

SEGREGACIÓN EDUCATIVA
EN EL SISTEMA CHILENO
DESDE UNA PERSPECTIVA
COMPARADA



48

Rodrigo González V.
**Centro de Estudios del
Ministerio de Educación**

INTRODUCCIÓN

La segregación educativa es una problemática de vital importancia para cualquier iniciativa que pretenda construir un sistema educacional basado en principios de equidad. En la medida en que existe segregación, el sistema educativo opera como un espacio que contribuye a reproducir desigualdades que persisten fuera de él. En la revisión más reciente realizada por la OCDE al sistema educativo chileno, del año 2004, se señala que “el punto importante no es si el valor agregado es tan diferente —y no lo es— sino más bien el hecho de que el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases” (OCDE, 2004, p. 277).¹ El informe va más allá: “En la práctica, la selectividad por escuelas y un énfasis en la ‘selección’ producen un sistema altamente estratificado en el cual hay una creciente concentración de niños en escuelas con niños de antecedentes socioeconómicos similares” (p. 277).

El diagnóstico realizado por la OCDE ratifica que el acceso a educación de calidad se encuentra altamente diferenciado en función de las características socioeconómicas de las familias, lo que se ve reforzado por una serie de mecanismos que los establecimientos educativos ponen en práctica para seleccionar estudiantes. Como se verá en este capítulo, la evidencia señala que Chile presenta niveles importantes de segregación, lo cual implica que la escuela no es un espacio diverso en el que se encuentran e interactúan estudiantes de características diversas. Por el contrario, las escuelas, colegios y liceos son más bien espacios homogéneos socioeconómica y culturalmente.

La nueva Ley de Inclusión Escolar (LIE) intenta hacerse cargo de la segregación en el sistema educativo y de implementar mecanismos para corregirla. El fin al copago, la selección y el lucro en los establecimientos que reciben recursos públicos son los tres pilares que constituyen esta iniciativa, que sin duda tendrán un efecto en la segregación educativa. Es de esperar que estos efectos sean positivos

y que las escuelas se transformen en un espacio de encuentro para la diversidad. La ley será implementada gradualmente, de modo que los resultados que esta produzca en materia de segregación serán observables en el mediano plazo.

En el presente capítulo se expone una multiplicidad de indicadores que contribuirán a entender la naturaleza de la segregación educativa presente en el sistema educacional chileno. El énfasis está puesto en la información comparable, con el fin de comprender, en términos relativos, el posicionamiento de Chile en el contexto internacional.

En función de lo anterior, primero se contextualiza el escenario desde el cual hablamos hoy de segregación en Chile, para lo cual se recopilan algunos antecedentes respecto de la incidencia de las inequidades socioeconómicas en la educación. En segundo lugar, se presentan datos conceptuales que permiten comprender más claramente qué es la segregación educativa, cuáles son las formas convencionales en que se ha estudiado y algunos resultados de investigaciones realizadas en el contexto chileno. En tercer lugar, se presenta evidencia comparada de los mecanismos de política pública que pudiesen favorecer la segregación educativa. En cuarto lugar, se examina información relativa a resultados académicos obtenidos en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA), con énfasis en las características socioeconómicas de los estudiantes y el efecto de estas en su desempeño. Finalmente, se utiliza información entregada por el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos 2015 (PIAAC), en vistas de explorar en qué medida la segregación observada en etapas del ciclo educativo se perpetúa en inequidades que perduran a lo largo de la vida en dimensiones no educativas (salud, política y económica, entre otras).

1. Se estima que la OCDE realizará la próxima revisión del sistema educativo chileno en 2017

1

EFFECTO DE LA DESIGUALDAD SOCIAL EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Chile es reconocidamente un país con altos niveles de desigualdad, los cuales se observan en una desigual distribución del ingreso, expresada en altos valores para el índice de Gini. De acuerdo con este indicador, Chile es el país miembro de la OCDE con mayor desigualdad en la distribución de ingresos (0,503) (OCDE, 2015): los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre. Según el último reporte presentado por la OCDE, Chile tiene los niveles más elevados de desigualdad en la distribución de ingreso según el índice de Gini, junto a países como México (0,466) y Turquía (0,412). En contrapartida, Dinamarca (0,251), Islandia (0,256) y República Checa (0,262) muestran la más baja desigualdad en la distribución del ingreso (OCDE, 2015).

50

La desigualdad ha suscitado un alto interés en los últimos años, por lo que se ha desarrollado investigación orientada a profundizar en sus causas y en los efectos que esta tiene en la vida de los chilenos (Larrañaga y Valenzuela, 2011; Tejada, 2016; Torche, 2005). Los estudios al respecto indican que el sistema educativo es central en la producción y reproducción de las desigualdades observadas en Chile (Puga, 2011), ya que los recursos educativos a los que tienen acceso los sujetos en etapa de formación escolar o universitaria definen en gran medida las posibilidades que tendrán a futuro.

El sistema escolar chileno se caracteriza por una pronunciada diferenciación socioeconómica, ya que ciertos tipos de establecimiento acogen a estudiantes de ciertos niveles socioeconómicos. En la Tabla 1 se muestra la correspondencia entre el tipo de establecimiento y el perfil socioeconómico de sus estudiantes. Como se observa, los estudiantes de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo se concentran en estableci-

mientos municipales, aquellos ubicados en los sectores medios asisten a colegios subvencionados y aquellos de estratos altos van mayoritariamente a establecimientos particulares pagados. Es decir, la estructura social chilena tiende a reproducirse al interior del sistema escolar.

Al analizar los resultados de los estudiantes en la prueba SIMCE, se observa que las desigualdades persistentes en el Chile actual en general se reproducen en el rendimiento escolar. La Tabla 2 muestra que los establecimientos a los que asisten estudiantes de mayor nivel socioeconómico (particulares pagados) obtienen mejores puntajes que aquellos a los que asisten alumnos de estratos medios (particulares subvencionados) y bajos (municipales). Esto quiere decir que el sistema escolar, antes que un espacio en el que las desigualdades se atenúan y las oportunidades se distribuyen equitativamente, tiende a reproducir inequidades preexistentes.

Tabla 1.

Distribución porcentual de estudiantes de segundo medio según grupo socioeconómico (GSE) y dependencia administrativa, 2013

ESTUDIANTES			
GSE	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO
Bajo	14,3	5,4	a
Medio bajo	18,4	16,3	a
Medio	5,4	18,9	a
Medio alto	1,2	11,5	a
Alto	a	0,5	7,6
TOTAL NACIONAL	39,3	52,7	8

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2013.

51

Tabla 2.

Puntajes promedio en SIMCE segundo medio según GSE y dependencia administrativa, 2013

GSE	COMPRESIÓN DE LECTURA			MATEMÁTICA		
	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO
Bajo	222	231*	a	219	229*	a
Medio bajo	238	241	a	241	248*	a
Medio	274*	266	a	289*	284	a
Medio alto	305*	282	a	336*	311	a
Alto	a	288	297*	a	330	339

a: El porcentaje de estudiantes es menor a 0,5%, lo que afecta la suma por columnas.

*: Existen diferencias estadísticamente significativas de puntaje en relación con las otras dependencias.

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2013.

2

¿QUÉ ES LA SEGREGACIÓN?

El concepto de segregación se ha desarrollado sobre todo en el ámbito de los estudios urbanos. En consecuencia, la dimensión espacial es uno de sus componentes centrales. En este campo de estudio, la segregación espacial se entiende como la desigual distribución de los grupos sociales en un territorio (Rodríguez, 2001). La segregación espacial, sin embargo, no necesariamente implica segregación social. Es decir, una distribución desigual de los grupos sociales en el territorio no necesariamente implica que no haya espacios en los cuales estos grupos interactúen. En definitiva, la segregación se refiere a una forma de distribución de los sujetos en un espacio que determina el grado en que personas pertenecientes a distintas categorías sociales pueden compartir experiencias o situaciones comunes (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010). En la medida en que la segregación es mayor, esta probabilidad disminuye, y en la medida en que la segregación es menor, esta probabilidad aumenta.

52

Tal como esta definición indica, la segregación es un fenómeno amplio, que se observa transversalmente en distintas dimensiones y espacios. Se puede hablar de segregación étnica (Schiappacasse, 2008), de segregación residencial (Sabatini, Mora y Polanco, 2013) o de segregación educativa (Santos y Elacqua, 2016; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010, 2013), y es posible observarla en la ciudad, el barrio, la comunidad, la escuela, etc. En tanto que es un fenómeno amplio, está relacionado con otros fenómenos sociales de alta relevancia, como la pobreza, la marginalidad, la estigmatización y la desigualdad.

En el caso chileno, la relación entre la segregación espacial y otras problemáticas centrales es evidente. La evidencia señala que aspectos como el nivel socioeconómico, el nivel educacional, el género, el lugar de residencia, entre otros factores, determinan en gran medida las trayectorias de vida de los chilenos (Espinoza, Barozet y Méndez, 2013; Torche, 2005). En un escenario como este, la segregación socioespacial de la población chilena es un factor que contribuye a producir y reproducir inequidades, toda vez que los problemas sociales tienden a concentrarse en ciertos grupos, los que a su vez están concentrados en determinados espacios del territorio (Sabatini, Mora y Polanco, 2013).

3 ¿QUÉ ES LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA Y CÓMO SE MIDE?

La educación es un ámbito central para aproximarse al estudio de la segregación, en tanto que es un espacio en donde esta puede (re)reproducirse o aminorarse. En términos generales, la segregación educativa se refiere a una distribución desigual y homogénea de ciertos grupos sociales al interior del sistema educativo, que potencialmente favorece un desarrollo desigual de los estudiantes (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010). En este sentido, el estudio de la segregación educativa implica dos niveles fundamentales. En el primero es necesario considerar las categorías sociales que inciden en la segregación, como el género, la etnia, el nivel socioeconómico, etc. En segundo lugar, es necesario determinar el espacio en el cual el nivel de segregación será observado, por ejemplo, en la sala, la escuela, la comuna, etcétera.

Aun cuando hay cierto consenso respecto de la forma de entender la segregación educativa, las diversas formas de medir el fenómeno reflejan la existencia de matices en la forma de conceptualizarla. Son tres los índices normalmente utilizados para medir los niveles de segregación educativa, todos los cuales ofrecen una operacionalización distinta del fenómeno.

El índice de Duncan, el más utilizado por los estudios en el área (Carrasco y otros, 2014; Elacqua, 2012; Santos y Elacqua, 2016; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2008, 2013), mide la proporción de personas pertenecientes a un grupo (por ejemplo, estudiantes vulnerables) que debiera ser transferida de una unidad (por ejemplo, establecimiento) a otra para lograr una distribución

igualitaria. El índice fluctúa entre 0 y 1, donde 0 implica integración total y 1 segregación total. Los rangos de valores generalmente aceptados indican que la segregación es baja si el índice se ubica entre 0 y 0,3, que es moderada si el valor está entre 0,3 y 0,6, y que es alta si se encuentra por sobre 0,6. Para elaborar el índice de Duncan se requiere que la distribución de la característica analizada sea discreta y, particularmente, dicotómica, en el sentido de que un individuo puede poseer o no la característica analizada, sin existir estados intermedios. Además del índice de Duncan, para medir segregación escolar se utiliza el índice de Cowgill y el índice de aislamiento, aunque se usan menos.²

2. Para una explicación detallada de la metodología en la que se basan estos índices, ver Centro de Estudios Mineduc (2012), Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno, Serie Evidencia Mineduc, 1(12). Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl>.

4

SEGREGACIÓN EDUCATIVA EN CHILE DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA

De lo señalado en los apartados anteriores se desprende que las categorías utilizadas para medir los niveles de segregación educativa varían en función del contexto sociocultural. Así, por ejemplo, en Estados Unidos la etnia ha sido central en los estudios sobre segregación educativa, en tanto ha existido un interés importante por monitorear los niveles de segregación racial experimentados por la población afroamericana, asiática, latina e incluso blanca. Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2013) sugieren que para el caso chileno la categoría fundamental para analizar la segregación educativa es el nivel socioeconómico, por consiguiente, factores como la raza, la etnia o el género tienen un menor efecto en la segregación educativa. La importancia del nivel socioeconómico refleja, entonces, la relación que existe entre la segregación educativa y otros problemas estructurales del Chile actual, como la vulnerabilidad y la desigualdad.

54

Aunque los estudios sobre segregación educativa en Chile no son abundantes, se ha producido evidencia al respecto. Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010, 2013) calcularon el índice de Duncan para analizar el nivel de segregación del 30% de los estudiantes de menor nivel socioeconómico. Con ese fin construyeron un índice de nivel socioeconómico basado en el nivel educativo de los padres y en el ingreso per cápita de los estudiantes utilizando datos de la encuesta SIMCE aplicada a los padres. Estos autores señalan que la segregación escolar en Chile es relativamente elevada, con valores cercanos a 0,6 en 2010, y entre 0,45 y 0,53 en 2014. Elacqua (2012), por el contrario, calcula la variación del índice de Duncan entre el año 2000 y 2006 utilizando el índice de vulnerabilidad (IVE) construido por Junaeb, con el cual analiza los niveles de segregación entre estudiantes con alto y bajo riesgo de vulnerabilidad. Señala que aun cuando existe segregación en el sistema escolar chileno

(0,23 en establecimientos públicos, 0,42 en establecimientos subvencionados y 0,46 en establecimientos particulares), esta no es mayor que en naciones como Reino Unido, Estados Unidos, Holanda o Bolivia. Además, este autor señala que en todos los tipos de establecimientos, con excepción de los particulares subvencionados con fines de lucro, se observa una tendencia hacia menores índices de segregación. Utilizando datos georreferenciados para analizar la segregación económica de los estudiantes secundarios chilenos, Santos y Elacqua (2016) reportan un índice de Duncan de 0,4. Otros estudios han mostrado que en Chile los criterios académicos generalmente se utilizan

para agrupar a los estudiantes en un mismo establecimiento según sus niveles de habilidad académica, lo cual refleja que la segregación educativa no se observa únicamente entre establecimientos, sino que también se produce al interior de los mismos (Treviño y otros, 2014).

Desde una mirada comparada a nivel internacional, Valenzuela (2008) señala que Chile presenta un alto nivel de segregación en el sistema escolar. Utilizando datos de PISA 2006, el autor calcula el índice de Duncan para medir el nivel de segregación de los estudiantes ubicados en el 30% más vulnerable de sus respectivos países según criterios socioeconómicos. Los resultados señalan que Chile, junto a Tailandia, es el país con los valores más elevados de índice de Duncan considerando a los 57 países que participaron en la prueba PISA 2006. Ambos países son los únicos que sobrepasan la barrera del valor 0,5 estimado para este índice, lo cual resulta preocupante si se considera que la gran mayoría de los países considerados en el estudio presentó valores en torno a 0,3 y 0,4. Además, al considerar el nivel de segregación de los estudiantes ubicados en el 30% más rico, los hallazgos del autor son aún más alarmantes: este grupo muestra niveles de índice de Duncan superiores a 0,6, lo que constituye el valor más alto dentro de todos los países que participaron en la prueba, y que convencionalmente es entendido como una cifra propia de un contexto de hipersegregación.

Como se observa, la evidencia en esta materia es diversa y los estudios reconocen a Chile como un sistema educativo con niveles medio altos de segregación. Sin embargo, no es sencillo realizar un análisis comparado a nivel internacional debido a dos razones. En primer lugar, la naturaleza misma de la segregación educativa implica que esta se conceptualiza de distintas maneras según el contexto de referencia, lo cual vuelve complejo realizar un análisis comparado. En segundo lugar, la disponibilidad de indicadores internacionales que permitan comparar a Chile con otros países en materia de segregación es limitada, sobre todo considerando aquellas dimensiones que son relevantes para entender la segregación educativa desde una mirada pertinente a la naturaleza que el problema tiene en Chile.

A pesar de estas limitaciones, ciertos indicadores dan cuenta de elementos de política pública que pueden favorecer la segregación educativa, así como también se dispone de indicadores que reflejan en qué medida el nivel socioeconómico es un factor que explica la segregación educativa en materia de resultados académicos. Como veremos, estas diferencias se observan en el sistema escolar y tienden a perpetuarse a lo largo de la vida, aun cuando es posible encontrar diferencias en función de las características de los distintos sistemas educativos a nivel internacional.

Si bien hay una serie de aspectos de política pública que no pueden entenderse como causas directas de la segregación el sistema educativo chileno, sí contribuyen a configurar el escenario en el que esta se manifiesta. Actualmente dos mecanismos de política pública son relevantes para hablar sobre segregación educativa. El primero tiene que ver con las facultades que poseen los establecimientos para seleccionar estudiantes, que redundan en que la conformación de estos establecimientos tienda a ser homogénea según criterios socioeconómicos o de género. Un segundo aspecto es la “libertad de elección de los padres”, que implica que, al momento de escoger un establecimiento, los padres ponen en práctica ciertos patrones socioculturales que a fin de cuentas actúan como mecanismos de autoselección. A continuación se presenta información comparada internacionalmente respecto de ambos aspectos.

Segregación educativa y selección de estudiantes

Existe evidencia que sugiere que la segregación educativa en Chile ha aumentado progresivamente durante los últimos años (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2013). En general, esto se debe a que los incentivos puestos en el sistema educativo, diseñados para construir un sistema orientado a operar de acuerdo con principios de mercado, tienden a reproducir las inequidades preexistentes en el país. Mecanismos como el copago y la selección han contribuido de manera importante a generar este escenario.

Como se observa en la Tabla 3, según datos disponibles para el año 2008 Chile es uno de los países de la OCDE que otorga mayores niveles de libertad a los padres para elegir el colegio de sus hijos. Esto se expresa en que no existen criterios de asignación automática de establecimientos públicos a un estudiante en función de, por ejemplo, criterios geográficos. Además de Chile, los únicos países en los que la dimensión geográfica (área de residencia) no es considerada como criterio inicial para asignar una escuela al estudiante son Bélgica, Holanda y Nueva Zelanda. En todos los demás casos este factor es tomado en cuenta en la educación primaria o secundaria. Tanto en países con un modelo basado en principios universalistas —como Finlandia o Suecia— como en otros basados en principios liberales, como Estados Unidos, se utiliza este mecanismo.

Además, la Tabla 3 refleja que los países asiáticos (Japón y Corea), los escandinavos (Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia) y la mayoría de los europeos continentales (Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Polonia y Suiza) limitan los derechos de las familias para matricular a sus hijos en cualquier escuela pública de su preferencia, mientras que en Chile no existe limitación alguna a este respecto.

Finalmente, se observa que hay países más rígidos respecto de la libertad para elegir escuela, en los que incluso se niega la posibilidad de escoger un establecimiento público distinto al asignado inicialmente (según área de residencia). Estos países son Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Japón, Corea, Noruega, Suiza y Estados Unidos.

Sin embargo, estos datos deben interpretarse con precaución. En la medida en que la segregación residencial en Chile tiende a crecer (Sabatini, Mora y Polanco, 2013), la asignación automática de establecimiento según criterios geográficos podría reforzar la segregación residencial preexistente y su correspondiente correlato en la segregación socioeconómica. Esto se debe a que, en un escenario de alta segregación residen-

cial y socioeconómica, estudiantes de un nivel socioeconómico determinado que son asignados a establecimientos en un área geográfica cercana a su lugar de residencia tienen una alta probabilidad de asistir a un establecimiento consistente con su propio nivel socioeconómico.

3. Información comparada disponible más actual respecto del indicador señalado.

Tabla 3.

Libertad de los padres para elegir una escuela pública para sus hijos (2008)³

ESCUELAS PÚBLICAS							
PRIMARIA							
Países OCDE	Asignación inicial de escuela basada en criterio geográfico	Las familias tienen derecho a matricular al niño en cualquier escuela pública tradicional que deseen	La elección de otra escuela pública está limitada al distrito o municipalidad de residencia	La elección de otra escuela pública está limitada a la región de residencia	Las familias deben postular para obtener matrícula en una escuela pública distinta a la que le fue inicialmente asignada al niño	Existe libertad para elegir una escuela pública distinta a la asignada si es que esta tiene cupos disponibles	Otras restricciones o condiciones
Austria	1	1	0	0	1	1	1
Bélgica (FL)	0	1	0	0	0	1	0
Bélgica (Fr)	0	1	0	0	0	1	0
Chile	0	1	0	0	0	1	0
República Checa	1	1	0	0	0	1	0
Dinamarca	1	1	0	0	1	1	0
Inglaterra	1	1	0	0	1	1	0
Finlandia	1	0	0	0	1	0	1
Francia	1	0	0	0	0	0	0
Alemania	1	0	1	1	1	0	0
Grecia	1	0	0	0	0	0	0
Hungría	1	1	0	0	1	1	0
Islandia	1	0	1	1	1	1	0
Irlanda	1	0	0	0	1	1	0
Italia	1	1	0	0	1	1	a
Japón	1	0	0	1	1	0	0
Corea	1	0	0	0	0	0	0
Luxemburgo	1	1	0	0	1	1	0
México	1	1	0	0	1	1	0
Holanda	0	1	0	0	0	1	0
Nueva Zelanda	0	1	0	0	0	1	0
Noruega	1	0	1	1	1	0	a
Polonia	1	0	1	1	1	1	1
Portugal	1	1	0	0	1	1	0
Escocia	1	0	0	0	1	1	1
Eslovaquia	1	1	0	0	0	1	0
España	1	1	0	0	1	1	0
Suecia	1	0	0	0	0	1	0
Suiza	1	0	1	1	1	0	0
Estados Unidos	1	a	1	1	1	0	1

a: dato no disponible; 1: presencia del indicador; 0: ausencia del indicador.
Fuente: School Choice Indicator (Education at a Glance, 2010).

Al analizar en profundidad los mecanismos que pueden utilizar los establecimientos para seleccionar estudiantes en Chile, se observa que en la educación primaria los establecimientos que reciben recursos públicos no pueden recurrir, en teoría, a criterios selectivos de admisión hasta séptimo básico. Sin embargo, la Ley General de Educación (LGE) no establece regulaciones precisas al respecto, sino que genera ambigüedades que en la práctica se traducen en que los establecimientos educacionales (tanto municipales como subvencionados) utilizan mecanismos de selección en cursos anteriores a séptimo básico (Carrasco y otros, 2014; Godoy, Salazar y Treviño, 2014; Villalobos y Valenzuela, 2012).

Diversos estudios dan cuenta de que los establecimientos particulares subvencionados y públicos recurren a requisitos de postulación que actúan como mecanismos de selección basados en criterios académicos y socioeconómicos de las familias. A partir de información recabada por el cuestionario SIMCE aplicado a apoderados en 2012, Carrasco y otros (2014) señalan que los establecimientos utilizan prácticas de selección tales como sesiones de juego y pruebas de ingreso en cursos anteriores a séptimo básico (Carrasco y otros, 2014). En la misma línea, Godoy, Salazar y Treviño (2014) señalan que de aquellos colegios que reciben estudiantes entre kínder y primero básico, el 71% de los establecimientos particulares subvencionados solicitó antecedentes familiares y socioeconómicos a los postulantes, mientras que en los establecimientos municipales y particulares pagados estas cifras fueron del 41% y 94%, respectivamente.

Entre los establecimientos que seleccionan estudiantes entre séptimo básico y primero medio, el 64% de los colegios particulares subvencionados solicitó antecedentes familiares y socioeconómicos a los postulantes, mientras que el 43% de los establecimientos municipales y el 70% de los establecimientos particulares solicitó estos antecedentes. Estas cifras resultan preocupantes, considerando que la selección basada en antecedentes familiares y socioeconómicos tiene como efecto natural la estratificación socioeconómica de los establecimientos.

Desde una mirada comparada, en la Tabla 4 se observa que el 40% de los países que reportó información para el reporte Education at a Glance llevado a cabo por la OCDE en 2010, permitía utilizar criterios de selección a los establecimientos públicos que impartían educación primaria. De los indicadores disponibles, se desprende que estos países utilizan mecanismos diversos, aunque los más habituales son criterios geográficos y, en algunos casos, académicos (Finlandia e Inglaterra).

En la educación secundaria la situación cambia considerablemente, pues se observa una mayor diversidad de criterios de selección, tales como criterios socioeconómicos, académicos, religiosos y de género. En los establecimientos públicos, el 57% de los países considerados podía utilizar criterios selectivos de admisión, mientras que en la educación primaria solo el 40% de los países permitía utilizar estos criterios. La gran mayoría de países que permite a los establecimientos públicos que imparten educación secundaria utilizar criterios selectivos

de admisión, también otorga esta atribución a los establecimientos subvencionados. Por otro lado, entre los países que no permiten seleccionar estudiantes a las escuelas públicas en el nivel secundario, solo Dinamarca, Luxemburgo, Noruega y Suiza sí permiten seleccionar estudiantes a los establecimientos particulares subvencionados.

Según los datos proporcionados por el informe Education at a Glance (2010) observados en la Tabla 4, los establecimientos públicos que imparten educación secundaria en Chile pueden seleccionar estudiantes según criterios académicos y de género, mientras que los establecimientos particulares subvencionados, además pueden seleccionar estudiantes según criterios religiosos. Si se considera el alto número de estudiantes que asiste a establecimientos públicos y particulares subvencionados en Chile, estos mecanismos de selección contribuyen a que los colegios se vuelvan unidades homogéneas en términos socioeconómicos y culturales, lo que reduce la posibilidad de que estudiantes de características diversas interactúen en un mismo establecimiento, y, por tanto, contribuye a construir un sistema escolar altamente segregado (Villalobos y Valenzuela, 2012).

En perspectiva comparada, el informe Education at a Glance 2010 señala que los países de la OCDE reducen al mínimo la aplicación de criterios de selección en el caso de los establecimientos públicos. Solo ocho países (27%), incluyendo a Chile, permiten utilizar criterios académicos de selección. Únicamente España permite utilizar criterios socioeconómicos para seleccionar estudiantes en establecimientos públicos. Por otro lado, Inglaterra e Irlanda permiten a los establecimien-

tos públicos seleccionar estudiantes según criterios religiosos, mientras que solo un pequeño grupo de países, que incluye a Chile, Inglaterra, Irlanda y Nueva Zelanda, permite a los establecimientos públicos seleccionar estudiantes según criterios de género.

En relación con los establecimientos particulares subvencionados, el mismo informe señala que el 60% de los miembros de la OCDE permite a los establecimientos particulares subvencionados utilizar criterios de selección, entre ellos Chile. La gran mayoría de estos países (12 de 18) permite utilizar criterios académicos de selección a estos establecimientos; solo España y República Checa permiten utilizar criterios socioeconómicos; solamente 8 de 12 países, entre ellos Chile, permiten utilizar criterios religiosos de selección; y solamente 6 de 12 naciones, entre ellas Chile, permiten utilizar criterios de género como mecanismo de selección.

En definitiva, Chile es uno de los países que permite a los establecimientos públicos y particulares subvencionados que imparten educación secundaria utilizar una mayor cantidad de criterios de selección y que, paradójicamente, no utiliza el criterio geográfico, uno de los más utilizados por los países miembros de la OCDE. Inglaterra abre la posibilidad de utilizar diversos criterios de selección de estudiantes. En contrapartida, Bélgica, Dinamarca y Suecia son los países que utilizan la menor cantidad de criterios de selección en educación secundaria de todos los países miembros de la OCDE al año 2010.

Tabla 4.

Criterios utilizados por establecimientos al momento de seleccionar estudiantes

Países OECD	EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA (ISCED 2)																
	Criterios académicos			Escuelas secundarias (ISCED 2) pueden aplicar criterios selectivos de admisión			Criterio geográfico o de proximidad a la escuela		Criterios académicos			Criterios económicos (ingreso familiar)			Criterios religiosos			Criterio de género			Cualquier criterio que deseen aplicar		
	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes
Austria	0	0	a	1	1	a	0	a	1	1	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a
Bélgica (FL)	0	0	a	0	0	a	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a
Bélgica (Fr)	0	0	a	0	0	a	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a
Chile	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
República Checa	1	1	b	1	1	b	0	b	1	1	b	0	1	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b
Dinamarca	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Inglaterra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Finlandia	1	1	b	1	1	b	1	b	1	1	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b
Francia	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Alemania	0	0	a	1	1	a	0	a	1	1	a	0	0	a	0	1	a	0	1	a	0	0	a
Grecia	0	b	b	1	b	0	b	b	0	b	b	0	b	b	0	b	b	0	b	b	0	b	b
Hungría	0	a	a	1	1	a	0	a	1	1	a	0	0	a	0	1	a	0	0	a	0	1	a
Islandia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Irlanda	0	b	1	1	b	1	b	1	0	b	1	0	b	1	1	b	1	1	b	1	0	b	1
Italia	0	b	1	0	b	1	b	0	0	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1
Japón	0	b	1	1	b	1	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1	1	b	1
Corea	0	b	0	0	0	b	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b
Luxemburgo	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
México	0	b	1	0	b	1	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	0
Holanda	0	0	a	1	1	a	0	a	1	1	a	0	0	a	0	1	a	0	0	a	1	1	a
Nueva Zelanda	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
Noruega	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0
Polonia	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Portugal	0	0	a	1	1	a	1	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a	0	0	a
Escocia	0	a	1	0	a	1	a	1	0	a	1	0	a	1	0	a	1	0	a	1	0	a	1
Eslovaquia	0	0	b	1	1	b	0	b	1	1	b	0	0	b	0	1	b	0	0	b	0	0	b
España	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Suecia	0	0	b	0	0	b	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b
Suiza	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Estados Unidos	0	b	1	0	b	1	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1	0	b	1

1: sí utiliza el criterio; 0: no utiliza el criterio; a: información no disponible; b: la categoría no aplica para el país en cuestión.

Fuente: OCDE, 2010.

Tabla 5.

Regulaciones estatales que aplican a nivel de educación primaria y secundaria

Países OECD	EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA (ISCED 2)					
	Escuelas pueden promover religión o prácticas religiosas			Restricciones en dotación de personal y tamaño de la clase			Escuelas pueden promover religión o prácticas religiosas			Restricciones en dotación de personal y tamaño de la clase		
	Escuelas públicas	Escuelas subvencionadas	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas subvencionadas	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas subvencionadas	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas subvencionadas	Escuelas privadas independientes
Austria	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
Bélgica (FL)	0	0	a	1	1	a	0	0	a	1	1	a
Bélgica (Fr.)	0	1	a	1	1	a	0	1	a	1	1	a
Chile	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
República Checa	1	1	b	1	1	b	1	1	b	a	a	b
Dinamarca	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0
Inglaterra	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
Finlandia	1	1	b	0	0	b	1	1	b	0	0	b
Francia	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Alemania	0	1	a	1	1	a	0	1	a	1	1	a
Grecia	a	b	a	1	b	1	a	b	a	1	b	1
Hungría	1	1	a	1	0	a	1	1	a	1	0	a
Islandia	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Irlanda	1	b	1	1	b	0	1	b	1	1	b	0
Italia	0	b	1	1	b	1	0	b	1	1	b	1
Japón	0	b	1	1	b	1	0	b	1	1	b	1
Corea	0	b	0	1	b	1	0	0	b	1	1	b
Luxemburgo	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
México	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b	0
Holanda	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Nueva Zelanda	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
Noruega	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Polonia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Portugal	1	1	1	1	1	a	1	1	1	1	1	a
Escocia	a	a	1	1	a	0	a	a	1	1	a	0
Eslovaquia	1	1	b	1	0	b	1	1	b	1	0	b
España	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Suecia	0	0	b	0	0	b	0	0	b	0	0	b
Suiza	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Estados Unidos	0	b	1	1	b	0	0	b	1	1	b	0

1: si utiliza el criterio; 0: no utiliza el criterio; a: información no disponible; b: la categoría no aplica para el país en cuestión.

Fuente: OCDE, 2010.

La Tabla 5 muestra que Chile es parte del 40% de países que reportó información para el estudio *Education at a Glance* (2010) que permite a los establecimientos públicos promover prácticas religiosas, aun cuando, como se señaló anteriormente, las escuelas públicas no pueden seleccionar estudiantes de acuerdo con este criterio. En la mayoría de los países de la OCDE, la posibilidad de promover prácticas religiosas se encuentra restringida a establecimientos particulares subvencionados y particulares. Para evaluar la pertinencia de esta medida, es necesario considerar en qué medida la diversidad religiosa es tomada en cuenta al momento de promover prácticas religiosas en los establecimientos públicos chilenos, para así establecer en qué medida este aspecto opera como mecanismo de segregación en materia cultural.

Otro hecho llamativo es que Chile es uno de los 9 (30%) países considerados que no cuenta con mecanismos para regular el personal educativo disponible ni el número de estudiantes que constituye una sala de clases.⁴ En la educación primaria, solamente Chile, Finlandia, Francia, Islandia, México, Holanda y Suecia no consideran estos mecanismos en los establecimientos públicos. En la educación secundaria ocurre algo similar, aunque la cantidad de países de la OCDE que no establece regulaciones en esta materia se eleva a 9 (30%), incluyendo a Chile.

La falta de regulaciones efectivas sobre el tamaño de la clase puede redundar en un acceso inequitativo a un ambiente favorable de aprendizaje. Los establecimientos particulares aceptan, en promedio, un número menor de estudiantes por clase (24 en básica y 24 en media) que los establecimientos municipales (29 en básica y 30 en media) y los subvencionados (32 en básica y 33 en media). Desde una perspectiva comparada, la Tabla 6 refleja que Chile es el país de la OCDE en donde, en promedio, los establecimientos públicos y privados subvencionados presentan el mayor número de estudiantes por clase. Es también el único país que alcanza y supera la barrera de los 30 estudiantes por clase en educación secundaria para establecimientos públicos y subvencionados, respectivamente. Otros países que también tienen un elevado promedio de estudiantes por clase en educación primaria y secundaria son España, Portugal, Japón y Corea.

4. En el reglamento de la Ley de Subvenciones (Decreto con Fuerza del Ley N°2 de Educación de 1996) se estipula un máximo de 45 alumnos matriculados por curso en educación parvularia, básica y secundaria. No obstante, la misma ley señala que el Ministerio de Educación podrá autorizar una matrícula que exceda los cupos máximos en situaciones especiales, aun cuando este exceso no dará derecho a percibir subvención por alumno.

Tabla 6.

Tamaño promedio de la clase por tipo de establecimiento (2014)

Países OECD	EDUCACIÓN PRIMARIA			EDUCACIÓN SECUNDARIA (ISCED 2)		
	Establecimien- tos públicos	Establecimien- tos particula- res subvencio- nados	Establecimien- tos privados	Establecimien- tos públicos	Establecimien- tos particula- res subvencio- nados	Establecimien- tos privados
Chile	29	32	24	30	33	25
España	21	25	22	25	27	22
Portugal	21	24	20	23	25	22
Japón	27	a	29	32	a	33
Reino Unido	26	27	14	20	20	11
Hungría	21	21	16	21	22	16
Corea	24	a	28	32	31	a
Francia	23	23	a	25	26	13
Luxemburgo	15	17	21	19	20	18
Israel	28	24	a	29	24	a
Polonia	19	10	12	23	23	15
Australia	23	25	a	23	25	a
México	19	a	19	28	a	24
Alemania	21	21	a	24	24	a
Turquía	23	a	19	28	a	19
Estados Unidos	22	a	18	28	a	20
Italia	20	a	20	21	a	21
Eslovenia	19	20	a	20	21	a
Rep. Checa	21	15	a	22	19	a
Finlandia	19	17	a	20	20	a
Suecia	18	16	a	20	21	a
Eslovaquia	18	17	0	19	18	0
Islandia	19	13	a	20	11	a
Letonia	16	a	9	15	a	10
Nueva Zelanda	a	a	a	25	a	21
Austria	18	a	a	21	a	a
Estonia	17	a	a	15	a	a
Irlanda	25	a	a	a	a	a
Holanda	23	a	a	a	a	a
Bélgica	a	a	a	a	a	a
Canadá	a	a	a	a	a	a
Dinamarca	a	a	a	a	a	a
Grecia	a	a	a	a	a	a
Noruega	a	a	a	a	a	a
Suiza	a	a	a	a	a	a
Promedio OCDE	21	a	a	23	a	a

a: información no disponible.

Fuente: OCDE, 2010.

Tener un elevado número de estudiantes por clase puede ser perjudicial para el proceso de aprendizaje, en la medida en que el personal docente se enfrenta a un contexto de enseñanza difícil de gestionar. La Tabla 7 muestra que Chile es uno de los países con la más alta proporción de estudiantes por docente en educación secundaria. En establecimientos públicos, Chile se ubica segundo, con una proporción de 21 estudiantes por docente, y es solo superado por México, que presenta una proporción de 30 estudiantes por docente. Ambos países se encuentran bastante por sobre el promedio de la OCDE, que es de 13 estudiantes por docente. En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, Chile es por lejos el país con una mayor proporción de estudiantes por docente (27), cifra considerablemente mayor a la observada en los establecimientos

públicos. Finalmente, en el caso de establecimientos particulares, la proporción para Chile es de 17 estudiantes por docente, cifra solo superada por Eslovenia (26), y que es bastante similar a la observada para México (16). Estos datos reflejan que existen diferencias entre establecimientos públicos, subvencionados y particulares en relación con el ambiente de aprendizaje y el personal docente disponible para atender las necesidades de los estudiantes chilenos.

Tabla 7.

Proporción de estudiantes por docente en educación secundaria, según tipo de establecimiento

Países OCDE	ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS	ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS	ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS
Chile	21	27	17
Eslovenia	11	12	26
México	30	a	16
Reino Unido	15	18	9
Nueva Zelanda	15	12	12
España	11	15	12
Hungría	12	12	13
Polonia	11	12	11
Luxemburgo	9	10	12
Corea	15	16	a
Portugal	10	12	8
Finlandia	12	16	a
Francia	12	15	a
Suecia	13	14	0
Dinamarca	12	11	4
Estados Unidos	16	a	11
Japón	13	a	14
Turquía	18	a	7
Eslovaquia	13	12	a
Australia	13	12	a
República Checa	12	12	a
Estonia	12	a	10
Italia	12	a	8
Bélgica	10	10	a
Holanda	17	a	a
Letonia	9	a	7
Irlanda	14	a	a
Alemania	13	a	a
Israel	11	a	a
Noruega	10	a	a
Austria	9	a	a
Grecia	a	a	7
Canadá	a	a	a
Islandia	a	a	a
Suiza	a	a	a
Promedio OCDE	13	a	a

a: información no disponible.
Fuente: OCDE, 2010.

Segmentación educativa y libertad de elección de establecimientos educativos

Si bien las políticas educativas chilenas garantizan en el papel un alto nivel de libertad a los apoderados para escoger un establecimiento educativo, la evidencia señala que los establecimientos ponen en práctica una multiplicidad de criterios de selección que muchas veces limitan tal libertad (Carrasco y otros, 2014; Godoy, Salazar y Treviño, 2014). Los datos disponibles señalan que en Chile se observan diferencias sustantivas en los elementos que los tutores de distintos niveles socioeconómicos consideran al momento de escoger un establecimiento público. Esto indica que los aspectos socioeconómicos, expresados en distintas pautas de toma de decisión al momento de escoger un establecimiento educativo, contribuyen a aumentar la segregación educativa en el sistema escolar chileno.

66

La Tabla 8 refleja diferencias en la importancia que los apoderados de estudiantes de distinto nivel socioeconómico atribuyen a la cercanía del establecimiento en relación al hogar al momento de elegir un establecimiento educativo. Para los padres de estudiantes ubicados en el cuartil más bajo del nivel socioeconómico, la cercanía geográfica es un factor importante. Por el contrario, los padres de estudiantes ubicados en el cuartil más alto atribuyen una menor importancia a este aspecto. Estos resultados se encuentran en línea con estudios recientes que señalan que, en promedio, las familias de estratos vulnerables recorren 2,8 kilómetros hasta el establecimiento al que asisten los estudiantes, mientras que en las familias de estratos altos esta cifra aumenta hasta 4 kilómetros (Corvalán, Carrasco y García-Huidobro, 2015).

Considerando que en Chile la segregación espacial está fuertemente relacionada con la segregación socioeconómica, este indicador es altamente sintomático. En definitiva, se puede asumir que los estudiantes que residen en zonas de nivel socioeconómico bajo tienden a asistir a escuelas públicas de ese mismo nivel socioeconómico. En la Tabla 8 se aprecia que la diferencia observada en la importancia que los padres de distinto nivel socioeconómico atribuyen a este factor en Chile es solo superada por Portugal y México, y que se encuentra por sobre países como Corea, Alemania, Hong Kong-China e Italia (OCDE, 2013b).

Tabla 8.

Criterios utilizados por los padres al momento de escoger establecimiento para sus hijos, según nivel socioeconómico de los estudiantes (el establecimiento está a poca distancia del hogar)

EL ESTABLECIMIENTO ESTÁ A POCA DISTANCIA DEL HOGAR (%)			
País	Cuartil de menores ingresos	Cuartil de mayores ingresos	Diferencia
Portugal	40,1	31,8	8,30*
México	35,3	23,8	11,50*
Chile	29,5	18,1	11,40*
Corea	20,3	24,8	-4,50*
Alemania	21	14,7	6,30*
Hungría	21,5	12,2	9,30*
Croacia	19,9	11,1	8,80*
Bélgica	12,2	13,9	-1,66
Macao-China	14,0	12,7	1,34
Hong Kong-China	12,5	8,1	4,40*
Italia	12,3	7	5,30*

*: diferencias estadísticamente significativas, calculadas con un nivel de confianza de 95%.

Fuente: OCDE, 2013b.

En la Tabla 9 se muestran otros factores relevantes para los padres de estudiantes de bajo nivel socioeconómico al momento de escoger establecimiento para sus hijos. Chile es el país en el que los padres de estudiantes de bajo nivel socioeconómico atribuyen una mayor importancia a factores como los bajos costos (mensualidad, libros, sala, pizarrón, etc.) y al hecho

de que el establecimiento otorgue ayuda económica a través de becas, préstamos o subvenciones. En contrapartida, los padres de estudiantes de nivel socioeconómico alto otorgan una importancia significativamente menor a estos aspectos al momento de escoger un colegio para sus hijos.

Tabla 9.

riterios utilizados por los padres al momento de escoger establecimiento para sus hijos, según nivel socioeconómico de los estudiantes (bajos costos por mensualidad, libros, infraestructura; ayudas económicas como becas o premios)

BAJOS COSTOS (MENSUALIDAD, LIBROS, SALA, PIZARRÓN, ETC.)				EL ESTABLECIMIENTO OTORGA AYUDA ECONÓMICA A TRAVÉS DE BECAS, PRÉSTAMOS O SUBVENCIONES			
País	Cuartil de menores ingresos	Cuartil de mayores ingresos	Diferencia	País	Cuartil de menores ingresos	Cuartil de mayores ingresos	Diferencia
Chile	38,7*	14,1*	24,6*	Chile	41	22,2	18,8*
México	31,3	23	8,3*	México	34,7	29,5	5,2*
Portugal	32,1	16	16,1*	Portugal	31	9,8	21,2*
Croacia	22,7	7,3	15,4*	Corea	26,9	9,7	17,2*
Corea	20,5	9,2	11,3*	Macao-China	25,4	10,7	14,7*
Macao-China	18	6,8	11,2*	Croacia	18,6	5,6	13*
Hungría	21,1	3,7	17,4*	Hong Kong-China	14,7	3,2	11,5*
Italia	14,1	5,6	8,5*	Hungría	15,8	2,4	13,4*
Hong Kong-China	13,5	2,8	10,7*	Alemania	12,3	2,4	9,9*
Alemania	14,3	3,6	10,7*	Bélgica	10,8	0,8	10*
Bélgica	11,1	0,5	10,6*				

*: diferencias estadísticamente significativas, calculadas con un nivel de confianza de 95%.

Fuente: OCDE, 2013b.

Para los padres de estudiantes ubicados en el cuartil de ingresos más alto, el factor más relevante al escoger un establecimiento es la reputación del mismo (Tabla 10). La diferencia en el valor atribuido a este factor por padres de estudiantes de niveles socioeconómicos alto y bajo en Chile es significativa, aunque es menor que la observada en Portugal, México, Hong Kong-China, Corea, Macao-China y Hungría. Esto refleja que aun cuando la importancia atribuida a distintos factores al momento de elegir establecimiento varía según el nivel socioeconómi-

co de los padres, existe un consenso en Chile respecto de que la buena reputación de un establecimiento es fundamental. Cabe resaltar, sin embargo, que la reputación es un factor mucho más subjetivo que otros, como la cercanía geográfica, los bajos costos o la existencia de ayudas económicas. Una hipótesis es que, en el caso de los padres de estudiantes de menores ingresos, la reputación se asocia a un conjunto de establecimientos localizados en un territorio acotado o está determinada por aspectos socioculturales antes que por información confiable.

Tabla 10.

Criterios utilizados por los padres al momento de escoger establecimiento para sus hijos, según nivel socioeconómico de los estudiantes (reputación del establecimiento)

EL ESTABLECIMIENTO TIENE BUENA REPUTACIÓN			
País	Cuartil de menores ingresos	Cuartil de mayores ingresos	Diferencia
Portugal	40,5	69,6	-29,1*
Chile	46,5	53,5	-7*
México	41,3	59,4	-18,1*
Hong Kong-China	40,2	62	-21,8*
Bélgica	37,4	47,2	-9,8*
Alemania	42,9	39,3	3,6
Corea	30,7	49,2	-18,5*
Italia	31,8	37,6	-5,8*
Macao-China	26,3	42,4	-16,1*
Hungría	23,5	40,4	-16,9*
Croacia	24,4	33,2	-8,8*

*: diferencias estadísticamente significativas, calculadas con un nivel de confianza de 95%.
Fuente: OCDE, 2013b.

La Tabla 11 permite corroborar que las diferencias de nivel socioeconómico tienen un correlato en los procesos de toma de decisión al momento de elegir colegio en Chile. Los padres de estudiantes de altos ingresos se basan en criterios totalmente distintos a los padres de estudiantes de bajos ingresos. Aspectos como una atmósfera de estudio placentera o un entorno seguro de estudio son altamente valorados en el estrato socioeconómico alto. En relación con la atmósfera placentera de estudio, se observa que los padres de estudiantes de nivel socioeconómico alto en Chile son quienes otorgan la mayor

importancia a este aspecto dentro de todos los países que participaron de PISA 2010. Además, en el caso de la valoración de un ambiente de estudio seguro, los padres de estrato socioeconómico alto en Chile se encuentran en el tercer lugar, solo por debajo de Portugal y Corea. Finalmente, el rendimiento que alcanzan los estudiantes que asisten a un determinado establecimiento es un factor altamente valorado por padres de estrato socioeconómico alto. En este último indicador, Chile es superado únicamente por Corea.

Tabla 11.

Criterios en que se basan los padres al momento de escoger establecimiento para sus hijos, según nivel socioeconómico de los estudiantes (clima escolar activo y placentero, entorno seguro, alto logro académico de estudiantes del establecimiento)

EL ESTABLECIMIENTO TIENE UNA ATMÓSFERA DE ESTUDIO PLACENTERA				EL ESTABLECIMIENTO ESTÁ EN UN ENTORNO SEGURO				ALTO LOGRO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL ESTABLECIMIENTO			
País	Cuartil de menores ingresos	Cuartil de mayores ingresos	Diferencia	País	Cuartil de menores ingresos	Cuartil de mayores ingresos	Diferencia	País	Cuartil de menores ingresos	Cuartil de mayores ingresos	Diferencia
Chile	47,1	64,5	-17,4*	Portugal	59	77,4	-18,4*	Corea	38,9	60,3	-21,4*
Corea	44,2	54,6	-10,4*	Corea	58,1	72,2	-14,1*	Chile	41,2	48,7	-7,5*
Portugal	40,5	56,4	-15,9*	Chile	55,9	73,2	-17,3*	Portugal	34,6	53,1	-18,5*
Alemania	45,6	54,4	-8,8*	Hong Kong-China	58,8	68,5	-9,7*	México	35,3	53,9	-18,6*
México	41,1	57,3	-16,2*	Macao-China	57,5	64,3	-6,8*	Macao-China	28,5	32,6	-4,1*
Hong Kong-China	31,6	45,2	-13,6*	México	48,28	66	-17,72*	Croacia	29,1	36,9	-7,8*
Macao-China	30,9	41,1	-10,2*	Croacia	55,9	55,3	0,6	Hong Kong-China	26,1	31,3	-5,2*
Italia	31,3	35	-3,7*	Italia	52,6	53,3	-0,7	Alemania	31,4	21,3	10,1*
Croacia	31	39,1	-8,1*	Alemania	56,4	48,6	7,8*	Italia	21	24,3	-3,3*
Bélgica	21,6	35,3	-13,7*	Hungría	48,5	47,3	1,2	Hungría	15,9	33,5	-17,6*
Hungría	15,7	19,6	-3,9	Bélgica	37,7	36	1,7	Bélgica	12,2	20,9	-8,7*

*: diferencias estadísticamente significativas, calculadas con un nivel de confianza de 95%

Fuente: OCDE, 2013b.

Los datos reflejan que los patrones de selección de colegio varían considerablemente en función del nivel socioeconómico de los padres. En un escenario de libertad de elección y de alta segregación socioespacial, esta realidad puede tener un impacto importante en los niveles de segregación del sistema educativo chileno. En la medida en que sujetos de un mismo nivel socioeconómico utilizan criterios comunes para escoger colegio, el escenario más probable es que los colegios se constituyan en unidades homogéneas socioeconómicamente y, por lo tanto, altamente segregadas.

Además de las prácticas de los padres al momento de escoger colegio en un escenario de libertad de elección, es pertinente analizar aquellos aspectos de política pública que constituyen incentivos económicos para que los apoderados elijan un determinado establecimiento. El modelo educativo chileno ha implementado mecanismos que estimulan que el sistema educativo opere bajo la lógica de mercado. Hipotéticamente, esto estimula la competencia entre establecimientos por la asignación de recursos, lo que redundaría en un aumento de la calidad de la educación.⁵ En esta línea, el sistema de voucher asigna a los establecimientos públicos y particulares subvencionados montos diferenciados de financiamiento en función de la matrícula de estudiantes y los niveles de asistencia a clases de los mismos. En la Tabla 12 se observa que Chile entrega vou-

chers a estudiantes que asisten a establecimientos públicos y privados dependientes del Estado (subvencionados) tanto en educación primaria como secundaria. Del resto de países miembros de la OCDE, solo España, Polonia, Nueva Zelanda, Alemania y Francia utilizan un sistema de vouchers tanto para educación primaria como secundaria. Italia y Eslovaquia utilizan parcialmente dicho sistema.

En la Tabla 12 también se observa en qué medida el financiamiento público sigue al estudiante cuando este se cambia a otro establecimiento, ya sea público, subvencionado o particular. En Chile, el financiamiento sigue al estudiante siempre y cuando asista a un establecimiento público o particular subvencionado. Lo mismo ocurre en República Checa, Finlandia, Francia, Eslovaquia y Suecia. En Irlanda, el financiamiento sigue al estudiante solo si este permanece en establecimientos públicos. En un tercer grupo de países el financiamiento público sigue al estudiante incluso si este asiste a un establecimiento privado. Los países ubicados en este grupo son Italia, Islandia, Holanda, Polonia, Portugal, Escocia y Estados Unidos. En el resto de los países, aun cuando el financiamiento público no sigue directamente al estudiante, generalmente se aplican ajustes que igualmente otorgan financiamiento al estudiante, siempre y cuando este asista a establecimientos públicos o particulares subvencionados.

5. Para un análisis detallado de la evidencia académica en esta materia, ver el capítulo 3, "Evidencia académica en torno a elementos de la Ley de Inclusión Escolar: copago, subvenciones, lucro y selección".

Tabla 12.

Incentivos financieros para la selección de establecimientos educativos

Países OCDE	EXISTENCIA DE VOUCHERS (TAMBIÉN DENOMINADOS "BECAS") DISPONIBLES Y APLICABLES						EN QUÉ MEDIDA EL FINANCIAMIENTO PÚBLICO SIGUE AL ESTUDIANTE CUANDO ESTE SE CAMBIA A OTRA ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA					
	Educación primaria			Educación secundaria (ISCED 2)			El financiamiento sigue al estudiante			El financiamiento no sigue directamente al estudiante, aunque se pueden aplicar ajustes con posterioridad		
	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes	Escuelas públicas	Escuelas privadas dependientes del Estado	Escuelas privadas independientes
Austria	0	0	0	0	0	0	0	0	b	1	1	b
Bélgica (FL)	0	0	0	1	1	0	0	0	b	1	1	b
Bélgica (Fr.)	0	0	0	1	1	0	0	0	b	1	1	b
Chile	1	1	0	1	1	a	1	1	b	0	0	b
República Checa	0	0	b	0	0	b	1	1	b	0	0	b
Dinamarca	0	0	0	0	0	0	0	0	b	1	1	b
Inglaterra	b	b	0	b	b	0	0	0	b	1	1	b
Finlandia	b	b	b	b	b	b	1	1	b	0	0	b
Francia	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
Alemania	1	1	a	1	1	a	0	0	a	1	1	a
Grecia	0	b	0	0	b	0	0	b	b	1	b	b
Hungría	0	0	0	0	0	0	1	1	a	0	0	a
Islandia	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Irlanda	0	b	0	0	b	0	1	b	0	0	b	0
Italia	1	b	0	1	b	0	1	b	1	0	b	0
Japón	0	b	0	0	b	0	0	b	0	1	b	0
Corea	0	b	0	0	0	b	0	0	0	1	0	0
Luxemburgo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
México	b	b	0	b	b	0	0	b	b	0	b	b
Holanda	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Nueva Zelanda	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
Noruega	0	0	0	0	0	0	0	0	b	1	1	b
Polonia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Portugal	b	b	b	b	b	b	0	1	1	0	0	0
Escocia	0	0	0	0	0	0	1	a	1	0	a	0
Eslovaquia	0	0	b	1	0	b	1	1	b	0	0	b
España	1	1	b	1	1	b	0	0	b	1	1	b
Suecia	0	0	b	0	0	b	1	1	b	0	0	b
Suiza	0	0	0	0	0	0	0	0	b	1	1	b
Estados Unidos	b	b	1	b	b	1	a	b	1	0	b	0

1: si utiliza el criterio; 0: no utiliza el criterio;

a: información no disponible; b: la categoría no aplica para el país en cuestión.

Fuente: OCDE, 2016.

4.2 SEGREGACIÓN EDUCATIVA Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Los indicadores presentados reflejan que una serie de mecanismos de política pública generan condiciones pertinentes para que el sistema educativo chileno presente altos niveles de segregación escolar. En consecuencia, el sistema educativo chileno no reduce las inequidades observadas en Chile a nivel sistémico. La vigente Ley de Inclusión Escolar (LIE) apunta a corregir algunos de los aspectos señalados. Resultan particularmente importantes las restricciones que esta ley implementará en relación con la selección de estudiantes en enseñanza básica. Los establecimientos que reciben financiamiento público verán limitadas sus posibilidades de seleccionar estudiantes sobre la base de criterios académicos y socioeconómicos; no obstante, se mantiene a la libertad de elección de los apoderados para escoger establecimientos acordes a sus preferencias. En segundo lugar, la LIE implica el fin del copago para evitar que los establecimientos que reciben financiamiento público establezcan barreras de entrada a las familias de acuerdo con su capacidad de pago. Finalmente, la prohibición del lucro contribuirá a disminuir la segregación que se observa en el sistema escolar chileno en la actualidad, en tanto implica una reducción de la segmentación socioeconómica que produce este mecanismo.

El reporte de resultados PISA 2012 destaca la relación entre el rendimiento académico y los mecanismos de estratificación utilizados por los sistemas educativos con los resultados de los estudiantes en la prueba de matemáticas. El 39% de los estudiantes encuestados en Chile señaló que asistía a establecimientos en los cuales los antecedentes académicos o las recomendaciones realizadas por otros establecimientos siempre se utilizaban como criterios de admisión (Tabla 13). Esta cifra está levemente bajo el promedio de los países de la OCDE (43,2%), lo que se explica en gran medida por el hecho de que en Chile es ilegal la selección sobre la base de estos criterios, aun cuando hay estudios que señalan que ocurre en la práctica⁶ (Carrasco y otros, 2014; Godoy, Salazar y Treviño, 2014).

La Tabla 14 refleja las diferencias en los niveles de desempeño entre estudiantes según la importancia que los establecimientos otorgan a los antecedentes académicos como mecanismo de selección. En Chile se observa una diferencia significativa entre los puntajes que obtienen estudiantes que asisten a establecimientos en donde los criterios académicos son siempre utilizados como mecanismos de selección y los puntajes obtenidos por estudiantes que asisten a establecimientos en donde estos mecanismos son utilizados algunas veces o nunca. La diferencia promedio entre estos dos tipos de establecimientos es de 52,4 puntos en la prueba de PISA de matemáticas, cifra que se encuentra bastante por sobre el promedio de la OCDE (16,7 puntos). Los únicos países de la OCDE en donde se observan diferencias de puntaje mayores a las de Chile entre ambos grupos son Hungría (113,9 puntos), Turquía (95,6 puntos), Austria (78,9 puntos), Eslovaquia (65,7 puntos) y República Checa (53,2 puntos).

6. Para un análisis detallado de la evidencia académica en esta materia, ver el capítulo 3, "Evidencia académica en torno a elementos de la Ley de Inclusión Escolar: copago, subvenciones, lucro y selección".

Tabla 13.

Alumnos que asisten a establecimientos que utilizan criterios de selección

PAÍS	% DE ALUMNOS QUE ASISTEN A ESTABLECIMIENTOS EN LOS QUE CRITERIOS ACADÉMICOS DE SELECCIÓN SON UTILIZADOS SIEMPRE
Holanda	97,4
Japón	94,0
Hungría	84,8
Suiza	73,3
Austria	70,9
Corea	67,4
Italia	65,7
Alemania	61,6
Nueva Zelanda	58,5
República Checa	57,9
Israel	56,3
Eslovaquia	53,0
México	51,1
Australia	44,4
Promedio OCDE	43,2
Turquía	43,2
Canadá	39,0
Chile	38,9
Estonia	38,4
Portugal	36,6
Estados Unidos	35,7
Francia	31,1
Eslovenia	29,3
Letonia	29,0
Reino Unido	28,2
Bélgica	27,1
Irlanda	26,5
Islandia	21,1
Polonia	18,8
Dinamarca	14,6
Suecia	10,3
Grecia	7,8
Noruega	6,7
España	3,7
Finlandia	3,6

Fuente: OCDE, 2013b

En Canadá (1,9 puntos), Suecia (2,2 puntos) y Australia (3,7 puntos), la diferencia en los puntajes que obtienen estudiantes de ambos grupos de establecimientos es cercana a cero, lo cual refleja que los criterios académicos de selección de estudiantes no producen segregación en materia de aprendizaje. En un tercer grupo de países la diferencia es negativa, lo cual indica que los establecimientos en los cuales los criterios académicos son menos frecuentemente utilizados como mecanismo de selección obtienen mejores puntajes que aquellos en los que estos criterios siempre son utilizados. Algunos de estos países son Holanda (-40,8 puntos), Finlandia (-27,8 puntos), Nueva Zelanda (-20,3 puntos) y Noruega (-13,7 puntos). En general, estos países tienen una baja selectividad de estudiantes y cuentan con un robusto sistema de educación pública.

Al corregir estas cifras controlando por el nivel socioeconómico de los estudiantes, se observa que para Chile la diferencia de puntaje entre los establecimientos que seleccionan a partir de criterios académicos y los que lo hacen en menor medida es de 30,6 puntos, cifra que se encuentra bastante por sobre el promedio de la OCDE (12,1 puntos) y solo por debajo de Hungría (83,7 puntos), Turquía (82,5 puntos), Austria (60,6 puntos) y Eslovaquia (41,9 puntos). Además, al controlar por nivel socioeconómico del estudiante y nivel socioeconómico del establecimiento, la diferencia de puntaje entre ambos grupos se reduce a 14,8 puntos para Chile, 39,8 puntos para Hungría, 53 puntos para Turquía y 17,1 puntos para Eslovaquia. La considerable reducción de la brecha de puntajes observada para Chile al momento de controlar por variables socioeconómicas refleja la alta influencia que tienen estos factores en el rendimiento de los estudiantes.

El reporte PISA 2012 (OCDE, 2013b) señala que los establecimientos que seleccionan estudiantes de acuerdo con criterios académicos obtuvieron un mejor rendimiento en la prueba de matemáticas. No obstante, el desempeño de un país, en general, no mejora en la medida en que este cuenta con una mayor cantidad de establecimientos que seleccionan estudiantes por su desempeño académico. Al contrario, en sistemas educativos con más establecimientos que aplican criterios académicos de selección, el impacto de los factores socioeconómicos en el desempeño de los estudiantes es mayor. Esta evidencia reafirma la hipótesis que sostiene que, para el caso chileno, los mecanismos de política pública que estimulan la selección sobre la base de criterios académicos no solo reproducen la segregación socioeconómica observada en el país, sino que también contribuyen a producir segregación en materia de aprendizaje y rendimiento.

Tabla 14.

Diferencia de puntaje en prueba PISA de matemáticas entre establecimientos en que "siempre" se utilizan criterios académicos versus establecimientos que utilizan estos criterios "algunas veces" o "nunca" como mecanismo de selección

PAÍS	DIFERENCIA DE PUNTAJE	DIFERENCIA DE PUNTAJE CORREGIDA POR NSE DE LOS ESTUDIANTES	DIFERENCIA DE PUNTAJE CORREGIDA POR NSE DE LOS ESTUDIANTES Y LOS ESTABLECIMIENTOS
Hungría	113,9*	83,7*	39,8*
Turquía	95,6*	82,5*	53,5*
Austria	78,9*	60,6*	32,9*
Eslovaquia	65,7*	41,9*	17,1*
República Checa	53,2*	39,8*	14,2*
Chile	52,4*	30,6*	14,8*
Polonia	50,4*	31,8*	20,0*
Eslovenia	48,8*	36,2*	7,6*
Letonia	32,6*	18,8*	7,9
Francia	32,1*	18,9*	2,1
México	30,3*	22,0*	14,8*
Reino Unido	27,2*	19,9*	9,3
Alemania	23,2*	14,8	0,7
Promedio OCDE	16,7*	12,1*	6,7*
Suiza	16,7*	12,2	6,4
Estonia	14,5*	9,3*	4,1
Israel	14,0	11,3	7,6
Grecia	10,0	2,4	-5,6
Islandia	7,7*	6,7	5,9
Italia	4,8	4,7	4,7
Estados Unidos	3,7	1,5	-0,5
Australia	3,7	5,8	7,7*
Suecia	2,2	3,0	4,6
Canadá	1,9	0,3	-1,1
Dinamarca	-1,6	-2,1	-3,0
Portugal	-3,9	0,2	3,1
Bélgica	-4,2	0,6	6,3
Corea	-9,8	-4,3	6,5
Irlanda	-10,6	-5,6	-0,3
Japón	-11,2	-13,1	-2,6
España	-11,6	-11,8	-12,1
Noruega	-13,7	-12,2	-9,1
Nueva Zelanda	-20,3*	-13,1*	-7,3
Finlandia	-27,8	-22,8	-19,1
Luxemburgo	-27,9*	-16,5*	-1,1
Holanda	-40,8	-27,6	6,5
Fuente			

* Diferencias estadísticamente significativas, calculadas con un nivel de confianza de 95%.
Fuente: OCDE, 2013b.

La incidencia del nivel socioeconómico en el rendimiento también se observa en la relación entre este factor y la proporción de estudiantes que alcanza, al menos, un nivel de desempeño básico en las pruebas PISA de matemáticas y lectura. Aun cuando en gran parte de los países miembros de la OCDE la mayoría de los estudiantes alcanza el nivel básico de aprendizaje en todas las disciplinas, es posible observar algunos casos en los que los estudiantes de menor nivel socioeconómico se encuentran en una situación de rezago.

La Tabla 15 muestra que las diferencias entre los estudiantes de quintiles de mayores y menores ingresos se encuentran principalmente en la prueba de matemáticas. En Chile, el 90% de los estudiantes pertenecientes al quintil más alto de ingresos alcanza al menos el nivel básico de desempeño, mientras que solo el 80% de los estudiantes pertenecientes al quintil de ingresos más bajo alcanza al menos este nivel. En términos

relativos, Chile se ubica en el séptimo lugar considerando a los países con mayor diferencia entre el quintil de menores y mayores ingresos y nivel alcanzado de aprendizaje básico (-10%). Turquía presenta las mayores diferencias, dado que el 74% de los estudiantes del quintil de menores ingresos alcanza al menos un desempeño básico en la prueba de matemáticas, mientras que el 94% de los estudiantes del quintil de mayores ingresos alcanza este nivel. El resto de países que encabeza este listado son Hungría (-18%), Polonia (-15%), Eslovaquia (-15%), Nueva Zelanda (-14%) y España (-10%). En contrapartida, en Dinamarca (-2%), Alemania (-1%), Finlandia (-1%), Japón (-1%), República de Corea (0%) y Holanda (0%) la diferencia entre los quintiles de ingreso más bajo y más alto es cercana o igual a cero, y por tanto, muestran una mayor equidad en materia de resultados entre distintos estratos socioeconómicos.

Tabla 15.

Logro de nivel de desempeño básico en prueba PISA de matemáticas según quintil de ingreso de los estudiantes

PAÍS	QUINTIL 1 (% ALCANZA AL MENOS NIVEL BÁSICO)	QUINTIL 5 (% ALCANZA AL MENOS NIVEL BÁSICO)	DIFERENCIA ENTRE QUINTILES
Turquía	74%	94%	-20%
Hungría	81%	99%	-18%
Polonia	84%	99%	-15%
Eslovaquia	84%	99%	-15%
Nueva Zelanda	82%	96%	-14%
España	86%	97%	-10%
Chile	80%	90%	-10%
Australia	88%	97%	-9%
Irlanda	91%	99%	-8%
Italia	91%	99%	-8%
República Checa	93%	99%	-7%
Eslovenia	94%	99%	-5%
Suecia	95%	100%	-4%
Estados Unidos	95%	100%	-4%
Noruega	92%	96%	-4%
Portugal	96%	99%	-3%
Letonia	97%	100%	-3%
Austria	96%	99%	-3%
Dinamarca	98%	100%	-2%
Alemania	99%	100%	-1%
Finlandia	98%	100%	-1%
Japón	99%	100%	-1%
República de Corea	100%	100%	0%
Holanda	100%	100%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de Unesco, 2015.

Al analizar el efecto que tiene el tipo del establecimiento en los resultados de la prueba PISA 2010 de matemáticas, la segregación es notoria. Esta se expresa en que los establecimientos privados (considerando subvencionados y privados en conjunto) obtienen puntajes considerablemente mayores que los establecimientos públicos. La Tabla 16 muestra que en Chile existe una diferencia estadísticamente significativa de -52 puntos entre los puntajes obtenidos por establecimientos públicos y los obtenidos por establecimientos privados, mientras que el promedio OCDE es de -28,4 puntos en favor de los establecimientos privados. Si se considera que en Chile el acceso a educación privada está segmentado por la capacidad de pago de las familias, este es otro indicador de la segregación que el sistema tiende a producir y reproducir. La segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos se expresa entonces no solo en establecimientos homogéneos socioeconómicamente, sino también en niveles de aprendizaje y logro diferenciados en función del estrato económico al que pertenecen los establecimientos.

De los países pertenecientes a la OCDE, Canadá (-54,5 puntos), Polonia (-55,7 puntos), Portugal (-62,3 puntos), Nueva Zelanda (-87,1 puntos) y Eslovenia (-87,3 puntos) muestran una diferencia mayor que Chile en favor de los establecimientos privados. Por otro lado, en Italia (2,6 puntos), Japón (-4,6 puntos), República Checa (-5,5 puntos), Holanda (-7 puntos) y Estonia (-8,8 puntos) se observa la menor diferencia entre establecimientos públicos y privados.

Al controlar la diferencia de puntajes por factores socioeconómicos, queda nuevamente en evidencia el peso que tienen estos atributos en Chile sobre los resultados académicos. Así, la diferencia de -52,7 puntos entre establecimientos públicos y privados se reduce a solo -8 puntos. Eslovenia, Portugal, Nueva Zelanda y Eslovaquia son otros países en los que al controlar por factores socioeconómicos las diferencias entre tipo de establecimiento se reducen en magnitud importante. En contrapartida, Holanda, República Checa y Luxemburgo muestran una menor variación en las diferencias de puntaje al controlar por características socioeconómicas de los estudiantes y de los establecimientos.

Tabla 16.

Diferencia de puntajes en prueba PISA de matemáticas entre establecimientos públicos y privados (particulares y subvencionados)

PAÍS	DIFERENCIA DE PUNTAJES EN PRUEBA DE MATEMÁTICAS ENTRE ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS (SUBVENCIONADOS Y PRIVADOS)	DIFERENCIA DE PUNTAJE CORREGIDA POR NSE DE ESTUDIANTES (ÍNDICE PISA)	DIFERENCIA DE PUNTAJE CORREGIDA POR NSE DE ESTUDIANTES Y ESTABLECIMIENTOS (ÍNDICE PISA)
Eslovenia	-87,3*	-60*	-3,3
Nueva Zelanda	-87,1*	-43,2*	0,1
Portugal	-62,3*	-28,6*	-7,2
Polonia	-55,7*	-15	14,9
Canadá	-54,5*	-38,1*	-24,9*
Chile	-52,7*	-27,2*	-8
Austria	-45,2*	-18,3	21,1
Alemania	-43,9*	-17,1	22,8
México	-42,8*	-15,6*	17,7*
Eslovaquia	-42,3*	-17,1	6,7
España	-38,8*	-20,6*	-10,1*
Australia	-37*	-16,6*	8,3
Francia	-30,6*	-7,6	26,2*
Promedio OCDE	-28,4*	-12,1*	7,3*
Dinamarca	-25,4*	-10,8*	-0,4
Finlandia	-24*	-12,8	-4,9
Reino Unido	-22,7*	-13,3*	-0,6
Corea	-16,8	-15,3	-12,2
Suecia	-14,9	-6,6	2
Hungría	-14,6	-7,7	0,7
Estados Unidos	-14,3	7,2	26,7*
Irlanda	-12,3*	-7,9	-3,5
Estonia	-8,8	2,7	14,6
Holanda	-7	-7,9	-8,8
República Checa	-5,5	2,5	16,2
Japón	-4,6	6,1	42,5*
Italia	2,6	12,1*	30,9*
Suiza	12,4	33,6*	71,1*
Luxemburgo	13*	15,5*	18,4*

* Diferencias estadísticamente significativas, calculadas con un nivel de confianza de 95%.

Fuente: OCDE, 2013b.

4.3 EFECTOS DE LA SEGREGACIÓN QUE SE PERPETÚAN A LO LARGO DE LA VIDA

Estas cifras reflejan que la segregación del sistema educativo se observa no solo en las regulaciones que permiten seleccionar estudiantes o en los patrones de tomas de decisión que los apoderados ponen en práctica al momento de escoger un establecimiento, sino también en materia de aprendizaje y logro. Por un lado, el rendimiento de los estudiantes chilenos en pruebas internacionales es consistente con el nivel socioeconómico al que pertenecen, lo que se expresa en que a mayor nivel socioeconómico se alcanza un mejor puntaje. Por otro lado, los establecimientos educacionales muestran serias dificultades para reducir las brechas de rendimiento que las diferencias socioeconómicas producen. Esta dificultad se expresa en que los establecimientos a los que mayoritariamente asisten estudiantes de menor nivel socioeconómico obtienen menores puntajes que los establecimientos a los que asisten estudiantes pertenecientes a los estratos más altos. De los datos presentados se desprende que Chile se ubica en el grupo de países pertenecientes a la OCDE en que estas diferencias son más notorias, lo cual implica grandes desafíos para su sistema educativo. En consecuencia, es necesario corregir estos problemas para construir un sistema educativo que sea una estructura de oportunidades para reducir las inequidades observadas en nuestra sociedad.

En la sección anterior se destacó que la segregación socioeconómica se expresa también en los resultados que los estudiantes chilenos obtienen en la prueba PISA. En términos comparados, Chile forma parte del conjunto de países en los cuales las diferencias en el puntaje obtenido se explican en gran medida por las características socioeconómicas de los estudiantes y de los establecimientos educativos. Todas estas diferencias se observaron en el nivel escolar, considerando que la prueba PISA se aplica a estudiantes de 15 años.

Los resultados reportados en el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC) permiten monitorear si las inequidades que se producen y reproducen en educación primaria y secundaria tienden a perpetuarse a lo largo de la vida. El estudio PIAAC aplica un instrumento que indaga en las competencias de comprensión lectora, en la capacidad de cálculo y la capacidad para resolver problemas en contextos informatizados de la población adulta entre 16⁷ y 65 años. Considera una muestra de 5.000 casos para cada uno de los países participantes en el estudio, incluyendo a países miembros OCDE y países asociados.⁸

Dado que nuestro interés es analizar en qué medida la segregación observada en etapas tempranas del ciclo educativo tiende a reproducirse a lo largo de la vida, utilizaremos el nivel educativo de la madre como un proxy del nivel socioeconómico de origen de los sujetos. Esta decisión se justifica en que esta variable aporta información respecto de los antecedentes socioeconómicos de los sujetos y también constituye un proxy del

7. Solo para el caso de Chile se incluyó población de 15 años.

8. Para más detalles de la evaluación, ver Ministerio de Educación de Chile, 2016.

capital cultural de sus hogares en etapas tempranas de su desarrollo. Además, estudios aplicados en Chile en materia educativa (Urzúa, Rodríguez y Contreras, 2014; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2008) dan cuenta de una fuerte relación entre el nivel de escolaridad de la madre, el ingreso promedio del hogar y el desempeño académico del estudiante.

Es posible obtener el nivel educativo de la madre porque el estudio PIAAC contiene un cuestionario de antecedentes de los padres del entrevistado.⁹ Entonces, el nivel socioeconómico de origen de los sujetos se entenderá en función del nivel máximo de escolaridad alcanzado por la madre, de modo que será de nivel socioeconómico bajo cuando la madre cuente con escolaridad máxima de nivel primaria, secundaria baja o alta (técnica) completa, de nivel socioeconómico de origen medio cuando la madre cuente con educación secundaria alta (científico humanista) completa y de nivel socioeconómico de origen alto cuando la madre cuente con educación superior (técnica o profesional) completa.

Las diferencias que se producen al desagregar por nivel socioeconómico de origen se analizan a partir de las siguientes variables: puntaje promedio en comprensión lectora, puntaje en capacidad de cálculo y puntaje en resolución de problemas en contextos informatizados; acceso a educación superior; y nivel de calificación de la ocupación de desempeño una vez que los sujetos han ingresado al mercado laboral. Estas variables entregan una visión más clara respecto de si los aspectos socioeconómicos de origen generan inequidades a largo plazo.

Para realizar este examen, nos concentraremos en la población adulta entre 25 y 34 años, es decir, la cohorte que ingresó al sistema educativo entre 1988 y 1998. Este grupo es de particular interés para el análisis dado que cursó el ciclo educativo completo una vez que las políticas que dieron forma al sistema educativo actual ya habían sido implementadas.

Desde una mirada histórica, estas políticas fueron implementadas en dos momentos clave de nuestra historia reciente. Un primer punto de inflexión se produjo a comienzos de la década de 1980, cuando se introdujeron modificaciones significativas al modelo de gestión y financiamiento del sistema educativo. Las principales modificaciones introducidas fueron la descentralización de la administración de los establecimientos públicos (municipalización), la introducción de instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, y la implementación de incentivos legales y económicos para la creación de establecimientos privados con financiamiento público (OCDE, 2004). Estas modificaciones apuntaron fundamentalmente a ampliar la cobertura y a institucionalizar el funcionamiento del sistema educativo sobre la base de una lógica de mercado.

9. En particular, es posible obtener el máximo nivel educativo alcanzado por la madre desglosado en tres categorías según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). La primera categoría considera una escolaridad máxima de nivel CINE 1.2 y 3c (educación primaria, secundaria baja o secundaria alta (técnica) completa). La segunda categoría corresponde a CINE 3 (excluyendo 3c) y 4 (Secundaria [HC] completa). Finalmente, la tercera categoría corresponde a CINE 4 y 5 (educación superior técnica o profesional completa).

A partir de 1990 se identifica una segunda oleada de reformas que produjeron cambios significativos en el sistema educativo, y que tuvieron como objetivo ya no expandir la cobertura, sino hacerse cargo de aspectos de calidad y equidad. La Ley de Financiamiento Compartido (FICOM) es una de las modificaciones más relevantes implementadas en la década. Esta iniciativa entró en vigencia en 1994 y permite a los establecimientos subvencionados (particulares o municipales) cobrar arancel a los apoderados.

Por su parte, la revisión de la OCDE al sistema educativo chileno en el año 2004 identifica dos grandes componentes que engloban el espíritu de las reformas implementadas en este momento. En primer lugar, la implementación de programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje. En segundo lugar, la introducción de programas focalizados en establecimientos de menores recursos y con bajos resultados en aprendizaje, en vistas con el objeto de aumentar la equidad. Cabe señalar, no obstante, que las iniciativas implementadas en este período no alteraron en lo esencial las reformas aplicadas en la década de 1980 (OCDE, 2004).

En la Tabla 17 se presenta la composición de los establecimientos educativos de los cuales egresaron los sujetos de la cohorte seleccionada según el nivel socioeconómico de los mismos. Se observa una relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el tipo de establecimiento al que asistieron. Al analizar la composición socioeconómica de los establecimientos particulares pagados, se observa que el 26% de quienes egresaron de estos establecimientos provenía de un nivel socioeconómico bajo, mientras que para los niveles socioeconómicos medio y alto estos porcentajes son de 35,1% y 38,9% respectivamente. En el caso de los establecimientos subvencionados, el 37,8% de quienes completaron su educa-

ción secundaria en estos establecimientos correspondía a sujetos de origen socioeconómico bajo, el 46,9% a sujetos de nivel socioeconómico de origen medio y solo el 15,3% a sujetos de nivel socioeconómico de origen alto. Finalmente, para el caso de los establecimientos municipales las diferencias en materia de composición socioeconómica son aún más pronunciadas. El 58,4% de quienes egresaron de estos establecimientos tenía un nivel socioeconómico de origen bajo, el 32,3% un nivel socioeconómico de origen medio y solo el 9,2% pertenecía a un nivel socioeconómico de origen alto. En definitiva, estas cifras reflejan que los establecimientos de los que egresaron quienes completaron su educación secundaria aproximadamente entre 2000 y 2009 ya presentaban los patrones de segregación socioeconómica que, en materia de composición, muestran los establecimientos educativos chilenos en la actualidad.

Considerando la importancia que, como hemos visto en el apartado anterior, tienen los factores socioeconómicos en relación con la segregación escolar en Chile, y las características del sistema educativo en el que la cohorte seleccionada cursó sus estudios, analizaremos la información teniendo en mente una hipótesis general. Esta hipótesis señala que el nivel socioeconómico de origen genera diferencias que se mantienen en la adultez y que se expresan en los niveles de desempeño en las distintas competencias, en el acceso a educación superior y en el tipo de ocupación en la que se desempeñan los sujetos. Es necesario precisar que el desempeño en las distintas habilidades que mide PIAAC está mediado también por el uso y desarrollo de estas habilidades a lo largo de la vida. Entonces, es pertinente señalar que la cohorte entre 24 y 35 años no se ha visto expuesta a este factor por períodos de tiempo tan prolongados como las cohortes de mayor edad.

Tabla 17.

Composición de establecimientos según NSE de origen (24-35 años)

TIPO DE ESTABLECIMIENTO				
NSE de origen	Particular pagado	Subvencionado	Municipal	Total sistema
Bajo	26,0	37,8	58,4	40,8
Medio	35,1	46,9	32,3	38,1
Alto	38,9	15,3	9,2	21,1
Total general	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación de Chile, 2016.

84

Tabla 18.

Desempeño en comprensión lectora, capacidad de cálculo y resolución de problemas en contextos informatizados según NSE de origen (25-34 años)

NIVEL SOCIOECONÓMICO DE ORIGEN	COMPRESIÓN LECTORA	CAPACIDAD DE CÁLCULO	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN CONTEXTOS INFORMATIZADOS
Bajo	220*	204,2*	243,9*
Medio	249,7	236,5	273,7*
Alto	251,6*	245,2*	283,1*

* Diferencias significativas respecto de los demás niveles socioeconómicos de origen, calculadas con un nivel de confianza de 95%.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación de Chile, 2016.

Competencias según nivel socioeconómico de origen

Al observar los puntajes de la cohorte de 25 a 34 años en comprensión lectora, capacidad de cálculo y resolución de problemas en contextos informatizados, resulta notoria la relación entre el nivel socioeconómico de origen de los sujetos y el desempeño que alcanzan para cada una de estas habilidades. En las tres habilidades mencionadas, se observa una relación directa y positiva, de manera que a mayor nivel socioeconómico, mayor es el puntaje obtenido (Tabla 18).

Comprensión lectora es la habilidad en la que se observan menores diferencias entre el nivel socioeconómico de origen bajo y alto (31,6 puntos), aun cuando son estadísticamente significativas, y es también la dimensión en la que se observa la menor diferencia entre los niveles socioeconómicos de origen medio y alto (1,9 puntos), aunque esta última diferencia no es estadísticamente significativa.

Tanto en capacidad de cálculo como en resolución de problemas en contextos informatizados, las diferencias de puntaje entre los niveles socioeconómicos de origen alto y bajo son considerables y estadísticamente significativas, y en ambos casos giran en torno a los 40 puntos. Por otro lado, entre los niveles socioeconómicos de origen alto y medio, las diferencias son levemente mayores en resolución de problemas en contextos informatizados (9,4 puntos en favor del nivel alto) que en capacidad de cálculo (8,7 puntos en favor del nivel alto); sin embargo, solo en el caso de la

resolución de problemas en contextos informatizados estas son estadísticamente significativas. Las diferencias observadas entre el nivel bajo y medio son relativamente constantes en todas las habilidades, y giran en torno a los 30 puntos.

Estos resultados reflejan que, incluso en la adultez, los factores socioeconómicos están relacionados con las diferencias que muestran los sujetos en materia de competencias, y que estas no se reducen luego de la puesta en práctica de las habilidades en contextos laborales o de aprendizajes y capacitaciones a las que las personas tienen acceso durante la adultez. Es preocupante el rezago de los sujetos de nivel socioeconómico de origen bajo en relación con sus pares de nivel socioeconómico alto, mientras que las diferencias entre los niveles socioeconómicos de origen medio y alto son menos pronunciadas y no estadísticamente significativas.

En definitiva, el sistema educativo chileno ha sido incapaz de disminuir las brechas de competencias relacionadas con el estrato de origen de los sujetos; más bien, estas tienden a perpetuarse.

Acceso a educación superior

Según los resultados de PIAAC, el 63,8% de las personas entre 25 y 34 años que han completado la educación superior en Chile corresponden a la primera generación de sus familias en alcanzar este nivel educativo. Si se analiza específicamente a la cohorte 24-35 años considerando su nivel socioeconómico de origen, se observa que este último factor genera diferencias importantes sobre la proporción de personas que completa la educación superior. A medida que el nivel socioeconómico de origen aumenta (madre con mayor nivel educativo), también aumenta la proporción de personas que completa la educación superior. Para quienes provienen de un estrato socioeconómico bajo (madre con escolaridad básica) solo el 19% cuenta con educación superior completa, para quienes provienen de un nivel socioeconómico medio este porcentaje es de 50,2%, mientras que para quienes provienen de un nivel socioeconómico alto es de 70,7%.

La Tabla 19 muestra que de quienes tienen educación superior completa y un nivel socioeconómico de origen bajo, solo el 17,7% corresponde a la primera generación de sus familias en completar la educación superior, mientras que solo el 1,4% representa la segunda generación de sus familias en completar este nivel educativo. Si se considera a quienes tienen un nivel socioeconómico de origen medio, el 32% constituye la primera generación de sus familias en alcanzar la educación superior completa, mientras que el 18,1% corresponde a la segunda generación en hacerlo.

Estas cifras reflejan que el aumento en el acceso a educación superior en los últimos años no se ha traducido en un acceso equitativo a este nivel educativo para todos los estratos socioeconómicos. Al considerar el nivel socioeconómico de origen, quienes provienen de un nivel socioeconómico medio parecen ser quienes se han beneficiado en mayor medida del incremento sostenido de oportunidades de acceso a la educación superior en Chile. Por otro lado, si se presta atención a lo que ocurre con las personas que provienen de un nivel socioeconómico bajo, se observa que un porcentaje relativamente menor de personas accede y completa este nivel educativo.

El alto porcentaje de personas que tiene educación superior completa entre quienes provienen de un nivel socioeconómico alto refleja que para las primeras generaciones que completaron la educación escolar en un sistema educativo altamente segregado, el acceso a educación superior estaba reservado para quienes provenían de hogares donde los padres ya habían completado este nivel educativo. En la medida en que esta tendencia se vuelve estructural y perdura a lo largo en el tiempo, el acceso a la educación superior tiende a

posicionarse como un privilegio que se reproduce de generación en generación. Independientemente de que estas tendencias puedan ser distintas en las cohortes más jóvenes y en las generaciones futuras, estas cifras permiten concluir que, en el mediano y largo plazo, un sistema escolar segregado se traduce en un acceso inequitativo a la educación superior y a todas las ventajas que eso representa en un país como Chile.

10. Esta variable considera padre o madre con educación superior completa. Esto implica que tanto para los NSE de origen bajo y medio, los porcentajes de segunda generación de educación superior son atribuibles al hecho de contar con un padre cuyo máximo nivel educativo era educación superior completa.

Tabla 19
Educación superior completa según tramo etario y NSE de origen (25-34 años)

NSE DE ORIGEN	PRIMERA O SEGUNDA GENERACIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR ¹⁰	%
Bajo	Educación superior 1ª generación	17,7*
	Educación superior 2ª generación	1,4*
Medio	Educación superior 1ª generación	32,3*
	Educación superior 2ª generación	18,1*
Alto	Educación superior 2ª generación	70,7*

* Diferencias significativas respecto de los demás niveles socioeconómicos de origen, calculadas con un nivel de confianza de 95%.
Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación de Chile, 2016.

Otro aspecto relevante al momento de analizar los efectos del sistema educativo en las trayectorias de los sujetos dice relación con el tipo de ocupaciones en las que se desempeñan una vez que han ingresado al mercado laboral (Tabla 20). El nivel socioeconómico de origen de los chilenos entre 25 y 34 años se relaciona con el nivel de calificación de las ocupaciones en las que se desempeñan. La tendencia general es que a mayor nivel socioeconómico de origen, mayor es la proporción de personas que se desempeña en ocupaciones calificadas. Como el tipo de inserción laboral se relaciona con el nivel educativo, los resultados en esta dimensión están en línea con lo señalado anteriormente respecto del origen socioeconómico y la compleción del nivel educación superior.

Quienes poseen un nivel socioeconómico de origen bajo, se desempeñan mayoritariamente en ocupaciones semicalificadas de cuello blanco (31,2%) y cuello azul (28,9%),¹¹ aunque también lo hacen en un porcentaje importante en ocupaciones no calificadas (21,8%). Aquellos que cuentan con un nivel socioeconómico de origen medio tienden a concentrarse en ocupaciones semicalificadas de cuello blanco (33,9%) y calificadas (44,8%), mientras que solo un porcentaje mínimo lo hace en ocupaciones semicalificadas de cuello azul (13,2%) y no calificadas (8,1%). Finalmente, quienes provienen de un nivel socioeconómico alto se desempeñan mayoritariamente en ocupaciones calificadas (56,4%) y semicalificadas de cuello blanco (23,8%), y solo el 11,2% y el 8,6%, respectivamente, en ocupaciones semicalificadas de cuello azul y no calificadas.

Los datos reflejan que un sistema educativo segregado en términos socioeconómicos se traduce en un acceso inequitativo a educación superior y, consecuentemente, en un mercado laboral que restringe el acceso de quienes provienen de estratos socioeconómicos bajos a ocupaciones calificadas. En esta interrelación entre sistema educativo y laboral, las ocupaciones calificadas quedan reservadas para quienes poseen un estrato socioeconómico de origen alto. Si se considera que la evidencia sugiere que las ocupaciones no calificadas tienden a ser más precarias, es posible plantear que un sistema escolar segregado tiene consecuencias directas en las condiciones de vida de los chilenos en el largo plazo.

11. Trabajadores de cuello azul son aquellos que realizan tareas de baja calificación, mayoritariamente tareas manuales. Los trabajadores de cuello blanco se dedican a labores semicalificadas no manuales, como tareas de oficina o administración.

Tabla 20.

Nivel de calificación de la ocupación actual según tramo etario y NSE de origen

NSE DE ORIGEN	TIPO DE OCUPACIÓN	%
Bajo	Ocupaciones no calificadas	21,8*
	Ocupaciones semicalificadas (cuello azul)	29,9*
	Ocupaciones semicalificadas (cuello blanco)	31,2
	Ocupaciones calificadas	17,1*
Medio	Ocupaciones no calificadas	8,1
	Ocupaciones semicalificadas (cuello azul)	13,2
	Ocupaciones semicalificadas (cuello blanco)	33,9
	Ocupaciones calificadas	44,8*
Alto	Ocupaciones no calificadas	8,6
	Ocupaciones semicalificadas (cuello azul)	11,2
	Ocupaciones semicalificadas (cuello blanco)	23,8
	Ocupaciones calificadas	56,4*

* Diferencias significativas respecto de los demás niveles socioeconómicos de origen, calculadas con un nivel de confianza de 95%.
Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación de Chile, 2016.

5

CONCLUSIONES

A partir de los indicadores analizados en el presente capítulo es posible concluir que el sistema educativo chileno presenta niveles considerables de segregación, que según los estudios más actualizados en la materia, se acercan peligrosamente a la hipersegregación¹² (índice de Duncan superior 0,6). La información disponible a nivel nacional muestra una segregación importante tanto en la composición socioeconómica de los establecimientos educativos chilenos como en sus resultados académicos.

90

Los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio bajo tienden a concentrarse en establecimientos públicos, los de nivel socioeconómico medio en establecimientos subvencionados y los de nivel socioeconómico alto en establecimientos particulares pagados. Esto implica que la estructura de clases imperante en Chile tiende a reproducirse al interior del sistema escolar. Además, es notorio que exista una correlación entre el puntaje obtenido en la prueba SIMCE y el nivel socioeconómico de los establecimientos. Esta correlación se expresa en que los establecimientos particulares pagados obtienen los puntajes más altos, mientras que los colegios municipales los más bajos.

A nivel internacional, la información analizada permite concluir que hay una serie de mecanismos que operan y generan condiciones propicias para que el sistema escolar chileno sea altamente segregado. En primer lugar, se observan mecanismos de política pública referidos principalmente a las facultades con que cuentan los establecimientos para seleccionar estudiantes. Dentro de los países de la OCDE, Chile es el sistema educativo que permite a los establecimientos (incluso a aquellos que reciben fondos públicos) utilizar una mayor cantidad de mecanis-

mos de selección. Ya sea porque la legislación actual lo permite o porque es ambigua en algunos aspectos, en la práctica los establecimientos seleccionan estudiantes sobre la base de criterios académicos, socioeconómicos, de género y religiosos. En términos comparados, otros países miembros de la OCDE con sistemas de alta selectividad son Inglaterra, Irlanda, Nueva Zelanda, España y República Checa, en tanto aquellos que cuentan con sistemas de baja selectividad son Suecia, Dinamarca, Finlandia e Islandia, entre otros.

Como complemento a los aspectos de política pública que permiten prácticas como la selección de estudiantes, hay pautas culturales que contribuyen a aumentar la segregación educativa en el sistema chileno. A estas pautas recurren los apoderados al momento de elegir el establecimiento al que asistirán los estudiantes a su cargo. Como vimos, existen diferencias importantes respecto de las características que los apoderados

12. Glaeser y Vidgor (2001) denominan hipersegregación a valores del índice de Duncan superiores a 0,6.

de distintos niveles socioeconómicos valoran al momento de escoger un establecimiento educativo. Chile es el país de aquellos participantes en la prueba PISA en donde estas diferencias son más notorias. En los estratos altos, variables como el prestigio, el entorno del establecimiento o el rendimiento académico del mismo son los aspectos más valorados. Por el contrario, en los estratos bajos aspectos como la cercanía del establecimiento en relación al hogar y la existencia de ayudas económicas son las cualidades más valoradas por los apoderados.

Al analizar el efecto de la segregación en los resultados académicos, en Chile se observan diferencias estadísticamente significativas en los puntajes que obtienen los estudiantes según el tipo de establecimiento al que asisten. La diferencia del puntaje promedio observado entre establecimientos que utilizan criterios académicos de selección y los que no los utilizan es de 54,2 puntos, lo que se encuentra bastante por sobre el promedio OCDE de 16,7 puntos. Chile solo es superado en esta diferencia por Hungría (113,9 puntos), Turquía (95,6 puntos), Austria (78,9 puntos), Eslovaquia (65,7 puntos) y República Checa (53,2 puntos).

En la misma línea, los datos muestran que los aspectos socioeconómicos explican en gran medida las diferencias de puntajes observadas en la prueba PISA de matemáticas. Al controlar por factores socioeconómicos, la diferencia inicial de 54,2 puntos entre establecimientos que seleccionan por criterios académicos y aquellos que no seleccionan en función de estos criterios se reduce a solo 14,8 puntos. En síntesis, Chile es un país en el que la segregación escolar se observa no solo en relación con

la composición socioeconómica de los establecimientos, sino también con el logro y el aprendizaje. Esta diferencia plantea un desafío de alta complejidad al sistema educativo, ya que debe ser capaz de reducir diferencias producidas por las características socioeconómicas de sus estudiantes.

Finalmente, la información entregada por el estudio PIAAC permitió observar que las diferencias en materia de competencias perduran durante la adultez, y que, al igual que en el caso de las etapas educativas tempranas, se explican en gran medida por el nivel socioeconómico de origen de los sujetos. En Chile, los datos muestran una tendencia clara: a medida que el nivel socioeconómico de origen tiende a ser más alto, el nivel de desempeño de los sujetos en comprensión lectora, capacidad de cálculo y resolución de problemas en contextos informatizados aumenta. Además, los resultados demuestran que una vez concluida la etapa de escolar, las diferencias por nivel socioeconómico de origen se mantienen, lo que repercute en las oportunidades que tienen los chilenos de continuar estudios de educación superior, en el tipo de ocupación en que se desempeñarán y en sus competencias.