Tensiones en la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile: alcances y nudos críticos del Sistema de Admisión Escolar

Tensions in the Implementation of the School Inclusion Law in Chile: Scope and Critical Issues of the School Admission System

Carolina Canave
Industrial Domingo Matte Pérez
Maipú, Santiago de Chile
carolina.canave@gmail.com

Cristián Olea
Instituto Superior de Comercio Santiago Centro
Santiago de Chile
cristianoleaferes@gmail.com

Resumen
Las transformaciones impulsadas en Chile después de las movilizaciones estudiantiles de 2006 instalaron la inclusión y la equidad como principios centrales de la política educativa. En este contexto, la Ley de Inclusión Escolar introdujo modificaciones en el financiamiento, el lucro, el copago y la selección de estudiantes, mientras que el Sistema de Admisión Escolar (SAE) centralizó la postulación a los establecimientos que reciben financiamiento estatal. Este artículo examina las principales tensiones y nudos críticos asociados con la implementación de ambas políticas. Para ello, se desarrolla una revisión bibliográfica narrativa y documental, organizada en dos ejes: los alcances de la Ley de Inclusión Escolar y la implementación del SAE. El corpus, compuesto por investigaciones académicas, documentos de trabajo, informes institucionales y antecedentes normativos publicados hasta 2023, fue analizado mediante fichas de lectura, resúmenes y categorías temáticas. Los resultados permiten identificar cuatro nudos críticos: la persistencia de mecanismos de mercado y competencia; la distancia entre regulación de la admisión e inclusión educativa; las tensiones distributivas asociadas con la reserva de cupos para estudiantes prioritarios; y las dificultades culturales, informativas e institucionales experimentadas por familias y comunidades educativas. Se concluye que el SAE representa un avance en la regulación pública de la admisión y en la reducción de la discrecionalidad de los establecimientos. Sin embargo, su contribución a la inclusión y a la disminución de la segregación depende de su articulación con políticas que fortalezcan la oferta educativa, reduzcan las desigualdades territoriales e informativas y desarrollen capacidades institucionales para responder a la diversidad.

Palabras clave: Ley de Inclusión Escolar; Sistema de Admisión Escolar; Segregación Escolar; Elección Escolar; Inclusión Educativa.

Abstract
The transformations promoted in Chile after the 2006 student mobilizations established inclusion and equity as central principles of education policy. In this context, the School Inclusion Law introduced changes in funding, profit, shared financing, and student selection, while the School Admission System (SAE) centralized applications to publicly funded schools. This article examines the main tensions and critical issues associated with the implementation of both policies. To this end, a narrative and documentary literature review was conducted around two thematic axes: the scope of the School Inclusion Law and the implementation of the SAE. The corpus, consisting of academic research, working papers, institutional reports, and regulatory documents published up to 2023, was analyzed through reading records, summaries, and thematic categories. The results identify four critical issues: the persistence of market and competition mechanisms; the gap between admission regulation and educational inclusion; the distributive tensions associated with reserved places for priority students; and the cultural, informational, and institutional difficulties experienced by families and school communities. The article concludes that the SAE represents progress in the public regulation of admission and in reducing schools' discretion. However, its contribution to inclusion and the reduction of segregation depends on its coordination with policies that strengthen educational provision, reduce territorial and informational inequalities, and develop institutional capacities to respond to diversity.

Keywords: School Inclusion Law; School Admission System; School Segregation; School Choice; Inclusive Education.

1. Introducción

Desde el inicio de la implementación gradual del Sistema de Admisión Escolar (SAE) en 2016, su capacidad para establecer reglas de acceso más equitativas y contribuir a reducir la segregación ha ocupado un lugar relevante en el debate educativo chileno. Este artículo tiene como objetivo analizar, mediante una revisión bibliográfica narrativa y documental, las principales tensiones y nudos críticos asociados con la implementación de la Ley de Inclusión Escolar y el SAE. La pregunta que orienta el análisis es la siguiente: ¿cuáles son las principales tensiones y nudos críticos asociados con estas políticas, según la bibliografía especializada publicada?

El problema se inscribe en una trayectoria de reformas iniciada durante la década de 1980, cuando la descentralización administrativa, el financiamiento asociado con la matrícula y la expansión de la provisión privada configuraron un sistema organizado mediante mecanismos de mercado. Bellei (2015) distingue, en esta trayectoria, la conformación del mercado educacional entre 1980 y 1990, su articulación posterior con nuevas formas de intervención estatal y, desde 2006, la consolidación de un Estado evaluador basado en estándares. A partir de 2014 se advierte un ciclo de reformas orientado a limitar algunos de los componentes de mercado del sistema.

Las movilizaciones estudiantiles de 2006 hicieron visible la crisis de legitimidad del modelo educativo y reabrieron la discusión sobre la educación como derecho social. En este contexto, la Ley N.º 20.370, General de Educación, reemplazó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media, y estableció un nuevo marco institucional para la regulación, supervisión y evaluación del sistema educativo.

Entre sus disposiciones, la Ley General de Educación establece que el Estado debe promover la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, así como desarrollar políticas orientadas a disminuir las desigualdades relacionadas con las condiciones económicas, sociales, étnicas, de género y territoriales (Ley N.º 20.370, 2009, art. 4). En conjunto, estos principios sitúan la calidad, la equidad, la diversidad y la inclusión entre las orientaciones y responsabilidades públicas del sistema educativo (Ley N.º 20.370, 2009, arts. 1, 3, 4 y 6).

La Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar profundizó esta orientación al regular la admisión, eliminar progresivamente el financiamiento compartido y prohibir el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado. Uno de sus principales instrumentos fue el SAE, implementado gradualmente desde 2016 para centralizar la postulación y aplicar criterios comunes de prioridad cuando la demanda supera las vacantes disponibles.

Antes de su implementación, cada establecimiento administraba de manera descentralizada sus postulaciones y podía recurrir a entrevistas, antecedentes académicos, requisitos socioeconómicos u otros procedimientos de selección. El SAE reemplazó esas prácticas por una plataforma centralizada basada en las preferencias declaradas por las familias, los criterios de prioridad establecidos normativamente y un mecanismo de asignación. Por ello, en este artículo la expresión “sistema anterior” alude a ese régimen descentralizado de admisión.

El análisis se concentra en cuatro dimensiones: la persistencia de mecanismos de mercado y competencia; la relación entre regulación de la admisión e inclusión educativa; los alcances de la reserva de cupos para estudiantes prioritarios; y las experiencias de las familias y comunidades educativas. Después de exponer el procedimiento metodológico, se revisan estos antecedentes, se contrastan sus principales resultados y se presentan las conclusiones y proyecciones derivadas de la revisión.

2. Metodología

Este artículo corresponde a una revisión bibliográfica narrativa y documental de carácter analítico-interpretativo. Su propósito es examinar las principales tensiones asociadas con la implementación de la Ley de Inclusión Escolar y el Sistema de Admisión Escolar en Chile, mediante el análisis y contraste de antecedentes normativos, investigaciones académicas e informes especializados. La revisión no pretende agotar la producción existente ni estimar directamente los efectos causales de estas políticas, sino sistematizar evidencia pertinente para identificar sus principales nudos críticos, alcances y limitaciones.

La búsqueda y selección de las fuentes se organizó en torno a dos ejes temáticos. El primero comprendió bibliografía sobre la Ley de Inclusión Escolar, sus fundamentos y las tensiones existentes entre integración, inclusión educativa y condiciones estructurales del sistema escolar chileno. El segundo reunió estudios sobre el Sistema de Admisión Escolar, con especial atención a sus mecanismos de asignación, las reservas de cupos para estudiantes prioritarios, su relación con la segregación y las experiencias de las familias durante su implementación.

Las lecturas obligatorias y recomendadas de la cátedra *Política Educativa, Inclusión y Derechos Humanos* constituyeron el punto de partida para la delimitación del problema. Este corpus inicial se complementó mediante búsquedas en bases y buscadores académicos, repositorios institucionales y referencias bibliográficas contenidas en los propios estudios revisados. La selección consideró trabajos publicados hasta 2023 que abordaran directamente alguno de los dos ejes definidos y que aportaran antecedentes teóricos, normativos o empíricos pertinentes para el contexto educativo chileno.

El corpus quedó conformado por artículos académicos, un libro especializado, documentos de trabajo, informes institucionales y las normas legales necesarias para comprender el origen y el marco regulatorio de las políticas examinadas. La diversidad de estos documentos permitió articular distintas dimensiones del problema: la configuración histórica del mercado educativo chileno, las diferencias entre integración e inclusión, la regulación de la admisión, la acción afirmativa, las desigualdades de acceso, la segregación escolar y las experiencias de las familias.

Para analizar las fuentes se elaboraron fichas de lectura y resúmenes de cada documento. En ellos se registraron su objeto de estudio, enfoque metodológico, principales argumentos, resultados, limitaciones y contribuciones al problema investigado. Posteriormente, se realizó una lectura comparativa orientada a reconocer convergencias, diferencias y puntos de tensión entre los trabajos seleccionados. A partir de este procedimiento se relevaron cuatro dimensiones analíticas: la persistencia de mecanismos de mercado en el sistema educativo; la distancia entre integración, admisión e inclusión; los alcances y costos distributivos de las reservas de cupos; y las dificultades culturales, informativas e institucionales experimentadas por las familias y las comunidades educativas.

Debido a su carácter narrativo y a la selección intencionada de las fuentes, esta revisión no permite establecer por sí misma el impacto causal del SAE ni generalizar los resultados de los estudios examinados al conjunto del sistema escolar chileno. Sus conclusiones corresponden a una síntesis crítica de la evidencia seleccionada y se circunscriben al periodo abordado por las investigaciones publicadas hasta 2023. Por ello, cuando se examinan los efectos del SAE, se hace referencia a los resultados y asociaciones reportados por los estudios revisados, respetando el alcance de sus respectivos diseños metodológicos.

3. Antecedentes teóricos

Los antecedentes teóricos se organizan de acuerdo con los dos ejes que orientaron la revisión. El primero aborda la Ley de Inclusión Escolar y las tensiones que persisten entre regulación pública, integración e inclusión educativa. El segundo examina el Sistema de Admisión Escolar y sus relaciones con la elección escolar, la reserva de cupos, la segregación y las experiencias familiares. Esta organización permite situar el SAE dentro de las transformaciones recientes del sistema educativo chileno sin atribuirle, por sí solo, la capacidad de resolver las distintas dimensiones de la inclusión.

En primer lugar, se revisan los factores políticos y económicos vinculados con la configuración de mercado del sistema educativo chileno a partir de Bellei (2015) y Canals et al. (2019). En segundo lugar, se examinan los nudos críticos de las políticas de inclusión identificados por López et al. (2018) y las barreras que afectan a estudiantes con necesidades educativas especiales analizadas por Zúñiga y Mansilla (2023). Posteriormente, se consideran los efectos de la reserva de cupos estudiados por Escobar y Huerta (2022), distinguiendo entre segregación, satisfacción de preferencias y eficiencia de la asignación.

Finalmente, se incorpora la experiencia de las familias durante los primeros años de funcionamiento del SAE, a partir del estudio cualitativo de Carrasco et al. (2019). En la discusión, estos antecedentes se articulan con el análisis descriptivo de Carrasco y Honey (2019) sobre las desigualdades de acceso a establecimientos considerados deseables.

3.1 Mercado, educación y segregación

Bellei (2015) analiza la instalación y consolidación de mecanismos de mercado y privatización en la educación chilena desde 1980. El autor sostiene que la articulación entre financiamiento asociado con la matrícula, competencia entre establecimientos, provisión privada y elección familiar configuró un sistema en el que la distribución de las oportunidades educativas depende, en una medida importante, de los recursos de las familias y de las características de la oferta disponible.

Desde esta perspectiva, la segregación no puede entenderse únicamente como el resultado de decisiones individuales, pues se relaciona con condiciones institucionales que favorecen la concentración social y académica de los estudiantes. La selección ejercida por los establecimientos, el copago y la desigual distribución territorial de la oferta restringieron las posibilidades de elección de las familias con menores recursos y contribuyeron a reproducir diferencias entre comunidades escolares (Bellei, 2015).

La creación del SAE responde, en parte, a la necesidad de limitar la selección practicada por los establecimientos que reciben financiamiento estatal. Su implementación centralizó un proceso que anteriormente se desarrollaba de manera fragmentada y bajo procedimientos definidos por cada institución. No obstante, la modificación de las reglas de admisión se produce dentro de un sistema que mantiene la elección escolar, la competencia por matrícula y un financiamiento dependiente de la demanda, por lo que sus alcances deben examinarse en relación con esas condiciones estructurales.

Canals et al. (2019) sostienen que, aunque el sistema educativo chileno ha sido caracterizado ampliamente como un modelo de voucher, no corresponde estrictamente a la propuesta formulada por Friedman, pues las familias no reciben directamente un cupón para financiar la escolaridad. Los autores lo definen como un sistema de elección escolar —Choice System (CS)— en el cual los establecimientos reciben una subvención cuyo monto depende de la matrícula y, por tanto, de la demanda educativa. Por ello, lo caracterizan como un CS con subsidio dependiente de la demanda (pp. 138-139).

Las reformas impulsadas durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet modificaron algunos componentes liberalizadores de este sistema. La Ley de Inclusión Escolar puso término progresivo al copago, prohibió el lucro y restringió la selección en los establecimientos subvencionados, mientras que la centralización de la postulación fortaleció el papel estatal en la regulación y entrega de información. Sin embargo, estas modificaciones no eliminaron el financiamiento condicionado por la matrícula ni la capacidad de las familias para elegir establecimientos (Canals et al., 2019, p. 147).

3.2 Nudos críticos de las políticas de inclusión

López et al. (2018) examinan los desafíos y tensiones que dificultan el avance hacia una educación inclusiva y de calidad en Chile. Su propuesta resulta pertinente para este artículo porque permite comprender problemas que anteceden a la creación del SAE y que condicionan el alcance de la regulación de la admisión.

López et al. (2018) analizan tres nudos críticos que dificultan el avance hacia una educación inclusiva y de calidad en Chile: la tensión entre integración e inclusión, la persistencia de una lógica de mercado que desatiende el valor público de la educación y una arquitectura de rendición de cuentas sustentada en incentivos individuales asociados a resultados estandarizados. Este análisis resulta pertinente para comprender los alcances y limitaciones de la Ley de Inclusión Escolar. No obstante, los autores advierten que esta normativa interviene principalmente las condiciones de acceso y admisión, sin abarcar por sí sola todas las dimensiones pedagógicas e institucionales de la inclusión educativa.

El primer nudo crítico corresponde a la coexistencia de dos lógicas diferentes: integración e inclusión. Según López et al. (2018), la integración comprende la diversidad fundamentalmente como una diferencia individual y procura que el estudiante se adapte a las regulaciones y prácticas de la escuela. Esta perspectiva, vinculada con un modelo biomédico centrado en diagnósticos, déficits y tratamientos individuales, orientó normativas como la Ley N.º 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad y el Decreto N.º 1 de 1998.

La inclusión, en cambio, adopta una perspectiva social, educativa y pedagógica: no exige únicamente la adaptación del estudiante, sino la transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad. Su alcance no se limita a las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, sino que comprende el derecho de todas y todos a participar y aprender en una educación común de calidad (López et al., 2018, pp. 4-6).

Desde esta distinción, la Ley de Inclusión Escolar representa un avance en las condiciones de acceso, pues limita la selección y otras formas de discriminación en establecimientos financiados por el Estado. Sin embargo, no equivale a una política integral de inclusión educativa, ya que se concentra principalmente en la admisión y no regula por sí sola dimensiones como la participación, el aprendizaje, la permanencia o la transformación de las prácticas pedagógicas (López et al., 2018, pp. 4-5).

La transición desde la integración hacia la inclusión ha encontrado resistencias debido a la permanencia de enfoques biomédicos y prácticas centradas en el diagnóstico individual. López et al. (2018) sostienen que una educación inclusiva requiere políticas y prácticas orientadas a la pertenencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, junto con la transformación de las condiciones institucionales y pedagógicas de las escuelas (pp. 4-6).

El segundo nudo crítico se relaciona con la dificultad de producir inclusión educativa mediante una lógica que equipara el bien común con la suma de las preferencias individuales. López et al. (2018) sostienen que la elección de las familias no conduce necesariamente a una composición socialmente heterogénea de las escuelas. Desde la perspectiva del valor público, la mezcla social puede ser considerada deseable porque contribuye a la igualdad de oportunidades, la formación ciudadana, la confianza, la tolerancia cívica y la reducción de los prejuicios. Por ello, la calidad y la inclusión educativa no pueden evaluarse únicamente como resultados agregados de elecciones y desempeños individuales (pp. 8-9).

Desde la perspectiva del valor público, una composición socialmente heterogénea puede contribuir a la formación de ciudadanos críticos, la igualdad de oportunidades, la confianza, la tolerancia cívica y la reducción de los prejuicios. Por ello, López et al. (2018) advierten que la prevalencia de mecanismos de mercado puede debilitar la construcción de una educación pública democrática e inclusiva (p. 9).

El enfoque del valor público desplaza la definición del bien común desde la agregación de preferencias individuales hacia procesos colectivos sustentados en la legitimidad, la deliberación y la transparencia. Aunque en Chile se han establecido regulaciones, subsidios diferenciados y medidas destinadas a corregir algunas desigualdades, la dependencia de mecanismos de mercado puede reproducir fallas de valor público y limitar los objetivos de inclusión (López et al., 2018, pp. 8-9).

El tercer nudo crítico corresponde a una arquitectura de rendición de cuentas que vincula incentivos y consecuencias individuales con indicadores de desempeño, particularmente con los resultados del SIMCE. Según López et al. (2018), esta métrica tiende a homogeneizar los desempeños y a penalizar las diferencias, reforzando una regulación punitiva del sistema educativo y reproduciendo desigualdades (pp. 10-11).

3.3 Acción afirmativa y segregación en el sistema escolar

El Sistema de Admisión Escolar incorpora un mecanismo de acción afirmativa orientado a favorecer el acceso de estudiantes prioritarios a establecimientos con financiamiento público. Este mecanismo contempla la reserva de una proporción de los cupos para postulantes en situación de desventaja socioeconómica. No corresponde, por tanto, definir todo el SAE como una política de acción afirmativa, sino reconocer que la reserva de cupos constituye uno de sus componentes destinados a promover una distribución más equitativa de las oportunidades de acceso y una composición social menos segregada de los establecimientos.

En *Segregation and affirmative action in school choice*, Escobar y Huerta (2022) analizan los efectos de estas reservas sobre diferentes resultados del proceso centralizado de asignación escolar. Para ello, desarrollan un modelo teórico y realizan simulaciones del algoritmo empleado por el SAE con datos de la admisión a prekínder de 2019 en Valparaíso, Concepción y Santiago. En los procesos examinados, la normativa establecía una reserva del 15 % de los cupos para estudiantes prioritarios. Complementariamente, los autores analizan datos de matrícula correspondientes al periodo 2013-2020 para observar la asociación entre la implementación gradual del sistema centralizado y la evolución de la segregación escolar (Escobar & Huerta, 2022, pp. 5-6, 45-47).

Los resultados muestran que las reservas pueden contribuir a reducir la segregación cuando su magnitud se encuentra adecuadamente calibrada respecto de la composición del mercado escolar. Este efecto no es lineal ni ilimitado: una ampliación excesiva de la proporción reservada no necesariamente produce una reducción adicional de la

segregación. La eficacia del mecanismo depende, entre otros factores, de las diferencias existentes en los patrones de postulación, pues los estudiantes prioritarios solicitan con menor intensidad el ingreso a establecimientos de alta demanda. En consecuencia, la sola centralización del proceso de admisión no garantiza la disminución de la segregación si persisten diferencias sistemáticas en las preferencias expresadas y en las estrategias de postulación de los distintos grupos (Escobar & Huerta, 2022).

El estudio distingue, además, entre tres dimensiones que no deben entenderse como equivalentes: segregación, satisfacción de las preferencias y eficiencia de la asignación. En primer lugar, la segregación se refiere a la distribución desigual de estudiantes prioritarios y no prioritarios entre los establecimientos. En segundo lugar, la satisfacción de las preferencias se observa a partir de la posición que ocupa el establecimiento asignado en la lista presentada por cada postulante. Finalmente, la eficiencia se evalúa mediante un criterio de Pareto, referido a la existencia de pares de estudiantes que podrían intercambiar sus asignaciones y quedar ambos en una situación preferida.

Las simulaciones indican que una reserva adecuadamente calibrada puede reducir la segregación y aumentar levemente la proporción total de estudiantes asignados a su primera preferencia. También puede mejorar la eficiencia de la asignación según el criterio utilizado por los autores. Sin embargo, estos resultados presentan efectos distributivos y costos que deben ser considerados: mientras aumenta la proporción de estudiantes prioritarios que accede a sus opciones preferidas, puede disminuir la de estudiantes no prioritarios que obtiene su primera elección. Asimismo, una reserva mayor puede incrementar el número de postulantes sin asignación o destinados a establecimientos situados en posiciones inferiores de sus preferencias (Escobar & Huerta, 2022, pp. 26-28).

Por consiguiente, las reservas constituyen una herramienta relevante, pero no suficiente por sí sola para enfrentar la segregación escolar. Sus resultados dependen de su magnitud, de la disponibilidad y distribución de los cupos, de las preferencias declaradas y de los diferentes patrones de postulación. El análisis de Escobar y Huerta (2022) permite advertir que la búsqueda de una mayor equidad en la composición de los establecimientos puede generar tensiones con la satisfacción de las preferencias y determinados indicadores de eficiencia. Más que invalidar el mecanismo, estos resultados muestran la necesidad de calibrarlo cuidadosamente y de acompañarlo con políticas de información y orientación que permitan disminuir las desigualdades presentes en la elección escolar.

3.4 Experiencias de las familias con el Sistema de Admisión Escolar

El estudio *La experiencia de las familias con el nuevo Sistema de Admisión Escolar: Un cambio cultural en marcha*, elaborado por Carrasco et al. (2019), analiza las prácticas, dilemas y creencias de las familias durante los primeros años de implementación del SAE. Se trata de una investigación cualitativa basada en el seguimiento de 81 familias durante el proceso de elección, postulación y admisión correspondiente al año escolar 2018. En total, se realizaron 162 entrevistas semiestructuradas en dos momentos: antes del inicio de las postulaciones y después de la comunicación de los resultados. El trabajo de campo abarcó Iquique, La Serena-Coquimbo, Rancagua, Puerto Montt y Punta Arenas, además de entrevistas realizadas posteriormente en La Araucanía. La selección consideró familias de distintos entornos socioeconómicos y con diferente experiencia previa de postulación en el sistema descentralizado anterior.

A partir de las experiencias recogidas, Carrasco et al. (2019) identifican tres cambios culturales asociados con la implementación inicial del SAE: el reequilibrio social de las oportunidades educativas, el desplazamiento desde una experiencia predominantemente presencial hacia otra principalmente virtual y el reemplazo de una práctica desarticulada por un sistema centralizado, pero complejo en su tecnología y sus reglas. Estos resultados permiten examinar tanto las ventajas reconocidas por las familias como las tensiones que acompañan la transformación de las prácticas tradicionales de elección escolar.

El primer cambio consiste en un reequilibrio del peso que las condiciones sociales y culturales de las familias ejercen sobre las oportunidades de acceso. En el sistema anterior, algunas familias podían movilizar recursos como entrevistas, contactos, recomendaciones, antecedentes académicos o acceso privilegiado a información para aumentar sus posibilidades de admisión. El SAE limita la incidencia de estos mecanismos al centralizar la postulación y considerar principalmente las preferencias declaradas y los criterios de prioridad establecidos. En términos generales, las familias entrevistadas valoran la reducción de arbitrariedades y la ampliación de las posibilidades de postulación. Sin embargo, esta valoración no es homogénea: algunas familias de sectores medios perciben la pérdida de sus antiguas ventajas como una amenaza a sus proyectos educativos y a la homogeneidad social o académica de los establecimientos preferidos (Carrasco et al., 2019, pp. 9-11).

Esta resistencia no surge exclusivamente con la implementación del SAE, sino que se vincula con prácticas y representaciones previamente arraigadas en el sistema escolar chileno. Carrasco et al. (2019), apoyándose en investigaciones anteriores, señalan que algunas familias justifican los procesos selectivos y desarrollan estrategias de distinción orientadas a preservar comunidades educativas socialmente homogéneas. Desde esta perspectiva, la elección de escuela no constituye una decisión puramente individual basada en la calidad académica, sino una práctica social mediada por aspiraciones, recursos y representaciones acerca de los grupos con los que las familias esperan compartir una comunidad educativa. La oposición al SAE expresa, de este modo, una tensión más profunda entre el propósito de favorecer una mayor integración social y las estrategias de ciertas familias para preservar determinados entornos sociales y académicos (Carrasco et al., 2019, p. 11).

El segundo cambio corresponde al desplazamiento desde una experiencia de elección principalmente presencial hacia una modalidad virtual. La plataforma centralizada reduce los costos asociados con recorrer establecimientos y realizar múltiples postulaciones, además de poner a disposición información común sobre la oferta escolar. Sin embargo, también modifica formas de relación profundamente arraigadas entre las familias y las escuelas. Para algunas de las personas entrevistadas, la ausencia de visitas, entrevistas o contactos previos genera distancia e incertidumbre, pues dificulta conocer directamente los proyectos educativos, la infraestructura y las formas de convivencia de los establecimientos. Esta transformación también puede producir nuevas desigualdades cuando las familias poseen distintos niveles de acceso, experiencia o alfabetización digital (Carrasco et al., 2019).

El tercer cambio consiste en el reemplazo de una práctica compleja debido a su desarticulación por un sistema centralizado que presenta sus propias complejidades tecnológicas y reglamentarias. El SAE simplifica la postulación al unificar procedimientos que anteriormente dependían de cada establecimiento, pero exige comprender el ordenamiento de las preferencias, los criterios de prioridad, las listas de espera y las distintas etapas del proceso. Por ello, las dificultades no se explican únicamente por el funcionamiento de la plataforma, sino también por el conocimiento desigual de sus reglas y por las estrategias con que las familias elaboran sus postulaciones. Esto muestra que la centralización formal del sistema no elimina automáticamente las diferencias entre quienes cuentan con mayores recursos informativos y quienes necesitan acompañamiento para comprender y utilizar adecuadamente el proceso (Carrasco et al., 2019).

Los tres cambios se encuentran estrechamente relacionados. El SAE reduce la influencia directa de ciertos recursos sociales en la admisión, pero su legitimidad depende de que las familias comprendan los principios de justicia que sustentan el mecanismo de asignación. A su vez, la virtualización amplía las posibilidades de postular a diversos establecimientos, aunque puede debilitar el vínculo previo entre familia y escuela o generar brechas en el uso de la plataforma. Finalmente, la unificación del proceso disminuye la fragmentación del sistema anterior, pero no elimina la necesidad de orientación y acompañamiento para que las familias puedan tomar decisiones informadas.

A partir de estos resultados, Carrasco et al. (2019) recomiendan fortalecer las estrategias comunicacionales para explicar tanto el funcionamiento del mecanismo de asignación como los principios de equidad y justicia que lo fundamentan (p. 24). También proponen generar instancias formales y transparentes para que las familias conozcan los proyectos educativos y la infraestructura de los establecimientos antes de postular. Estas instancias, como los días abiertos a la comunidad, deberían contar con resguardos que impidan su transformación en mecanismos de selección indirecta o discriminación (p. 25). El estudio muestra, en consecuencia, que la sostenibilidad del SAE no depende únicamente de su funcionamiento técnico, sino también de su capacidad para construir legitimidad, disminuir las desigualdades informativas y generar confianza entre las familias y las comunidades educativas.

Debe considerarse, finalmente, que estos resultados corresponden a los primeros años de implementación y a las experiencias de un conjunto específico de familias. Por ello, no permiten generalizar sus valoraciones a la totalidad de la población ni establecer por sí solos el impacto posterior del SAE. Su principal contribución consiste en mostrar que una modificación de los procedimientos de admisión implica también una transformación cultural: altera las estrategias de elección, limita ciertas formas de reproducción de ventajas sociales y hace visibles los desacuerdos existentes en torno a la selección, la diversidad y la justicia educativa.

4. Discusión

La revisión realizada permite sostener que el Sistema de Admisión Escolar constituye un avance en la regulación pública del acceso a los establecimientos financiados por el Estado, pero su alcance debe delimitarse dentro del conjunto más amplio de transformaciones promovidas por la Ley de Inclusión. La centralización de las postulaciones, la eliminación de determinados mecanismos de selección y la incorporación de criterios comunes de prioridad reducen la discrecionalidad que anteriormente ejercían los establecimientos. Sin embargo, estas modificaciones intervienen principalmente las condiciones de admisión y no aseguran por sí solas una educación inclusiva en todas sus dimensiones. Como advierten López et al. (2018), la inclusión también exige transformar las culturas, políticas y prácticas escolares para favorecer la participación, el aprendizaje y la permanencia de todos los estudiantes.

Esta delimitación resulta especialmente relevante porque el SAE opera dentro de un sistema educativo que conserva elementos estructurales asociados con la competencia y la elección escolar. Bellei (2015) muestra que la configuración de mercado del sistema chileno ha contribuido a profundizar la segregación social y académica, mientras que Canals et al. (2019) precisan que su financiamiento no corresponde estrictamente al modelo original de voucher. En Chile, el subsidio no es entregado directamente a las familias, sino a los establecimientos de acuerdo con la matrícula y, por tanto, con la demanda que estos logran atraer. Aunque las reformas del segundo gobierno de Michelle Bachelet fortalecieron la regulación estatal y limitaron el lucro, el copago y la selección en los establecimientos subvencionados, no eliminaron la dependencia del financiamiento respecto de la demanda ni la competencia por matrícula.

En este contexto debe comprenderse la evidencia presentada por Carrasco y Honey (2019). Mediante un análisis cuantitativo descriptivo, los autores comparan cohortes de estudiantes de primero medio matriculadas antes y durante el primer año de implementación del SAE en cinco regiones del país. Sus resultados muestran que las brechas de acceso a establecimientos considerados deseables -operacionalizados mediante indicadores de desempeño, demanda y selectividad previa- persistieron durante el periodo estudiado, aunque se observaron mejoras leves en algunos resultados de acceso. Los autores tampoco identificaron un perjuicio promedio para los grupos definidos según su condición socioeconómica o rendimiento académico previo. Estos hallazgos no permiten establecer causalmente el efecto del SAE, pero sí sugieren que la modificación de las reglas de admisión no alteró sustantivamente, durante su etapa inicial, desigualdades que también dependen de la distribución territorial de la oferta, la segregación residencial, las condiciones de movilidad y las preferencias de las familias.

La diferenciación entre acceso y segregación permite interpretar con mayor precisión estos resultados. Que determinados grupos mejoren levemente sus oportunidades de ingresar a establecimientos de alto desempeño no significa necesariamente que se reduzca de manera equivalente la segregación del sistema. Del mismo modo, una elevada proporción de postulantes asignados a alguna de sus primeras preferencias no demuestra, por sí sola, que las oportunidades educativas se distribuyan equitativamente. La satisfacción de las preferencias depende tanto del mecanismo de asignación como de la oferta disponible y de los establecimientos que cada familia incluye en su postulación. Por ello, la permanencia de preferencias socialmente diferenciadas puede limitar los efectos desegregadores del SAE, incluso cuando el procedimiento de asignación funciona de acuerdo con sus reglas.

Dentro de este sistema, la reserva de cupos para estudiantes prioritarios constituye el componente específicamente asociado con la acción afirmativa. Las simulaciones desarrolladas por Escobar y Huerta (2022) muestran que este mecanismo puede contribuir a reducir la segregación cuando su magnitud se encuentra adecuadamente calibrada respecto de la composición del mercado escolar. No obstante, sus efectos sobre la segregación deben distinguirse de sus consecuencias para la satisfacción de preferencias y la eficiencia de la asignación. Una reserva mayor puede aumentar el acceso de estudiantes prioritarios a establecimientos preferidos y mejorar determinados indicadores agregados, pero también puede incrementar el número de postulantes no asignados o destinados a alternativas situadas en posiciones inferiores de sus preferencias. Estos resultados no invalidan la reserva de cupos, sino que muestran la necesidad de evaluar su magnitud, sus efectos distributivos y las características de la oferta existente en cada territorio.

Las experiencias de las familias permiten observar otra dimensión de la implementación. Carrasco et al. (2019) muestran que la centralización y digitalización del proceso disminuyen algunas arbitrariedades del sistema anterior y reducen la capacidad de movilizar contactos, entrevistas o recomendaciones como recursos de admisión. Al mismo tiempo, producen incertidumbre entre familias acostumbradas a establecer una relación presencial con los establecimientos y exigen comprender reglas, prioridades y etapas que no siempre resultan transparentes. Las resistencias al SAE no pueden explicarse únicamente como dificultades técnicas: también expresan desacuerdos respecto de los principios de justicia que sustentan la asignación y la pérdida de ventajas que determinados grupos podían movilizar en el sistema anterior. Por esta razón, la legitimidad del SAE depende tanto de su funcionamiento como de la capacidad institucional para comunicar sus criterios, proporcionar información comprensible y ofrecer acompañamiento a quienes enfrentan mayores barreras digitales o informativas.

La transformación de las reglas de admisión tampoco garantiza que los establecimientos cuenten con las condiciones necesarias para responder a una matrícula más diversa. Zúñiga y Mansilla (2023) identifican barreras de acceso, progreso y egreso que afectan particularmente a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales. Entre ellas se encuentran las limitaciones de cobertura y cupos del Programa de Integración Escolar y la necesidad de articular mejor este programa con el SAE. Este antecedente muestra que la apertura formal del acceso puede coexistir con capacidades institucionales insuficientes para asegurar participación, aprendizaje y continuidad educativa. Por consiguiente, la inclusión no puede reducirse a la asignación de una vacante: requiere recursos, apoyos especializados, formación profesional y transformaciones pedagógicas capaces de responder a la diversidad.

A partir del diálogo entre los estudios revisados, pueden identificarse cuatro nudos críticos principales. El primero corresponde a la tensión entre la regulación pública de la admisión y la persistencia de una estructura de financiamiento y provisión basada en la competencia. El segundo se relaciona con la distancia entre el establecimiento de reglas formales más equitativas y la permanencia de desigualdades en la oferta, las preferencias y las oportunidades efectivas de acceso. El tercero remite a los costos distributivos y operativos que puede generar la aplicación de mecanismos de acción afirmativa. El cuarto comprende las dificultades culturales, informativas e institucionales que enfrentan las familias y las comunidades educativas durante la implementación. En consecuencia, el SAE representa una intervención relevante sobre la selección escolar, pero su contribución a la inclusión y a la reducción de la segregación depende de su articulación con políticas que fortalezcan la oferta educativa, disminuyan las desigualdades territoriales e informativas y desarrollen capacidades institucionales para trabajar con la diversidad.

5. Conclusiones y proyecciones

Esta revisión permite concluir que el SAE constituye un avance en la regulación pública de la admisión escolar, pues centraliza las postulaciones, establece criterios comunes de prioridad y reduce la discrecionalidad que anteriormente ejercían los establecimientos financiados por el Estado. Sin embargo, sus alcances deben comprenderse dentro del marco más amplio de la Ley de Inclusión Escolar. La modificación de las reglas de acceso no transforma por sí sola las condiciones pedagógicas, institucionales y sociales necesarias para garantizar la participación, el aprendizaje y la permanencia de todos los estudiantes.

El análisis identificó cuatro nudos críticos relacionados entre sí: la persistencia de mecanismos de mercado y competencia; la distancia entre regulación de la admisión e inclusión educativa; las tensiones distributivas asociadas con la reserva de cupos para estudiantes prioritarios; y las dificultades culturales, informativas e institucionales experimentadas por las familias y las comunidades educativas. Estos nudos muestran que el SAE puede establecer reglas de asignación más equitativas, pero enfrenta límites derivados de la distribución territorial de la oferta, las diferencias en las preferencias y estrategias de postulación, y las capacidades desiguales de los establecimientos para responder a una matrícula diversa.

Los estudios revisados no permiten sostener que la centralización de la admisión haya eliminado las brechas de acceso o la segregación escolar. La evidencia disponible muestra mejoras leves en algunos resultados, mientras persisten desigualdades asociadas con el nivel socioeconómico, el rendimiento previo y los establecimientos incluidos en las postulaciones. Del mismo modo, las reservas de cupos pueden contribuir a reducir la segregación cuando se encuentran adecuadamente calibradas, aunque sus efectos sobre la satisfacción de preferencias y la eficiencia de la asignación no son equivalentes y deben evaluarse separadamente.

En términos de proyección, el fortalecimiento del SAE requiere políticas que mejoren la calidad y distribución de la oferta educativa, reduzcan las desigualdades informativas y proporcionen orientación accesible a las familias. También exige desarrollar capacidades profesionales, recursos y apoyos especializados para que las comunidades educativas puedan trabajar con la diversidad sin reproducir prácticas de selección o exclusión. La legitimidad del sistema dependerá tanto de su funcionamiento técnico como de la comprensión pública de los principios de justicia que orientan la asignación. Finalmente, debido al carácter narrativo y al corpus intencionado de esta revisión, sus conclusiones no permiten atribuir efectos causales al SAE ni generalizar los resultados al conjunto del sistema escolar. Futuras investigaciones deberían examinar su evolución posterior, las diferencias territoriales y la relación entre admisión, trayectorias escolares e inclusión pedagógica.

Referencias Bibliográficas

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.

Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C., & Paulus, N. (2019). El "voucher" a la chilena: Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios Pedagógicos, 45*(1), 137-150. https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137

Carrasco, A., Oyarzún, J. D., Bonilla, A., Honey, N., & Díaz, B. (2019). *La experiencia de las familias con el nuevo sistema de admisión escolar: Un cambio cultural en marcha* (Estudios en Justicia Educacional, N.º 2). Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional. http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/08/estudios-n2.pdf

Carrasco, A., & Honey, N. (2019). *Nuevo sistema de admisión escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: Al inicio de un largo camino* (Estudios en Justicia Educacional, N.º 1). Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional. http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/03/estudios-n1.pdf

Decreto N.º 1. Reglamenta el capítulo II del título IV de la Ley N.º 19.284, que establece normas para la integración social de personas con discapacidad (1998). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356

Escobar, J. F., & Huerta, L. (2022, 22 de julio). *Segregation and affirmative action in school choice* [Documento de trabajo]. Universidad de Chile. https://www.dii.uchile.cl/~jescobar/school-choice-segregation-2022-july.pdf

Ley N.º 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad (1994). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651

Ley N.º 20.370. Establece la Ley General de Educación (2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ley N.º 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (2015). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26*(157). https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088

Zúñiga, M. I., & Mansilla, C. (2023). *Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales* (Serie Educación y Derechos del Niño N.º 2). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://knowledge.unicef.org/resource/nudos-criticos-de-las-politicas-educativas-para-la-inclusion-de-ninos-ninas-y-adolescentes/revisions/49726/view