

P.

puntos de referencia

CENTRO
DE ESTUDIOS
PÚBLICOS

EDICIÓN DIGITAL
N° 717, DICIEMBRE 2024

ECONOMÍA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

El valor del mérito en la opinión pública: la selección en liceos de alta exigencia académica

MAURICIO SALGADO



RESUMEN

- El Sistema de Admisión Escolar (SAE) se diseñó enfatizando el principio de igualdad en la distribución de las oportunidades educativas, asignando por ejemplo cupos a escuelas mediante una lotería en casos de sobredemanda, aunque corrigiendo por algunos criterios de prioridad.
- Sin embargo, también son principios de distribución la equidad (asignar según esfuerzo o capacidad) y la necesidad (asignar según las necesidades de cada uno). Este artículo explora si los principios en que se basa el SAE coinciden con los que sostiene la ciudadanía.
- Mediante un experimento de viñetas incluido en la Encuesta CEP 91 del 2024, se evaluó si ciertas características de los escolares —como el rendimiento académico previo, la clase social de origen, el sexo y la presencia de hermanos en la escuela— influyen en la evaluación de cuán justa o injusta es la asignación realizada por el SAE en situaciones de sobredemanda en escuelas de alta exigencia académica.
- Los resultados muestran que el 78% de la población considera injusto que jóvenes de excelentes notas no sean seleccionados en colegios de alta exigencia académica, evidenciando la relevancia que tiene el mérito en las evaluaciones de justicia del SAE. La clase social de origen es otro criterio de cierta importancia, aunque muy por detrás del mérito: mientras un 47% considera justo el resultado del SAE cuando selecciona a escolares de clase baja o media, solo el 34% lo hace cuando el escolar seleccionado es de clase alta. Finalmente, el sexo y la presencia de hermanos en la escuela no son criterios relevantes para las evaluaciones de justicia del SAE.
- Por lo tanto, las personas no utilizan principios de igualdad para la distribución de cupos en escuelas de alta exigencia académica, sino que aplican principios de equidad —al considerar como más justos resultados que favorecen el mérito de los escolares— y, en menor medida, de necesidad —evaluando como algo más justos resultados que favorecen a escolares de clases bajas y medias.
- El estudio demuestra que los principios considerados por la ciudadanía para distribuir las oportunidades educativas de calidad difieren de los principios de igualdad en que se basa el SAE. Se concluye que es necesario reabrir el debate sobre el valor de la meritocracia en el sistema escolar y la reinstauración de la selección académica en escuelas con financiamiento estatal y proyectos educativos de alta exigencia.

MAURICIO SALGADO es investigador del Centro de Estudios Públicos.

El autor agradece los comentarios de Sebastián Izquierdo a una versión previa de este artículo.

1.

INTRODUCCIÓN

Hace una década, el 21 de mayo de 2014, la presidenta Michelle Bachelet presentó al Congreso los lineamientos de una reforma educativa integral destinada a garantizar que “todos los niños y niñas de Chile reciban —sin distinción de ningún tipo— una educación de calidad”. Anunció así el envío de un proyecto de ley para poner fin al lucro, al copago y a la selección en escuelas con subsidio estatal. Respecto de la selección escolar, afirmó que “es fuente de segregación social”.

Hasta ese año, el proceso de postulación a las escuelas era completamente descentralizado; cada escuela implementaba sus propios procesos de admisión, permitiéndoles una gran discrecionalidad en la selección de estudiantes, algo inusual en la experiencia comparada. Aunque la Ley General de Educación vigente impedía seleccionar hasta sexto año de educación básica, el 52% de los colegios con financiamiento público aplicaban algún mecanismo de selección, como entrevistas a padres, acreditaciones religiosas, certificados de nacimiento, sesiones de juego, certificados de notas y pruebas de admisión (Bustos, Contreras y Sepúlveda 2007; Carrasco, Gutiérrez y Flores 2017; Gauri 1999; La Tercera 2010; Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2008). Al año siguiente, se promulgó la Ley 20.845 de Inclusión Escolar.

Uno de los pilares de la ley de inclusión escolar fue el establecimiento del *Sistema de Admisión Escolar* (SAE), un sistema centralizado de postulación a escuelas con financiamiento público. Este sistema buscó no solo hacer más eficiente el proceso de postulación —proporcionando información en un solo lugar y evitando que las familias tuvieran que visitar múltiples establecimientos— sino también eliminar la selección y discriminación arbitraria en los procesos de admisión que mantenían, se argumentaba, segregado al sistema escolar al compás de la clase social (Palma 2021). Se esperaba así que el SAE redujera la segregación socioeconómica mediante dos acciones simultáneas: por el lado de los colegios, eliminó parcialmente los tres mecanismos más obvios de selección: económica (fin paulatino del copago), ideológica (afinidad estricta de los valores y prácticas de las familias con los proyectos educativos) y académica (basada en las calificaciones previas de los escolares o pruebas de ingreso); por el lado de las familias, prometió igualar sus oportunidades para elegir los colegios de su preferencia (Asahi, Baloian y Figueroa 2020).

Consideraciones de justicia distributiva dieron fundamento a la prohibición de la selección escolar (Carrasco y Honey 2019): todos los niños deben ser tratados como iguales y acceder a las oportunidades educacionales que permitan su florecimiento, independientemente de los recursos, valores o prácticas de sus familias. A este argumento se sumó uno procedimental: los sistemas de elección justos —se dijo—, que satisfacen la igualdad de acceso, deben diseñarse públicamente. Solo un sistema centralizado que coordine las preferencias de las familias y distribuya los cupos sin considerar atributos adscritos

permitiría avanzar hacia una libertad genuina de elección. Estos principios están expresados en la Ley de Inclusión¹ que estableció el SAE.

El SAE asigna a los estudiantes considerando la mayor preferencia de las familias (mientras existan cupos en las escuelas a las que postulan), utilizando el algoritmo de Gale y Shapley (Abdulkadiroğlu, Che y Yasuda 2011). Todas las escuelas están obligadas a aceptar a cualquier postulante que las elija. Si no hay cupos en los colegios preferidos, se asigna a las familias a otros establecimientos. Según Eyzaguirre y Gamarra (2024), en el proceso 2023, un 7% de los postulantes en la etapa regular fue asignado a un colegio que no estaba entre sus preferencias. Esto se debe a que las postulaciones se concentran en una fracción pequeña de establecimientos atractivos para las familias. Por ejemplo, en 2023, las primeras preferencias del 50% de los postulantes se dirigieron al 11% de los establecimientos. Cuando hay sobredemanda, el SAE aplica un sorteo o lotería para seleccionar entre los postulantes, aunque considera cuatro criterios de prioridad: hermanos, apoderados funcionarios, exalumnos no expulsados y una cuota de estudiantes prioritarios².

Consideraciones de justicia distributiva dieron fundamento a la prohibición de la selección escolar: todos los niños deben ser tratados como iguales.

Aquí surge un desacople entre los ideales normativos que inspiraron el SAE y las creencias de los ciudadanos. Que el azar sea el mecanismo para desempatar en escuelas con sobredemanda no le hace sentido a muchas familias, generando una sensación de injusticia que arriesga deslegitimar el sistema en su conjunto (Arzola 2024). Esta percepción se intensifica en la postulación a establecimientos de alta exigencia académica, es decir, escuelas que tienen un currículum académico orientado a la adquisición de conocimientos avanzados y con altos estándares de exigencia. Estas escuelas tienen prohibido aplicar mecanismos de selección académica propios, pero sí están autorizadas a completar el 30% de sus cupos entre los estudiantes de mejor rendimiento de su colegio de origen. La ciudadanía tiende a legitimar la selección por criterios académicos en estos casos. Según la Encuesta CEP 91 (Centro de Estudios Públicos 2024), el 61% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con que los establecimientos públicos de alta

¹ Artículo 1: “En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados. Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.” Ver en: <https://bcn.cl/2f8t4>

² Existen dos criterios adicionales para escuelas específicas: cuota de estudiantes PIE o de estudiantes de alta exigencia para escuelas con proyectos de integración escolar o que son designados como escuelas de alta exigencia, respectivamente.

exigencia seleccionen a los estudiantes por sus méritos académicos. Es decir, la mayoría de la ciudadanía prefiere un mecanismo meritocrático de selección de estudiantes, al menos en este tipo de escuelas.

En este artículo sostenemos que los ideales normativos de la ciudadanía, que valoran el desempeño académico de los escolares por sobre otros principios de justicia distributiva, colisionan con el tratamiento igualitario que el SAE da a la asignación por lotería de cupos en escuelas públicas de alta exigencia. Para desplegar este argumento, analizo los resultados de un experimento de viñetas, también conocido como *encuesta factorial* (Atzmüller y Steiner 2010; Auspurg y Hinz 2014; Jasso 2006; Sauer et al. 2011), incluido en la Encuesta CEP 91 del 2024. Este experimento de viñetas es usado como una herramienta metodológica para abordar causalmente los criterios que utilizan las personas para determinar la justicia del proceso de selección por medio del SAE a este tipo de escuelas. Específicamente, presento los resultados de la aplicación de este experimento a una muestra representativa de la población, evaluando el efecto de un conjunto de atributos de escolares hipotéticos sobre el grado en que los encuestados consideran justa o injusta la asignación por lotería del SAE a escuelas públicas de alta exigencia académica. El objetivo del experimento fue entonces determinar qué características de los escolares son consideradas por los encuestados al juzgar normativamente la selección, mediada por el SAE, en estas escuelas.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En la sección 2 revisamos la literatura sobre selección escolar en el ámbito de la justicia educacional, mostrando el principio de justicia distributiva que fundamenta a las loterías y su problemática relación con las creencias meritocráticas de las personas. En la sección 3 explicamos la metodología del estudio, el diseño del experimento, las variables utilizadas y la estrategia analítica. En la sección 4 se presentan los principales resultados del estudio. La sección 5 presenta las principales conclusiones y algunas recomendaciones de política pública.

2.

SELECCIÓN ESCOLAR, LOTERÍAS Y MERITOCRACIA

En el ámbito de la justicia educacional, la justicia distributiva se refiere a los *principios* que guían la distribución de recursos (tratar a todos los escolares como iguales o diferenciarlos según su esfuerzo, talento o necesidades) y los *resultados* que se derivan de estas distribuciones (las notas en pruebas o ser admitido en una escuela de buena calidad). Las personas luego comparan los resultados con lo que perciben como “un derecho” según los principios de la distribución a los que adhieren (Sabbagh y Resh 2016). Tres principios arquetípicos de distribución determinan los valores subyacentes a la distribución de recursos: *igualdad* (a cada uno según la igualdad aritmética, igualdad de oportunidades o igualdad de resultados); *necesidad* (a cada uno según sus necesidades); y *equidad* (a cada uno según su esfuerzo, contribución o talento).

Cuando se realiza el principio de igualdad para la distribución de las oportunidades educacionales, las políticas de selección utilizadas por las escuelas resultan controversiales dado el papel de estas instituciones en proporcionar, moldear y expandir o restringir las oportunidades de los ciudadanos en una etapa muy temprana de sus vidas (Downey y Condron 2016). Sea cuales sean las oportunidades y recompensas que merezcan los adultos talentosos, motivados y trabajadores, se argumenta que los mismos estándares resultan injustificados cuando se aplican a niños y adolescentes (Merry y Arum 2018). Hay varias razones para ese juicio: los antecedentes familiares son enormemente desiguales, la motivación para aprender no es fija y tanto el talento como el esfuerzo pueden cultivarse (Anderson 2004). Bajo esta perspectiva, la justicia educacional requiere que los niños no tengan sus experiencias educativas ni oportunidades determinadas por sus características adscritas, como su lugar de nacimiento, su origen étnico, su lengua materna o la riqueza de su familia.

Esta fue precisamente la justificación del SAE. Ante un diagnóstico que vinculaba los procesos de selección escolar —económica, ideológica o académica— con la alta estratificación socioeconómica del sistema (Elacqua y Santos 2016; Hsieh y Urquiola 2006; Mizala y Torche 2012; Villalobos y Valenzuela 2012), el argumento normativo se basó en la justicia distributiva según el principio de igualdad (Carrasco y Honey 2019): todos los niños deben ser tratados como iguales en el acceso a oportunidades educativas que permitan su desarrollo, independientemente de atributos adscritos. A este argumento se sumó uno procedimental: los sistemas de elección justos, que satisfacen la igualdad de acceso, deben diseñarse públicamente. En este sentido, solo un sistema centralizado como el SAE, con un mecanismo de distribución de cupos que considere irrelevantes las características adscritas de los estudiantes, permitiría avanzar hacia una libertad genuina de elección.



Tres principios arquetípicos de distribución determinan los valores subyacentes a la distribución de recursos: igualdad, necesidad y equidad.

Precisamente, las loterías se utilizan para distribuir bienes escasos cuando (a) los atributos de los beneficiarios no son relevantes y (b) la demanda supera la oferta. Por lo tanto, una lotería no es apropiada para otorgar medallas olímpicas, ya que ignoraría diferencias importantes en desempeño. Sin embargo, puede ser una forma justa de asignar plazas en escuelas con sobredemanda, pues ningún niño sería más merecedor que otro del derecho a una educación de calidad (Merry y Arum 2018). Si hay injusticia en que un niño no sea seleccionado, es porque no hay suficientes escuelas de ese tipo para todos, no por el mecanismo de selección en sí (Eyzaguirre y Gamarra 2024). Por lo tanto, las loterías no violan los estándares de justicia distributiva basados en el principio de igualdad.

Sin embargo, existen otras formas de justificar la distribución de oportunidades educativas financiadas públicamente. Thomas Nagel sostiene que la igualdad de oportunidades en educación debe reconocer las diferencias individuales en talento y habilidad, en lugar de tratar a todos los estudiantes por igual. En su visión, es inexcusable no aprovechar al máximo el talento disponible constriñendo las diferencias individuales, ya que perjudica tanto a los estudiantes talentosos como a la sociedad en su conjunto. Por lo mismo, para Nagel, es un error “la tendencia hacia la igualdad y la desconfianza hacia lo excepcional que se da en los sistemas públicos de educación” (Nagel 1996: 140). Las desigualdades naturales deben ser reconocidas, cultivadas y explotadas por el sistema escolar, estimulando la especialización y diferenciación de acuerdo con la progresión en el proceso de escolarización, y aceptando la variación resultante. Esta posición enfatiza el principio de equidad en la distribución de oportunidades educativas.

Desde esta perspectiva, no hay impedimento normativo para que existan establecimientos orientados a estudiantes con talentos académicos excepcionales, financiados por el Estado y con procesos de selección académica en etapas avanzadas de escolarización (Eyzaguirre y Guzmán 2024). Nada es tan propio de la experiencia escolar como el cultivo del esfuerzo y su reconocimiento (Jaeger 2015). Esta experiencia se profundiza en las sociedades contemporáneas, donde el sistema educativo está orientado a la acreditación de competencias y conocimientos (Luhmann 1996). En el sistema escolar, a medida que los estudiantes avanzan, desarrollan intereses, vocaciones y habilidades que deben ser reconocidos y estimulados. Esta progresión, especialmente en la enseñanza media, es compatible con la posibilidad de selección académica.



[Thomas Nagel sostiene que la igualdad de oportunidades en educación debe reconocer las diferencias individuales en talento y habilidad, en lugar de tratar a todos los estudiantes por igual.](#)

Además, los principios de justicia no tienen que aplicarse de forma absoluta y coherente en la política educativa. Los agentes morales deben resolver cuán cercanas han de ser sus acciones en condiciones no ideales respecto a las ideales. Por ejemplo, ante una oferta educativa muy diversa en calidad, con pocos liceos públicos de alta exigencia académica y muy buenos resultados (los llamados “liceos emblemáticos”), la disyuntiva política durante la tramitación de la Ley de Inclusión pareció ser: o todos los liceos se volvían igualmente emblemáticos, o los existentes se nivelaban con los demás, abandonando su estatuto especial. La decisión, basada en el principio de igualdad, fue tomar la segunda alternativa, en vez de mantener regulada la selección académica en aquellos liceos que, teniendo buenos resultados

académicos, la habían aplicado tradicionalmente. Como lo señaló recientemente Cristián Bellei, durante la tramitación de la Ley de Inclusión no se discutió si “era conveniente o no tener una política focalizada de establecimientos públicos de liceos académicamente selectivos, y en cambio se les metió a todos en el mismo saco de la política pública”, agregando sobre la selección académica en enseñanza media que “Chile no discutió eso en su propio mérito, sino que se le metió en el gran saco de la discusión sobre prácticas discriminatorias” (Jara 2024)³.

Finalmente, a las personas puede no hacerles sentido el que escuelas de alta exigencia académica no tengan procesos de selección que reconozcan las habilidades y conocimientos de los escolares. A pesar de las importantes críticas al concepto (Markovits 2019; McNamee 2018; Sandel 2020), la investigación en ciencias sociales tiende a mostrar que las personas poseen creencias meritocráticas profundas, que ellas se desarrollan tempranamente en diferentes culturas (Huppert et al. 2019), y que estas creencias se observan con especial fuerza entre personas de menores recursos y en sociedades occidentales más desiguales (Mijis 2021; Mijis et al. 2022). Las creencias meritocráticas que sostienen los individuos desventajados socialmente, antes que un reflejo del trabajo ideológico de las clases dirigentes para mantener y justificar el sistema, están vinculadas a sus propias capacidades agenciales. Ante la ausencia de capital social, económico y cultural, las personas de menores recursos atribuyen los logros individuales al único recurso que tienen disponible: ellos mismos (Araujo y Martuccelli 2014; Ho 2023). Por tanto, las personas con fuertes creencias meritocráticas tienden no solo a preferir los mecanismos que reconocen y premian las habilidades y el esfuerzo personal; también se muestran más críticas con el *statu quo* (Son Hing et al. 2011). Estas creencias son reproducidas por los escolares a temprana edad. En las escuelas de nuestro país se ha observado que la mayoría de los escolares de octavo básico adhieren a las creencias meritocráticas, especialmente a la idea de que el esfuerzo debiera ser recompensado (Castillo et al. 2024).

Ante la ausencia de capital social, económico y cultural, las personas de menores recursos atribuyen los logros individuales al único recurso que tienen disponible: ellos mismos.

Toda esta evidencia hace esperable que los principios que inspiraron la eliminación de la selección académica en liceos de alta exigencia, y su reemplazo por un sistema de lotería como el SAE, entren en conflicto con las creencias de la ciudadanía, poniendo en riesgo la legitimidad de todo el sistema. Esa es precisamente la hipótesis de trabajo de este estudio.

³ Algunos políticos que celebraron la ley de inclusión concuerdan. Por ejemplo, Karina Delfino, alcaldesa de la comuna de Quinta Normal y exlíder del movimiento estudiantil del 2006 sugirió que el fin de la selección escolar fue “apresurado” (Moya Plaza 2023) y que le jugó una “mala pasada” especialmente a los liceos emblemáticos (Quezada 2024).

3.

METODOLOGÍA

3.1. Diseño

El estudio se propuso determinar qué características de los escolares son consideradas por los encuestados cuando evalúan la justicia de la selección escolar para ingresar a escuelas de alta exigencia académica. Para ello, se empleó una metodología de encuesta factorial con viñetas, la que fue integrada como parte de la Encuesta CEP 91. Una encuesta factorial con viñetas es una metodología experimental en que se presenta a los encuestados un conjunto de descripciones de situaciones (i.e., viñetas) que difieren unas de otras en un número discreto de atributos —los factores o dimensiones de la encuesta factorial (Auspurg y Hinz 2014). A los encuestados se les pide evaluar las situaciones de acuerdo con algún criterio, como por ejemplo su apoyo, valoración o justicia percibida (Castillo, Olivos y Azar 2019; Salgado, Núñez y Mackenna 2021). Los niveles de los atributos presentados en las situaciones varían sistemáticamente, por lo que se trata de diseños experimentales, permitiéndole al investigador separar los efectos de cada atributo sobre las evaluaciones de los encuestados. Así, la influencia causal de los atributos situacionales relevantes puede ser determinada. Además, debido al hecho de que los encuestados deben realizar un *trade-off* entre los atributos, esta medición indirecta reduce la deseabilidad social en las respuestas.

En este estudio se presentó a los participantes de la Encuesta CEP 91 un conjunto de perfiles de escolares. Antes de conocer cada viñeta, a cada encuestado se le leyó el siguiente enunciado:

En Chile hay colegios públicos de alta exigencia académica que, por su buen desempeño, reciben muchas postulaciones en el Sistema de Admisión Escolar, el SAE. Cuando estos colegios tienen más postulantes que vacantes, el sistema asigna al azar los cupos entre quienes postulan.

En base a la siguiente escala de 0 a 10, en que 0 es “muy injusto”, 10 es “muy justo” y 5 es “ni justo ni injusto”, ¿qué tan justo le parece el resultado del Sistema de Admisión Escolar para un estudiante de séptimo básico con las siguientes características que postuló a un colegio público de alta exigencia académica?⁴

⁴ El diseño original contemplaba la escala estándar de evaluaciones de justicia salarial, con valores de -5 para “muy injusto” a +5 para “muy justo”, con el 0 como “ni justo ni injusto”: “En base a la siguiente escala de -5 a +5, en que -5 es ‘muy injusto’, +5 es ‘muy justo’ y 0 es ‘ni justo ni injusto’, ¿qué tan justo le parece el resultado del Sistema de Admisión Escolar para un estudiante de séptimo básico con las siguientes características que postuló a un colegio de alta exigencia académica?”. Sin embargo, un informe elaborado con el piloto de la encuesta mostró dificultad de los encuestados adultos mayores y de nivel socioeconómico bajo para comprender la escala, sobre todo los valores negativos. Para evitar sesgos de comprensión, se decidió emplear la escala de 0 a 10.

Los perfiles de los escolares en cada viñeta se conformaron por cuatro atributos: 1) el sexo del escolar (dos categorías: hombre o mujer, los que fueron identificados mediante nombres de pila⁵); 2) el grupo socioeconómico o clase social de la familia de origen (tres categorías: de clase baja, de clase media y de clase alta); 3) la calificación o notas promedio con que postula el o la escolar (cuatro categorías: 4,5, 5,6, 6,1 y 6,8); y 4) el criterio SAE para ponderar la probabilidad de ser elegido en una escuela con sobredemanda: si el postulante tiene hermanos en el establecimiento (dos categorías: tiene o no tiene un hermano en el colegio). Se trata de atributos endógenos a los escolares. Además, decidimos variar aleatoriamente el resultado de la postulación mediante el SAE, de modo de manipular experimentalmente también este atributo exógeno del escolar (del escolar, pero atribuible al proceso), permitiendo una estimación más precisa de los efectos. Se incluyó así el atributo de si el escolar fue o no seleccionado para ingresar al establecimiento. Los atributos y sus respectivos niveles se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1. Atributos y categorías de cada atributo de los perfiles de escolares

Sexo	1	Hombre
	2	Mujer
Grupo socioeconómico de familia de origen	1	De clase baja
	2	De clase media
	3	De clase alta
Calificación promedio con que postula	1	4,5
	2	5,6
	3	6,1
	4	6,8
Criterio SAE de hermanos	1	Tiene un hermano en el colegio
	2	No tiene hermanos en el colegio
Resultado del proceso de selección	1	Fue seleccionado
	2	No fue seleccionado

FUENTE: Elaboración propia.

El diseño factorial completo corresponde a todas las combinaciones posibles de las categorías, el que totaliza un universo de 96 viñetas ($2 \times 3 \times 4 \times 2 \times 2$). En este estudio se optó por un diseño *full factorial*, en el que todas las viñetas son evaluadas en la muestra. Sin embargo, dado que cada encuestado no puede evaluar todo el universo de viñetas, ellas fueron distribuidas aleatoriamente en 24 subconjuntos (llamados *decks*), de cuatro viñetas cada uno, mismo número utilizado en un experimento de viñetas similar realizado en la Encuesta CEP 90 (Salgado 2024). Cada encuestado evaluó un único *deck*, el que fue también aleatoriamente asignado. Por lo tanto, cada encuestado debió evaluar de modo secuencial cuatro viñetas o perfiles de escolares, haciendo de este diseño uno de “medidas repetidas”. Finalmente, la secuencia de presentación de cada perfil fue también aleatorizada para cada

⁵ Utilizamos una lista de nombres para identificar el sexo del escolar, construida con los nombres de pila más comunes el año 2023, según información pública entregada por el Registro Civil (se excluyeron nombres extranjeros). Para los hombres: Gaspar, Lucas, Santiago y Benjamín; para las mujeres: Emma, Sofía, Emilia y Amanda.

encuestado, con el fin de evitar efectos de arrastre en las evaluaciones finales (producto del cansancio o del aprendizaje de los encuestados), que son típicos de los diseños de medidas repetidas.

Como ejemplo, a cada encuestado se le presentaron cuatro perfiles de escolares de la siguiente manera (entre corchetes y en negrita se resaltan los atributos que variaron aleatoriamente entre los encuestados):

1. [**Gaspar**], de una familia de [**clase baja**], tiene un promedio de notas [**4,5**] y [**no tiene hermanos**] en el colegio. [**No fue seleccionado**].
2. [**Sofía**], de una familia de [**clase media**], tiene un promedio de notas [**6,8**] y [**tiene un hermano**] en el colegio. [**Fue seleccionada**].
3. [**Ema**], de una familia de [**clase alta**], tiene un promedio de notas [**5,6**] y [**no tiene hermanos**] en el colegio. [**No fue seleccionada**].
4. [**Santiago**], de una familia de [**clase baja**], tiene un promedio de notas [**6,1**] y [**tiene un hermano**] en el colegio. [**No fue seleccionado**].

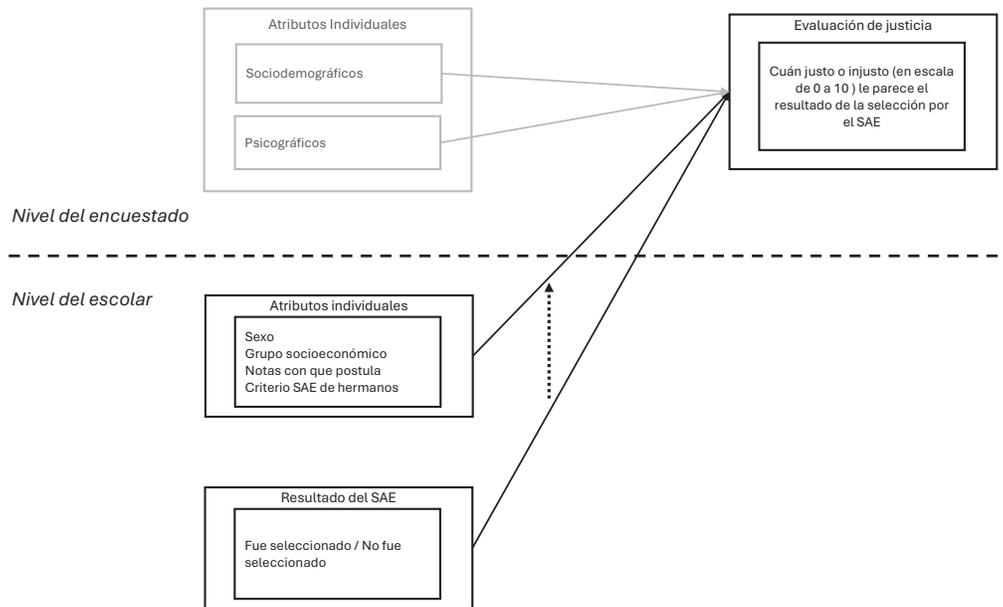
3.2. Modelo conceptual y estrategia analítica

Las evaluaciones de justicia de los encuestados hacia el resultado del proceso de asignación por lotería del SAE a escuelas de alta exigencia académica fueron analizadas mediante el modelo conceptual presentado en la Figura 1. Por un lado, se distingue entre los atributos al nivel del encuestado y los atributos al nivel del escolar (i.e., las viñetas). La variable dependiente del modelo es el grado de justicia o injusticia atribuida al resultado de la postulación del escolar caracterizado en la viñeta. También al nivel de los encuestados están sus atributos sociodemográficos (como la edad, etnicidad, sexo, máximo nivel de escolaridad alcanzado y el estatus socioeconómico) y psicográficos (posicionamiento ideológico en el eje izquierda-derecha, importancia que atribuye al esfuerzo para surgir en la vida y grado de acuerdo con la selección académica en liceos públicos de alta exigencia académica) que pueden correlacionar con sus evaluaciones de justicia. En este estudio, los atributos individuales al nivel del encuestado serán controles estadísticos y no serán explicados en el texto (por ello, en la Figura 1 estos atributos, junto con sus efectos, aparecen en color gris).

El análisis en el presente artículo se centrará en los atributos o características al nivel del escolar (presentados en la Tabla 1) que pueden afectar las evaluaciones de justicia de los encuestados. Recordemos que entre los atributos endógenos del escolar están el sexo, grupo socioeconómico, notas y si tiene hermanos en el colegio. Se incluye un atributo exógeno del escolar en la viñeta: si fue o no seleccionado (i.e., el resultado del SAE).

Finalmente, el resultado del SAE puede moderar o amplificar los efectos de los atributos individuales de los escolares representados en las viñetas. Estos efectos, conocidos en la literatura como efectos de interacción o moderación estadística (Hayes 2018), son representados en la Figura 1 por una flecha puntuada.

FIGURA 1. Modelo conceptual



FUENTE: Elaboración propia.

El estudio asume que los atributos de los escolares evaluados en las viñetas pueden ser relevantes en las evaluaciones de justicia según distintos principios de distribución. Es decir, los distintos atributos endógenos de los escolares son o no relevantes para las personas según los principios de distribución de oportunidades a los que adhieren (i.e., igualdad, equidad o necesidad). Específicamente, si las personas adhieren con más fuerza a principios de igualdad, ningún atributo tendrá un efecto significativamente distinto de cero. Si, en cambio, las personas adhieren a principios de equidad o de necesidad, es esperable que algunos atributos tengan un efecto significativamente distinto de cero.

La estrategia analítica consistió en el ajuste de un conjunto de regresiones de intercepto aleatorio y pendientes fijas, también conocidos como modelos de regresión mixtos o multinivel, de modo de respetar la naturaleza jerárquica de los datos —cuatro evaluaciones anidadas a nivel de cada encuestado— y evitar así una estimación sesgada de los errores estándar y, por tanto, de los intervalos de confianza y pruebas de significancia (Gelman y Hill 2006). La variable dependiente de estos modelos fue la evaluación de la justicia del resultado del SAE. En la muestra válida de 1.416 encuestados, la media de esta variable fue de 4,17 y la desviación estándar de 3,75.

4.

RESULTADOS

La Tabla 2 muestra la estadística descriptiva de las principales variables utilizadas en el análisis, empleando los ponderadores poblacionales de la Encuesta CEP 91.

TABLA 2. Estadística descriptiva de la muestra válida (N = 1.416)

Variable	Porcentaje (%)
Sociodemográficos	
Sexo (Mujer = 1)	52
Edad	
18 - 25	15
26 - 34	16
35 - 50	32
51 - 65	21
Más de 65	16
Etnicidad (Sí declara pertenecer a algún pueblo indígena = 1)	11
Máximo nivel educacional	
Básica	17
Media	40
Superior	44
Grupo socioeconómico	
Bajo	18
Medio	74
Alto	8
Hijos en edad escolar (Sí = 1)	33
Psicográficos	
Posicionamiento político eje izquierda – derecha	
Izquierda	18
Centro	42
Derecha	13
No sabe	27
Importancia del trabajo duro para surgir en la vida	
Muy / Algo importante	86
Neutral	9
Nada / Poco importante	4
Grado de acuerdo con la selección por mérito en liceos de alta exigencia académica	
Muy de acuerdo / De acuerdo	61
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14
Muy en desacuerdo / En desacuerdo	24

Para las estimaciones se utilizaron los ponderadores poblacionales de la Encuesta CEP 91.
FUENTE: Elaboración propia en base a Encuesta CEP 91.

Los gráficos en la Figura 2 muestran las evaluaciones de justicia que realizaron los encuestados según los atributos de los escolares en la viñeta y si el resultado de la lotería del SAE los seleccionó o no. Como se aprecia, las mayores diferencias en las evaluaciones de justicia se producen por las notas de los escolares: la Figura 2a muestra que 78% de los encuestados considera muy injusto o injusto que escolares con promedio 6,8 no sean seleccionados por la lotería del SAE en un colegio de alta exigencia académica. A su vez, 63% considera que es muy justo o justo que escolares con la misma nota promedio de 6,8 sean seleccionados. Por tanto, el desempeño académico de los escolares es un criterio muy importante con el que las personas evalúan la justicia del SAE en la asignación de cupos a escuelas de alta exigencia académica financiadas públicamente.

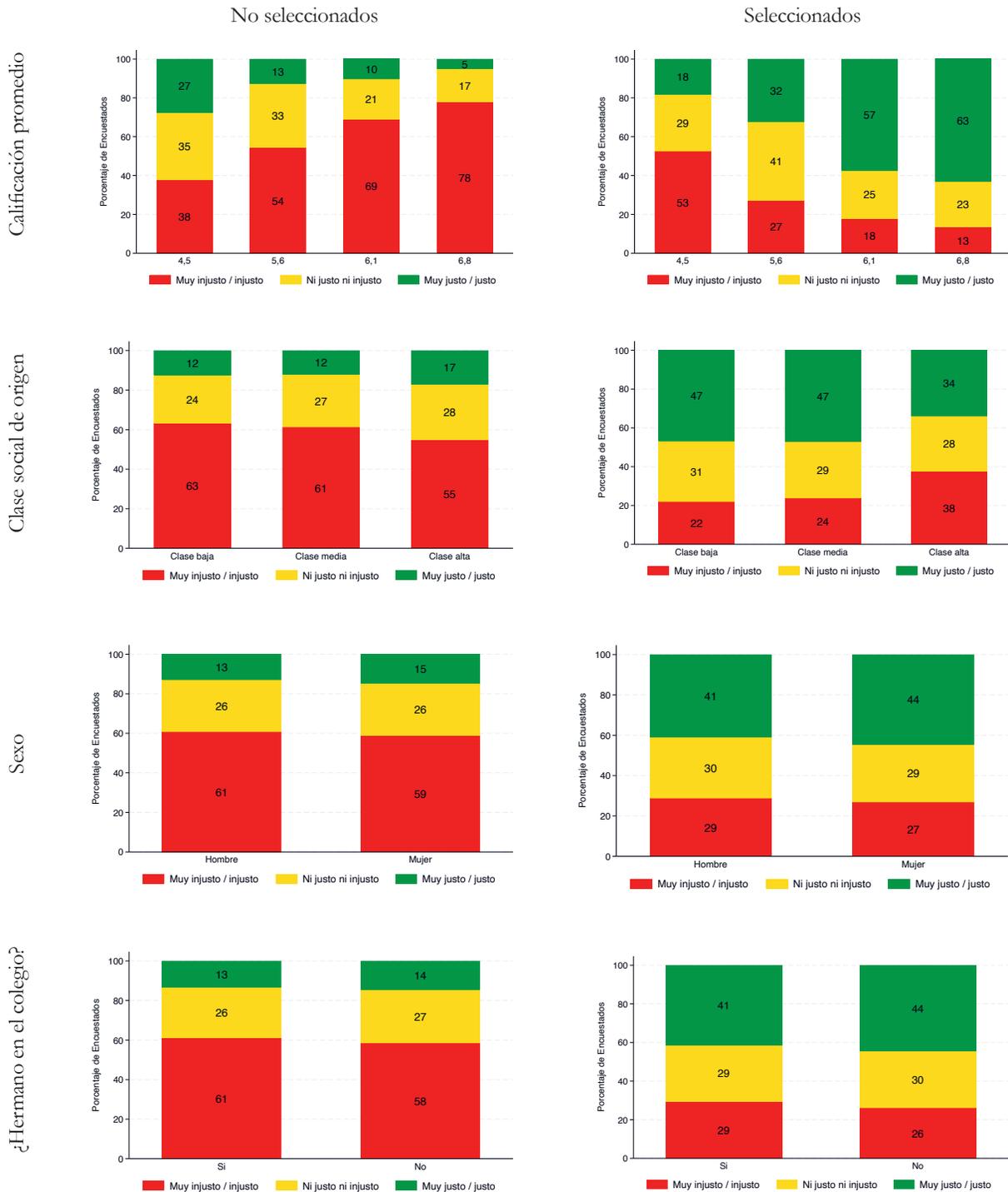
En la Figura 2 también se aprecia una leve diferencia según la clase social de origen de los escolares. Así, en la Figura 2c, mientras 63% y 61% de los encuestados considera muy injusto o injusto que escolares de clase baja o media, respectivamente, no sean seleccionados, el porcentaje que considera injusto el resultado de la lotería del SAE cae levemente a 55% cuando los escolares son de clase alta. A su vez, en la Figura 2d se aprecia que, entre los escolares seleccionados, 47% considera muy justo o justo el resultado cuando los escolares son de clase baja o media, pero este porcentaje cae a 34% cuando los escolares son de clase alta. Por lo tanto, las personas, además del mérito de los escolares, también le atribuyen cierta importancia a la clase social de origen, considerando más justo cuando el resultado de la lotería del SAE favorece a escolares de clase baja o media. Finalmente, los criterios de sexo y presencia de hermanos de los escolares descritos en las viñetas no generan diferencias importantes en las evaluaciones de justicia del SAE.

El análisis continúa con la determinación del efecto que cada atributo de las viñetas tuvo sobre las evaluaciones de cuán justo o injusto fue el resultado de la asignación por lotería que realiza el SAE en colegios públicos de alta exigencia académica con sobredemanda. La Tabla 3 muestra los coeficientes de regresión para cuatro modelos mixtos. El Modelo 0 no contiene predictores (ni al nivel de las viñetas ni al nivel del encuestado). Estos modelos se conocen como *modelos incondicionales* y son utilizados para estimar el porcentaje de variabilidad de las evaluaciones atribuible a los encuestados (el nivel en el que se anidan las evaluaciones), por medio del *coeficiente de correlación intraclase* (CCI). En este estudio, el CCI fue de 10%, un nivel de variabilidad que, aunque relativamente bajo, justifica el uso de modelos de intercepto aleatorios. Luego, en la Tabla 3, el Modelo 1 incluye únicamente como predictores los atributos de las viñetas, mientras que los modelos 2 y 3 agregan en las estimaciones las variables sociodemográficas y psicográficas de los encuestados, respectivamente.



Ni el sexo del escolar ni la presencia de hermanos en el establecimiento son relevantes para los encuestados en sus evaluaciones de justicia.

FIGURA 2. Evaluaciones de justicia de los encuestados según atributos en la viñeta y resultado SAE



FUENTE: Elaboración propia en base a Encuesta CEP 91.

Los coeficientes de regresión del Modelo 1 indican que el sexo del escolar, condicional a sus otros atributos y al resultado de la postulación, no es un criterio utilizado por los encuestados para evaluar la justicia del proceso de selección por lotería del SAE en escuelas públicas de alta exigencia académica. Esta ausencia estadística de efecto es robusta a la inclusión de las distintas variables de control a lo largo de los modelos ajustados. Es decir, independiente de los atributos sociodemográficos y psicográficos de los encuestados y de los demás atributos del escolar en la viñeta, el tamaño del coeficiente asociado al sexo de los escolares es pequeño y no alcanza los niveles convencionales de significancia estadística. Por tanto, el sexo no es un atributo que influya en las evaluaciones de cuán justo o injusto es el resultado por lotería del SAE en escuelas de alta exigencia académica. Misma situación ocurre con el criterio SAE de si el postulante tiene o no hermanos que ya están matriculados en la escuela a la que postulan: el coeficiente es nuevamente pequeño y no es estadísticamente significativo en ninguno de los modelos ajustados. Ambos resultados sugieren que ni el sexo del escolar ni la presencia de hermanos en el establecimiento son relevantes para los encuestados en sus evaluaciones de justicia del SAE a escuelas públicas de alta exigencia académica con sobredemanda.

TABLA 3. Resultados de los modelos de regresión mixtos. Variable dependiente: Evaluación de justicia de la asignación aleatoria del SAE en escuelas públicas de alta exigencia académica con sobredemanda

	Modelo 0		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Coef.	E.E.	Coef.	E.E.	Coef.	E.E.	Coef.	E.E.
Variables Nivel Escolar								
Sexo del escolar (Ref. = Hombre)			0,15	0,10	0,15	0,10	0,15	0,10
Clase social del escolar (Ref. = Clase baja)								
Clase media			0,06	0,14	0,06	0,14	0,07	0,14
Clase alta			-0,29*	0,14	-0,30*	0,14	-0,30*	0,14
Promedio de notas con que postula (Ref. = 4,5)								
5,6			0,23	0,16	0,22	0,16	0,23	0,16
6,1			0,62***	0,18	0,62***	0,18	0,61***	0,18
6,8			0,46**	0,16	0,46**	0,16	0,46**	0,16
¿Tiene hermanos en el colegio? (Ref. = No)			0,08	0,11	0,09	0,11	0,10	0,11
Resultado SAE (Ref. = No fue seleccionado)			2,71***	0,13	2,71***	0,13	2,72***	0,13
Covariables Nivel del Encuestado								
Sociodemográficos			No		Si		Si	
Psicográficos			No		No		Si	
Componentes de varianza								
Encuestados	1,52	0,19	1,90	0,26	1,86	0,26	1,79	0,25
Evaluaciones	12,94	0,28	10,18	0,29	10,18	0,29	10,18	0,29
<i>Log restricted likelihood</i>	-15.556,05		-15.153,33		-15.147,95		-15.136,89	
AIC	31.118,09		30.328,66		30.341,89		30.333,78	
BIC	31.138,02		30.401,73		30.494,68		30.533,07	
Participantes	1.425		1.425		1.425		1.425	
Evaluaciones	5.670		5.670		5.670		5.670	

NOTA: E.E. = Error estándar de la estimación. Coeficientes no estandarizados. Modelos lineales mixtos con intercepto aleatorio. Las estimaciones se obtuvieron utilizando los ponderadores poblacionales. * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

FUENTE: Elaboración propia en base a Encuesta CEP 91.

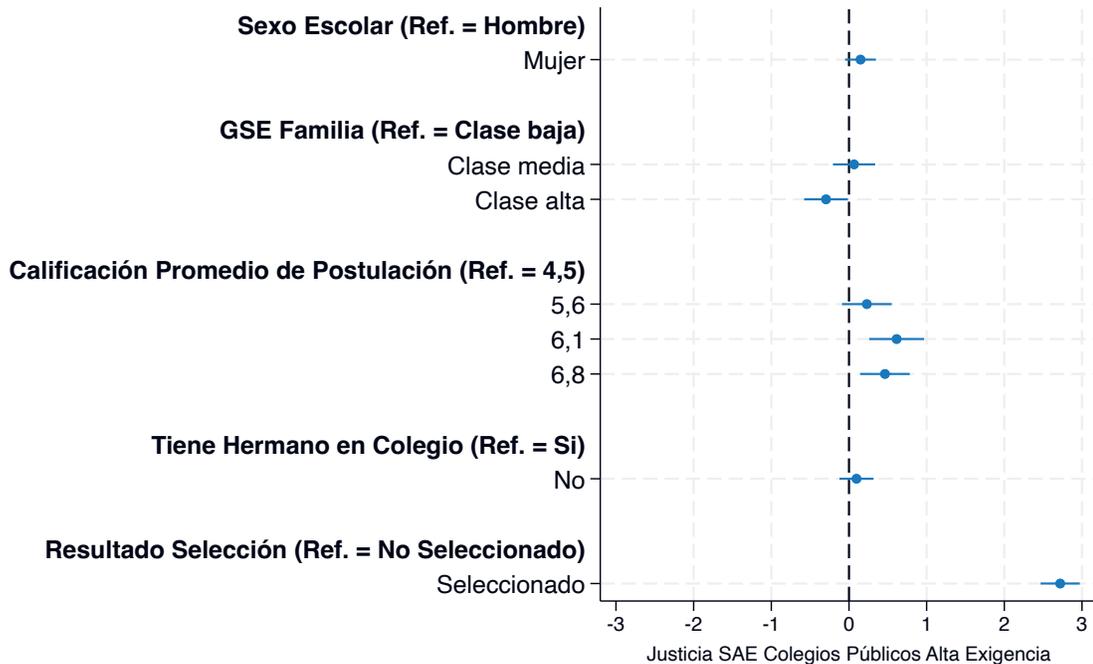
En cambio, la clase social de origen del escolar en la viñeta sí es importante para las evaluaciones de cuán justo o injusto es el resultado de la asignación de un cupo través del SAE. Como se aprecia en la Tabla 3, en el Modelo 1 los encuestados no hacen una diferencia estadísticamente significativa entre escolares de clase baja o media, pero sí les importa cuando el escolar es de una familia de clase alta: estos últimos escolares alcanzan evaluaciones de justicia más bajas (i.e., el coeficiente de regresión es negativo) en el resultado del SAE, comparados con escolares de clase baja. Este resultado es robusto a las distintas especificaciones de los modelos. En síntesis, las personas consideran, en promedio, como menos justo el resultado de la asignación por lotería del SAE a escuelas públicas de alta exigencia académica cuando el escolar es de clase alta.

Respecto de las notas promedio previas con las que se presentan los escolares en las viñetas, los resultados del Modelo 1 sugieren que ellas son muy importantes en sus evaluaciones de justicia, especialmente cuando son más altas. Es decir, mientras que los encuestados son indiferentes respecto de notas promedio 4,5 y 5,6, las notas 6,1 y 6,8 tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la evaluación de justicia de la asignación del SAE. Este resultado es también robusto a la inclusión de los controles sociodemográficos (Modelo 2) y psicográficos (Modelo 3). Además, los coeficientes de regresión para las notas 6,1 y 6,8 son, en términos absolutos, más altos que los coeficientes estimados para la clase alta. Es decir, las personas encuestadas consideran más justa la selección por lotería a escuelas de alta exigencia cuando el desempeño académico previo del escolar es muy alto; y esta consideración de justicia es más importante que la clase social de origen del escolar.

Finalmente, el resultado de la postulación a través del SAE tiene una enorme importancia para los encuestados en sus evaluaciones de justicia, como se aprecia en el Modelo 1 de la Tabla 3. Ser aceptado tiene, en promedio, un efecto muy positivo y estadísticamente significativo sobre la evaluación de justicia de la asignación por lotería del SAE a escuelas públicas de alta exigencia académica. Por tanto, ser seleccionado por el SAE, condicional a los atributos de los escolares que fueron evaluados, tiene una importancia decisiva en la percepción de justicia o injusticia del resultado. Este resultado es robusto a la inclusión de los controles sociodemográficos y psicográficos de los encuestados.

La Figura 3 muestra los coeficientes de regresión estimados para cada atributo de los escolares descritos en las viñetas (estimación basada en el Modelo 3 de la Tabla 3). Si en sus evaluaciones de justicia de la asignación por lotería del SAE, los encuestados siguieran el principio de igualdad, entonces todos los efectos debieran ser cero, representado por la línea negra vertical achurada (o al menos, los intervalos de confianza de las estimaciones debieran cruzar esa línea). Es decir, los resultados mostrarían que los encuestados son indiferentes a los atributos endógenos de los escolares (sexo, clase de origen, notas previas) para evaluar la justicia de la asignación por lotería del SAE. No es lo que se observa. Más bien, respecto de esos atributos, vemos que escolares de clase alta producen menores evaluaciones de justicia (efectos estimados por debajo del cero); y las calificaciones promedio 6,1 y 6,8 motivan evaluaciones de justicia más altas (efectos estimados por sobre el cero). Los encuestados, por tanto, no son indiferentes en sus evaluaciones de justicia a la asignación por lotería del SAE a estos atributos de los escolares.

FIGURA 3. Efectos promedios de atributos en las viñetas sobre las evaluaciones de justicia



NOTA: Nota: Efectos no estandarizados estimados a partir del Modelo 3 (ver Tabla 3). Las barras representan los intervalos de confianza al 95%. Las estimaciones se obtuvieron utilizando ponderadores poblacionales.

FUENTE: Elaboración propia en base a Encuesta CEP 91.

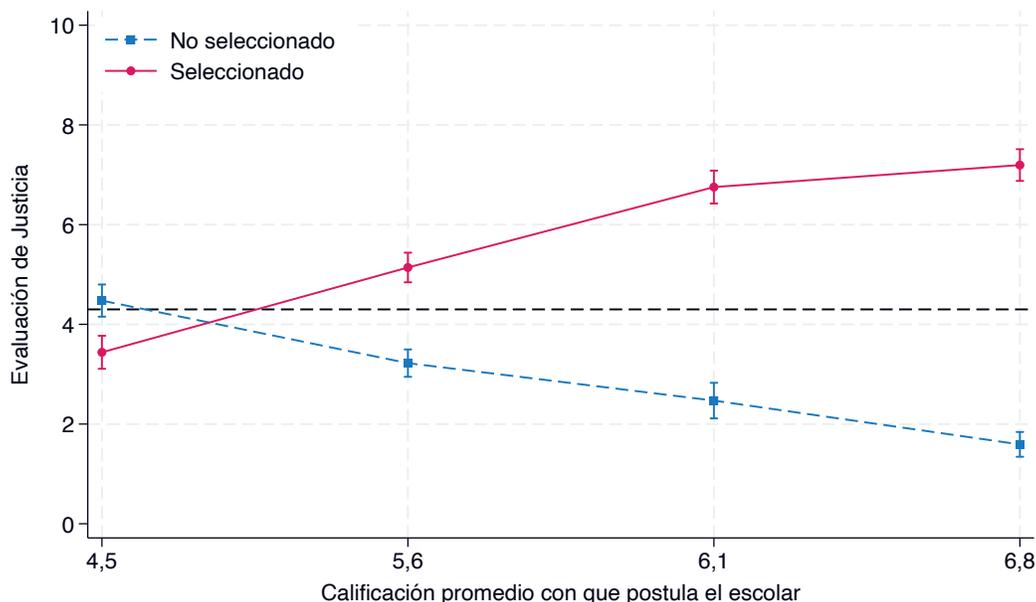
En síntesis, los resultados muestran que algunos atributos de los escolares son relevantes para las personas cuando evalúan la justicia de la asignación por lotería del SAE a una escuela pública de alta exigencia académica y con sobredemanda. No son relevantes el sexo del escolar ni si tiene un hermano en el colegio al que postula. Sí tienen importancia el desempeño y habilidades del escolar, medida por sus calificaciones previas y, en menor medida, su clase social de origen. Por tanto, las personas, en sus evaluaciones de cuán justa es la distribución de oportunidades educativas, combinan principios de necesidad y de equidad: para ellos, es más justo cuando la lotería del SAE asigna un cupo de una escuela pública de alta exigencia académica a un escolar de clase baja (y menos justo cuando lo asigna a uno de clase alta) y, sobre todo, cuando la lotería del SAE asigna el cupo a escolares de alto desempeño académico previo (i.e., notas más altas). Las personas son, por tanto, meritocráticas (i.e., principio de equidad) y, en menor medida, compensatorias (i.e., principio de necesidad) respecto del acceso a escuelas públicas de alta exigencia académica.

Las personas, en sus evaluaciones de cuán justa es la distribución de oportunidades educativas, combinan principios de necesidad y de equidad.

Todos los resultados discutidos son condicionales a una variable externa a los escolares descritos en las viñetas: el resultado del proceso de selección a través del SAE. Esta variable, por tanto, puede tener un efecto que condiciona el de los atributos (endógenos) descritos hasta ahora. Para analizar este efecto condicional de la asignación (o no) mediante la lotería del SAE a la escuela de alta exigencia académica con sobredemanda, ajustamos una serie de efectos de interacción estadística, tal como se describió en la Figura 1. Para realizar este análisis, dos modelos de regresión adicionales fueron ajustados. El primero incluyó una interacción entre el resultado de la selección aleatoria del SAE y las notas previas con que postuló el escolar. El segundo modelo adicional incluyó una interacción entre el resultado de la selección aleatoria del SAE y el grupo socioeconómico de los escolares. En ambos modelos, las estimaciones fueron realizadas estandarizando la variable dependiente, por lo que los efectos presentados serán en términos de desviaciones estándar.

La Figura 4 muestra las evaluaciones de justicia predichas para los encuestados (eje vertical), condicionales a la calificación promedio con que postula el escolar (eje horizontal) según el resultado de la asignación por lotería del SAE (con línea y puntos azules para “no seleccionado” y con línea y puntos rojo para “seleccionado”). Como se aprecia, las evaluaciones de justicia son más altas (positivas) en la medida que las calificaciones aumentan para los escolares seleccionados, y más bajas (negativas) a medida que aumentan las notas para los escolares no seleccionados. Estas tendencias hacen que los encuestados consideren menos justo que un escolar con promedio de notas de 6,1 o 6,8 no sea seleccionado como resultado de la asignación por lotería del SAE, en comparación a si ese mismo escolar fuera seleccionado. Este resultado indica que las personas en el país utilizan principios de equidad al evaluar la justicia de la asignación de cupos en escuelas de alta exigencia académica con sobredemanda. Así, cuando el cupo no es asignado a un escolar de buen desempeño académico, la evaluación de justicia es negativa. Lo contrario ocurre cuando el cupo sí es asignado por el SAE a un escolar de muy buen desempeño: en este caso, las personas consideran el resultado como más justo.

FIGURA 4. Evaluaciones de justicia predichas según calificaciones promedio con que postula el escolar y si fue o no seleccionado

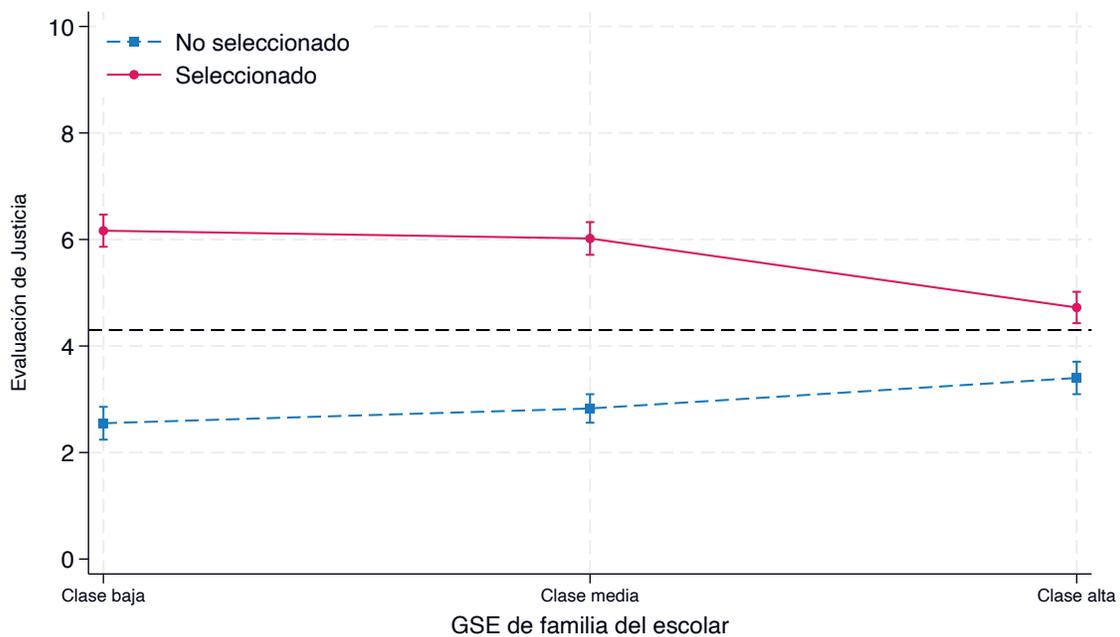


NOTA: Coeficientes no estandarizados. La línea horizontal achurada indica el valor o efecto promedio de las respuestas de los encuestados. Las barras representan los intervalos de confianza al 95%. Las estimaciones se obtuvieron utilizando ponderadores poblacionales.

FUENTE: Elaboración propia en base a Encuesta CEP 91.

La Figura 5 muestra las evaluaciones de justicia predicha sobre el resultado de la asignación aleatoria que realiza el SAE a escuelas públicas de alta exigencia académica con sobredemanda, según la clase social del escolar y si fue o no seleccionado. Como se aprecia, el modelo predice que los encuestados evaluarían como “más justo” que escolares de clase baja y media sean seleccionados, y como “menos justo” que no sean seleccionados. No hay diferencias en las estimaciones para ambos grupos socioeconómicos. Sin embargo, en el caso de escolares del grupo socioeconómico alto, las curvas convergen hacia la evaluación promedio (línea horizontal achurada, en la media = 0). Es decir, contrario a lo que ocurre con los otros grupos socioeconómicos, los encuestados consideran que es “menos injusto” que un escolar de clase alta no haya sido seleccionado en una escuela pública de alta exigencia académica como resultado de la asignación por lotería del SAE y, en cambio, consideran que es “menos justo” que sí haya sido seleccionado por el SAE. Este resultado sugiere entonces que las personas en Chile, en sus evaluaciones de justicia, “castigan” a los escolares de clase alta respecto de los escolares de clase baja o media. Es decir, ellas emplean también un principio de necesidad en la distribución de cupos a escuelas públicas de alta exigencia académica, considerando como más justos resultados que favorecen la selección de escolares de clases sociales bajas y medias.

FIGURA 5. Evaluaciones de justicia predichas según clase social de origen del escolar y si fue o no seleccionado



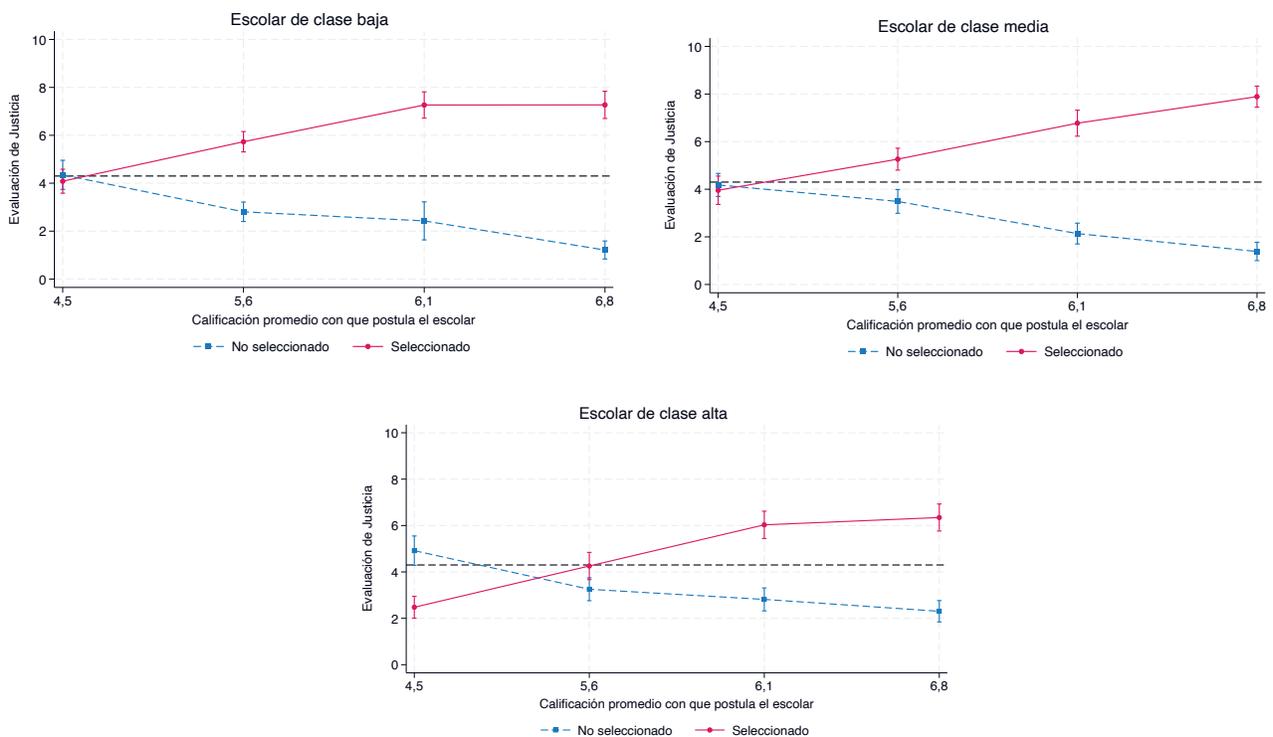
NOTA: Coeficientes no estandarizados. La línea horizontal achurada indica el valor o efecto promedio de las respuestas de los encuestados. Las barras representan los intervalos de confianza al 95%. Las estimaciones se obtuvieron utilizando ponderadores poblacionales.

FUENTE: Elaboración propia en base a Encuesta CEP 91.

Con todo, al comparar los efectos predichos de la clase social de origen con los presentados antes sobre las calificaciones promedio (i.e., desempeño académico previo del escolar), vemos que los efectos de las notas altas (6,1 y 6,8) en la Figura 4 son superiores a los efectos de la clase alta visualizados en la

Figura 5. Esto quiere decir que las personas usan dos principios de justicia en la distribución de cupos a escuelas públicas de alta exigencia académica, pero tienden a utilizar con más fuerza el principio de equidad (i.e., mérito) y, con menor fuerza, el principio de necesidad. Este efecto combinado se aprecia con mayor claridad en la Figura 6.

FIGURA 6. Evaluaciones de justicia predichas según clase social de origen del escolar, calificaciones promedio con que postula y si fue o no seleccionado



NOTA: Coeficientes no estandarizados. La línea horizontal achurada indica el valor o efecto promedio de las respuestas de los encuestados. Las barras representan los intervalos de confianza al 95%. Las estimaciones se obtuvieron utilizando ponderadores poblacionales.

FUENTE: Elaboración propia en base a Encuesta CEP 91.

Como se puede apreciar, en los distintos grupos socioeconómicos de origen de los escolares presentados en las viñetas, las calificaciones más altas de los escolares incrementan las evaluaciones de justicia de la asignación por lotería del SAE para los seleccionados (líneas rojas en los gráficos), y las reducen para los no seleccionados (líneas azules). Sin embargo, mientras los efectos de las notas sobre las evaluaciones de justicia son similares para los escolares de clase baja y media, para los escolares de clase baja son menores. Por ejemplo, la evaluación de justicia promedio condicional para un escolar seleccionado de clase baja con nota promedio de 6,8 es de 7,27 ($CI_{95\%} = [6,7 - 7,84]$); para un escolar seleccionado de clase media con nota 6,8 es de 7,89 ($CI_{95\%} = [7,45 - 8,33]$); mientras que para un escolar seleccionado de clase alta con nota 6,8 es de 6,35 ($CI_{95\%} = [5,76 - 6,93]$). Así, los principios

de justicia distributiva que usan las personas tienen cierta jerarquía: primero, la asignación de cupos en escuelas públicas de alta exigencia académica según el principio de equidad (i.e., privilegiar altos desempeños académicos previos); luego, según el principio de necesidad (i.e., privilegiar a escolares de grupos socioeconómicos bajos y medios).

5.

CONCLUSIONES

En este artículo analizamos cómo ciertas características de los escolares influyen en la percepción de justicia o injusticia de la asignación por lotería que realiza el Sistema de Admisión Escolar (SAE) en situaciones de sobredemanda a escuelas públicas de alta exigencia académica. Cuando hay sobredemanda, el SAE utiliza un sorteo o lotería para asignar los cupos entre los postulantes, aplicando criterios de prioridad como hermanos matriculados, apoderados funcionarios, exalumnos no expulsados y una cuota de estudiantes prioritarios.

Nuestra hipótesis fue que los principios que las personas consideran relevantes para distribuir oportunidades educativas de calidad no corresponden a los principios de igualdad en los que se basa el SAE. Específicamente, predijimos que las evaluaciones de justicia de las personas se orientan más fuertemente por principios de equidad —asignar oportunidades según el mérito académico previo— y de necesidad —asignar oportunidades favoreciendo a grupos desaventajados— que por principios de igualdad, donde todos los escolares tienen la misma probabilidad de acceder a un cupo.

Los resultados de un experimento de viñetas incluido en la Encuesta CEP 91 muestran que las personas no utilizan principios de igualdad en estas situaciones. En cambio, aplican principios de equidad y necesidad, priorizando el de equidad. Específicamente, valoran más las notas previas de los escolares, considerando más justa la asignación de cupos a aquellos con calificaciones más altas. Además, las personas muestran una actitud compensatoria respecto a las necesidades de los escolares, evaluando como más justa la selección de estudiantes de clases bajas y medias. Un análisis conjunto revela que el principio de equidad es más importante que el de necesidad.

Dos atributos adicionales —el sexo del escolar y si tiene un hermano matriculado en el mismo colegio— no resultaron relevantes en las evaluaciones de justicia de la asignación por lotería del SAE. Los encuestados son entonces indiferentes respecto al género del escolar y a la presencia de hermanos en la escuela. Este último hallazgo es importante, dado que el SAE está diseñado para considerar la presencia de hermanos como uno de los criterios para corregir la aleatoriedad de la asignación en casos de sobredemanda. Este último criterio, no relacionado con principios de justicia distributiva, busca más bien permitir a las familias matricular a sus hijos en el mismo establecimiento, lo que tiene importan-

tes y positivas consecuencias en su vida cotidiana. Se trata de un criterio de corrección de la lotería razonable que debiera mantenerse.

El SAE también contempla una cuota de estudiantes prioritarios como criterio de corrección, lo que es consistente con el principio de necesidad utilizado por las personas en sus evaluaciones de justicia. Sin embargo, el SAE no considera el desempeño académico del escolar para la asignación de cupos en escuelas con sobredemanda como las de alta exigencia académica. Esta exclusión fue deliberada en su diseño, bajo el argumento de que la selección por mérito premiaba el capital cultural y económico de los hogares. Nuestros resultados muestran que las personas consideran el mérito académico como el principio de distribución más importante para acceder a escuelas de alta exigencia académica con sobredemanda. Este desacople entre los principios de distribución de las oportunidades educacionales con los que se diseñó el SAE y aquellos a los que adhieren las personas arriesga deslegitimar el sistema en su conjunto, socavando también los aspectos positivos que tiene un sistema como el SAE.



Nuestros resultados muestran que las personas consideran el mérito académico como el principio de distribución más importante para acceder a escuelas de alta exigencia académica con sobredemanda.

En el contexto actual, donde el Gobierno y el Senado han firmado el protocolo “Compromiso Educación” en el marco de la discusión del proyecto de Ley de Presupuestos 2025 —cuyo tercer punto busca modificar el SAE— los hallazgos presentados en este artículo muestran que las personas valoran la selección por desempeño académico en escuelas públicas de alta exigencia. En este tipo de escuelas, por tanto, la ciudadanía legitima la selección académica. A casi una década de la reforma que estableció el SAE, se hace necesario reabrir el debate sobre el valor de la meritocracia en el sistema escolar, definiendo a partir de qué edad y en qué condiciones sería adecuado seleccionar por criterios académicos, considerando la reinstauración de la selección académica en escuelas con financiamiento estatal y con proyectos educativos de alta exigencia. Esta restitución de la selección académica en escuelas de alta exigencia académica debiera estar normada, como lo han sugerido otros estudios (Eyzaguirre y Guzmán 2024). La reinstauración de la selección académica en estas escuelas alinearía el funcionamiento del SAE con las expectativas normativas de la ciudadanía. Se trataría de una ganancia para la legitimidad del sistema en su conjunto.

Referencias

- Abdulkadiroğlu, Atila, Yeon-Koo Che y Yosuke Yasuda.** 2011. “Resolving Conflicting Preferences in School Choice: The ‘Boston Mechanism’ Reconsidered”. *American Economic Review* 101(1):399-410. Doi: 10.1257/aer.101.1.399.
- Anderson, Elizabeth.** 2004. “Rethinking Equality of Opportunity: Comment on Adam Swift’s How Not to Be a Hypocrite”. *Theory and Research in Education* 2(2):99-110. Doi: 10.1177/1477878504043438.
- Araujo, Kathya y Danilo Martuccelli.** 2014. “Beyond Institutional Individualism: Agentic Individualism and the Individuation Process in Chilean Society”. *Current Sociology* 62(1):24-40. Doi: 10.1177/0011392113512496.
- Arzola, María Paz.** 2024. “Una oportunidad para mejorar el SAE”. *La Tercera*, noviembre 25.
- Asahi, Kenzo, Anushka Baloian y Nicolás Figueroa.** 2020. “Sistema de Admisión Escolar en Chile: efecto sobre la equidad y propuestas de mejora”. Pp. 79-106 en *Propuestas para Chile Concurso de Políticas Públicas 2020*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Atzmüller, Christiane y Peter M. Steiner.** 2010. “Experimental Vignette Studies in Survey Research”. *Methodology* 6(3):128-38. Doi: 10.1027/1614-2241/a000014.
- Auspurg, Katrin y Thomas Hinz.** 2014. *Factorial Survey Experiments*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Bustos, Sebastián, Dante Contreras y Paulina Sepúlveda.** 2007. “When Schools Are the Ones That Choose: The Effect of Screening in Chile”. *Working Papers*.
- Carrasco, Alejandro, Gabriel Gutiérrez y Carolina Flores.** 2017. “Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools”. *Journal of Education Policy* 32(5):642-72. Doi: 10.1080/02680939.2017.1312549.
- Carrasco, Alejandro y Ngairé Honey.** 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 – CJE*. 1. Santiago de Chile: Centro de Justicia Educacional.
- Castillo, Juan Carlos, Francisco Olivos y Ariel Azar.** 2019. “Deserving a Just Pension: A Factorial Survey Approach”. *Social Science Quarterly* 100(1):359-78. Doi: 10.1111/ssqu.12539.
- Castillo, Juan Carlos, Mauricio Salgado, Kevin Carrasco y Andreas Laffert.** 2024. “The Socialization of Meritocracy and Market Justice Preferences at School”. *Societies* 14(11):214. Doi: 10.3390/soc14110214.
- Centro de Estudios Públicos.** 2024. *Encuesta CEP N° 91 Junio-Julio 2024*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Downey, Douglas B. y Dennis J. Condron.** 2016. “Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality”. *Sociology of Education* 89(3):207-20. Doi: 10.1177/0038040716651676.

- Elacqua, Gregory y Humberto Santos.** 2016. “Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico”. *Revista CEPAL* 119:133-48.
- Eyzaguirre, Sylvia y César Gamarra.** 2024. *Derribando mitos sobre el nuevo Sistema de Admisión Escolar*. 713. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, Sylvia e Isai Guzmán.** 2024. *Fin de los liceos de excelencia: más desigualdad en la distribución de oportunidades de aprendizaje*. 685. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Gauri, Varun.** 1999. *School Choice In Chile: Two Decades of Educational Reform*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Gelman, Andrew y Jennifer Hill.** 2006. *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, Andrew F.** 2018. *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Second Edition. New York: The Guilford Press.
- Ho, Jacqueline.** 2023. “Agentic Selves, Agentic Stories: Cultural Foundations of Beliefs about Meritocracy”. *American Journal of Cultural Sociology*. Doi: 10.1057/s41290-023-00201-9.
- Hsieh, Chang-Tai y Miguel Urquiola.** 2006. “The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile’s voucher program”. *Journal of Public Economics* 90(8-9):1477-1503. Doi: 10.1016/j.jpubeco.2005.11.002.
- Huppert, Elizabeth, Jason M. Cowell, Yawei Cheng, Carlos Contreras-Ibáñez, Natalia Gomez-Sicard, Maria Luz Gonzalez-Gadea, David Huepe, Agustin Ibanez, Kang Lee, Randa Mahasneh, Susan Malcolm-Smith, Natalia Salas, Bilge Selcuk, Bertil Tungodden, Alina Wong, Xinyue Zhou y Jean Decety.** 2019. “The Development of Children’s Preferences for Equality and Equity across 13 Individualistic and Collectivist Cultures”. *Developmental Science* 22(2):e12729. Doi: 10.1111/desc.12729.
- Jaeger, Werner.** 2015. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jara, Jocelyn.** 2024. “Cristián Bellei y fin de selección escolar: ‘Ha reducido dramáticamente las discriminaciones contra los niños y las familias’”. *Diario UChile*, febrero 26.
- Jasso, Guillermina.** 2006. “Factorial Survey Methods for Studying Beliefs and Judgments”. *Sociological Methods & Research* 34(3):334-423. Doi: 10.1177/0049124105283121.
- La Tercera.** 2010. “El 70% de los colegios no cumple normas de selección”. *La Tercera*, marzo 14.
- Luhmann, Niklas.** 1996. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Madrid: Paidós.
- Markovits, Daniel.** 2019. *The Meritocracy Trap: How America’s Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles the Middle Class, and Devours the Elite*. Illustrated edition. New York: Penguin Press.
- McNamee, Stephen J.** 2018. *The Meritocracy Myth*. Fourth edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Merry, Michael S. y Richard Arum.** 2018. "Can Schools Fairly Select Their Students?" *Theory and Research in Education* 16(3):330-50. Doi: 10.1177/1477878518801752.
- Mijs, Jonathan J. B.** 2021. "The paradox of inequality: income inequality and belief in meritocracy go hand in hand". *Socio-Economic Review* 19(1):7-35. Doi: 10.1093/ser/mwy051.
- Mijs, Jonathan J. B., Stijn Daenekindt, Willem de Koster y Jeroen van der Waal.** 2022. "Belief in Meritocracy Reexamined: Scrutinizing the Role of Subjective Social Mobility". *Social Psychology Quarterly* 85(2):131-41. Doi: 10.1177/01902725211063818.
- Mizala, Alejandra y Florencia Torche.** 2012. "Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system". *International Journal of Educational Development* 32(1):132-44. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2010.09.004.
- Moya Plaza, Osciel.** 2023. "¿Fue una decisión apresurada?: El análisis sobre la selección escolar en medio de la crisis educativa en el país". *Diario UChile*, enero 16.
- Nagel, Thomas.** 1996. *Igualdad y parcialidad: Bases éticas de la teoría política*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Palma, Andrés.** 2021. "El Sistema de Admisión Escolar, sistema de asignación centralizado en Chile". *Cuadernos del Claeh* 40(113):49-65. Doi: 10.29192/claeh.40.1.4.
- Quezada, Juan Andrés.** 2024. "Karina Delfino: 'El fin de la selección jugó una mala pasada a los liceos emblemáticos. Duele verlos sin poder brillar'". *La Tercera*, febrero 25.
- Sabbagh, Clara y Nura Resh.** 2016. "Unfolding Justice Research in the Realm of Education". *Social Justice Research* 29(1):1-13. Doi: 10.1007/s11211-016-0262-1.
- Salgado, Mauricio.** 2024. *Ellos y nosotros: El migrante de los chilenos*. 691. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Salgado, Mauricio, Javier Núñez y Bernardo Mackenna.** 2021. "Expectations of Trustworthiness in Cross-Status Interactions". *Social Science Research* 99(3):102596. Doi: 10.1016/j.ssresearch.2021.102596.
- Sandel, Michael J.** 2020. *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* DEBATE.
- Sauer, Carsten, Katrin Auspurg, Thomas Hinz y Stefan Liebzig.** 2011. "The Application of Factorial Surveys in General Population Samples: The Effects of Respondent Age and Education on Response Times and Response Consistency". *Survey Research Methods* 5(3):89-102. Doi: 10.18148/srm/2011.v5i3.4625.
- Son Hing, Leanne S., D. Ramona Bobocel, Mark P. Zanna, Donna M. Garcia, Stephanie S. Gee y Katie Oraziatti.** 2011. "The merit of meritocracy". *Journal of Personality and Social Psychology* 101(3): 433-50. Doi: 10.1037/a0024618.
- Valenzuela, J. P., C. Bellei y D. De los Ríos.** 2008. *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Informe Final. Santiago: FONIDE.
- Villalobos, Cristobal y Juan Pablo Valenzuela.** 2012. "Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno". *Revista de Análisis Económico* 27(2): 145-72. Doi: 10.4067/S0718-88702012000200005.



CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS



Cada artículo es responsabilidad de su autor y no refleja necesariamente la opinión del CEP.

Director: Leonidas Montes L.
Coordinador académico: Sebastián Izquierdo
Diagramación: Pedro Sepúlveda V.



[VER EDICIONES ANTERIORES](#) ↓