

---

SELECCIÓN E  
INTEGRACIÓN SOCIAL,  
¿ASIGNATURA PENDIENTE?

# 8.

## Segregación Escolar en Chile

*Juan Pablo Valenzuela\**

*Cristian Bellei\*\**

*Danae De Los Ríos\*\*\**

### 1. ¿QUÉ ES LA SEGREGACIÓN ESCOLAR?

En Chile ha habido escaso interés académico y político por el tema de la segregación educativa. Si bien han existido estudios sobre segregación residencial se observa limitado interés por analizar otras formas de segregación. En el campo educativo, sólo recientemente se ha comenzado a discutir sobre segregación escolar, existiendo cierta confusión respecto de su magnitud y relevancia. Esta primera sección busca proporcionar un análisis del concepto, distinguiéndolo de otros fenómenos relacionados, pero no equivalentes.

En Estados Unidos, a diferencia de Chile, la preocupación por la segregación educativa tiene una larga tradición académica y política. Hace poco más de medio siglo, la Corte Suprema Americana declaró ilegal la segregación escolar racial, reemplazando la noción dominante desde fines del siglo XIX que prescribía que los alumnos de diferentes razas recibieran una educación “separada pero igualitaria”. La Corte afirmó que las escuelas segregadas eran intrínsecamente desiguales y en esa medida inaceptables.

Es en el campo de los estudios urbanos donde el estudio de la segregación ha tenido un mayor desarrollo. Uno de los primeros trabajos en esta materia es el de Park que la define como la relación entre la distancia física y social de determinados grupos o individuos (Park, 1926). Por ello se entiende que la segregación tiene una dimensión social que se refiere a la ausencia de interacción entre grupos sociales y una dimensión geográfica referida a la desigual distribución de grupos en un espacio físico determinado (Rodríguez, 2001).

---

\* Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Departamento de Economía y Núcleo Milenio sobre Condición Docente, Universidad de Chile.

\*\* Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y Núcleo Milenio sobre Condición Docente, Universidad de Chile.

\*\*\* Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES), Universidad de Santiago de Chile y Núcleo Milenio sobre Condición Docente, Universidad de Chile.

Así, aunque no existe una definición única de segregación, ésta puede ser entendida como la diferencia distributiva de diversos grupos sociales entre distintas unidades de organización y/o asociadas a un determinado territorio o zona geográfica (James & Taeuber, 1985). De esta forma, en estudios de segregación residencial, ésta se refiere al grado de proximidad espacial que tienen las personas que comparten un mismo atributo social como etnia o condición económica (White, 1983; Jargowsky, 1996; Arriagada & Rodríguez, 2003; Sabatini, Cáceres, & Cerda, 2001).

Ciertamente, el concepto de segregación es multidimensional, puesto que se manifiesta en diferentes aspectos que pueden ser analizados separadamente, siendo la “similitud” y la “exposición” los dos más estudiados (Massey & Denton, 1988; Gorard & Taylor, 2002). El grado de similitud o igualdad se refiere a la diferencia en la distribución de grupos de la población en unidades geográficas de una ciudad. En otras palabras, apunta a conocer el desbalance en la distribución espacial de la población con algún atributo social específico. La similitud no es una medida absoluta sino relativa, es decir, un grupo está segregado si está distribuido en forma diferente a otro grupo sobre las unidades geográficas particulares.

El grado de exposición, por su parte, se refiere a la intensidad con que los miembros de un grupo o categoría social (entendido como el grupo de minoría o vulnerable) interactúan con individuos de su misma condición o con personas de otros grupos (de mayoría o no vulnerables), por lo cual está asociado a la probabilidad de interacción entre los miembros de diferentes grupos sociales. La dimensión de exposición apunta a la segregación como una situación de aislamiento relativo entre grupos sociales diferentes.

El estudio de la segregación escolar ha requerido de la adaptación de algunas de las nociones desarrolladas en los estudios residenciales. Como puede apreciarse, la cuestión crucial en el análisis de la segregación urbana es la imbricación que se produce entre la geografía física y social para determinar el grado en que personas pertenecientes a diferentes categorías sociales comparten experiencias o situaciones comunes. Dos elementos son críticos en este sentido: identificar las categorías sociales respecto de las cuales preocupa su segregación y definir la unidad de agregación relevante para preguntarse por su nivel de segregación.

En principio, es posible preguntarse por el grado de segregación escolar de cualquier categoría social. Los estudios clásicos en la materia se refieren a la segregación experimentada por la población negra en Estados Unidos, lo cual puede ser extendido a cualquier otro grupo racial o étnico. Es importante notar, sin embargo, que la frontera que define a los grupos raciales y étnicos no es tan marcada como el sentido común sugiere y hay en su trazo una buena dosis de arbitrariedad. Mucho más clara puede ser la definición de género que divide a hombres y mujeres, siendo también posible el estudio de la segregación experimentada por las mujeres dentro del sistema escolar.

¿Qué determina entonces la relevancia que ha tenido el estudio de la segregación de una u otra categoría social? La cuestión fundamental ha sido la creencia en que determinadas diferencias o desigualdades afectan, de manera más significativa, las perspectivas de desarrollo de las personas. En el caso chileno, sin negar la existencia de múltiples canales de desigualdad, pareciera que la estratificación socioeconómica representa una de las formas de segregación más relevante y, comparada con las

fronteras raciales, étnicas o de género, bastante más arbitraria al momento de ser definida.

Por otra parte, la definición del “espacio” sobre el cual cabe la pregunta acerca de la distribución de las diferentes categorías sociales debe también tener sentido conceptual y práctico. Nótese que en este aspecto los estudios sobre segregación escolar tienen una clara ventaja sobre los estudios de segregación residencial ya que mientras, en estos últimos la definición del “barrio” es extremadamente arbitraria, la educación institucionalizada encuentra en el establecimiento escolar su “barrio” natural. La experiencia escolar está fuertemente determinada por la escuela o el liceo al que se asiste puesto que las interacciones sociales relevantes se dan fundamentalmente a ese nivel<sup>1</sup>; asimismo, los recursos humanos y materiales que afectan la experiencia escolar se distribuyen diferencialmente a nivel de los establecimientos educacionales.

Para el estudio de la segregación educativa en Chile esta precisión es muy importante. Muchas veces se ha afirmado que la unidad de agregación relevante es la dependencia de los establecimientos, lo que ha llevado a algunos a señalar, por ejemplo, que los establecimientos particular-subvencionados no están segregados puesto que a ellos asisten alumnos de todos los niveles socioeconómicos, omitiendo la cuestión fundamental acerca del perfil socioeconómico de los distintos establecimientos de dicha dependencia. Insistimos, por ello, que desde el punto de vista de la experiencia educacional de un alumno, lo relevante es preguntarse por la composición socioeconómica de la escuela a la que asiste.

Por ello, la segregación socioeconómica de la población escolar debiera ser entendida, a nuestro , como la desigual (“desbalanceada”) distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas.

## 2. ¿QUÉ EFECTOS TIENE LA SEGREGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Antes de discutir acerca de las posibles consecuencias de la segregación escolar, es bueno precisar que los efectos negativos de la segregación residencial (racial y socioeconómica) están bien establecidos en la literatura internacional, especialmente norteamericana, en las dimensiones laboral, educativa y de salud. Se han documentado efectos negativos de la segregación en las oportunidades laborales de las personas de grupos minoritarios (Cutler & Glaeser, 1997; Ananat, 2006; Larrañaga & Sanhueza, 2007), así como en diferentes dimensiones de su salud (Kling, Liebman, & Katz, 2006; Harding, 2003), e incluso en la eficacia política de los grupos segregados (Ananat & Washington, 2006).

En cuanto a los efectos de la segregación residencial en la educación, se ha encontrado que las personas de grupos “minoritarios” (especialmente minorías raciales, pero también sectores pobres) que crecen en barrios segregados alcanzan menores

---

<sup>1</sup> La sala de clases es también un nivel relevante, como ha mostrado la literatura. El punto aquí es que niveles superiores al establecimiento escolar son mucho menos relevantes (sí es que lo son en algún sentido).

logros educacionales que personas equivalentes que crecen en comunidades más heterogéneas (Kaufman & Rosenbaum, 1992; Rosenbaum, 1995; Cutler & Glaeser, 1997; Vartanian & Gleason, 1999; Harding, 2003; y Ananat, 2006 para Estados Unidos; Garner & Raudenbush, 1991, para Escocia; Larrañaga & Sanhueza, 2007, para Chile). Finalmente, se ha podido establecer que estas consecuencias negativas de la segregación son evitables, puesto que se ha constatado que los programas de desegregación mejoran la salud mental de las personas, aumentan los resultados educacionales de los jóvenes y reducen sus conductas de riesgo (Kling, Liebman, & Katz, 2006).

La presencia de efectos negativos de la segregación residencial podría ser suficiente argumento para extender esta preocupación hacia la segregación escolar. Sin embargo, esta preocupación se ve doblemente justificada en la medida en que muchos de los efectos negativos asociados a la segregación residencial que han sido identificados se refieren, precisamente, a una disminución de las oportunidades educativas y de logro escolar de las personas afectadas por la segregación. Es decir, los estudios acerca de la segregación urbana sugieren que la educación es un campo sensible a sus efectos.

El hecho de que los establecimientos educacionales varíen entre sí en cuanto a la composición socioeconómica de los alumnos podría ser simplemente anecdótico; después de todo, las escuelas son bastante heterogéneas en varios aspectos, sin que ello se constituya en motivo de preocupación. En efecto, la visión tradicional sobre la oportunidad educativa limita sus expectativas a la garantía de acceso o cobertura. Bajo dicha mirada las categorías sociales excluidas no experimentan segregación escolar, problema que emerge sólo cuando pensamos en la calidad educativa que forma parte de un nivel más exigente de oportunidades educativas.

Sin embargo, aun para quienes están preocupados de la calidad educacional, tampoco es evidente que la segregación escolar deba ser parte de sus inquietudes; por un lado, el sistema escolar ha estandarizado gran parte de las condiciones que parecen relevantes para la calidad educativa (provisión por un profesional, currículo nacional, tiempo escolar, textos de estudio, etc.); por otro, aunque se sabe que muchas de las dimensiones más complejas de la calidad educativa varían entre escuelas y aulas (la práctica pedagógica, el clima de aula, etc.), no es claro cómo se podría vincularlas con el grado de segregación socioeconómica de los alumnos. Por ello, no es obvio que la segregación escolar sea una dimensión relevante de los sistemas escolares o de la experiencia educacional de los alumnos.

Es posible agrupar en tres grandes dimensiones los argumentos que fundamentan una preocupación especial por la segregación socioeconómica de la población escolar. La primera se refiere a la calidad y riqueza de la experiencia formativa de los alumnos, especialmente en sus aspectos cívicos y de integración social. Como se sabe, la escuela y el liceo han sido concebidos como espacios de socialización que enriquecen a los sujetos, porque complementan la experiencia familiar, especialmente en términos de introducir a los estudiantes en las complejidades de la vida social, una de cuyas características fundamentales es la convivencia con personas de diferente condición socioeconómica.

Bajo esta perspectiva, la segregación escolar empobrece inevitablemente dicha función formativa, tanto para los grupos privilegiados como para los grupos vulnerables.

Ciertamente, no es fácil identificar los efectos específicos de la segregación en este dominio, sin embargo, existe una preocupación creciente en nuestras sociedades por la falta de espacios de convivencia ciudadana entre personas provenientes de diferentes grupos socioeconómicos, lo cual es interpretado por muchos analistas como un factor de riesgo para la integración social y el sentido de pertenencia a una comunidad, imprescindibles para garantizar lo que se ha llegado a denominar el “capital social” de los países.

La segunda dimensión también apunta a la calidad educativa, pero en un sentido más restringido, aunque no menos importante, referido a la igualdad de oportunidades en el logro de objetivos académicos entre los alumnos. En efecto, dado que la educación es un proceso interactivo entre el profesor y los estudiantes, y de los estudiantes entre sí, las personas que componen la escuela y la sala de clases (sus capacidades, recursos, actitudes, preferencias) son un recurso esencial de la experiencia educacional.

Diversas investigaciones dan cuenta de que escuelas menos segregadas generan mejores resultados escolares e incluso mejores resultados de acceso y permanencia en la educación post-secundaria (Orfield, 2001). Así, disminuir la segregación de los estudiantes por nivel socioeconómico debiese ser un objetivo relevante en la búsqueda de una educación de mayor calidad y equidad.

Los mecanismos causales que conectan la segregación escolar con la desigualdad de logros educacionales han resultado ser bastante sofisticados y diversos (muchos de ellos poco estudiados aún). Por una parte, existe un efecto directo asociado con la convivencia y la interacción entre los alumnos: dado que los alumnos de peor condición socioeconómica provienen de familias con menores recursos socioculturales, estos se benefician de la interacción con alumnos con mayores recursos. Por otra, existe un conjunto de efectos indirectos asociados a la segregación escolar: las escuelas con mayor proporción de alumnos pobres tienen mayores dificultades para conseguir un mejor cuerpo docente y, en general, para proveerse de mejores recursos educacionales, tanto materiales como humanos.

La tercera y última dimensión se sitúa en el plano de las políticas educacionales y en la posibilidad de aplicar programas exitosos de mejoramiento escolar, es decir, en términos institucionales. Es sabido que las políticas sociales (la educación entre ellas) destinadas a mejorar las condiciones de las personas y grupos desfavorecidos enfrentan problemas adicionales que limitan su efectividad cuando deben abordar fenómenos como la concentración de la pobreza. La segregación de las personas vulnerables agrega a su vulnerabilidad individual, la vulnerabilidad colectiva de su grupo, lo cual las hace aun más vulnerables, arriesgando instalar fenómenos de exclusión y desintegración crónicos. Estas dinámicas han sido ampliamente documentadas en el estudio de políticas educacionales. Por ello, desde este punto de vista, no se trata tanto de que la desegregación sea una solución al problema educacional de los más pobres, sino que la segregación dificulta las posibles soluciones a dichos problemas.

Hay dos características importantes de la educación escolar, especialmente notorias en esta época, que están detrás de este fenómeno y que no son siempre evidentes para la observación intuitiva. La primera es que –a diferencia de otros “servicios”– la educación no es producida completamente por el oferente y “entregada” al usuario,

sino que es “coproducida” entre ambos; esto hace que incluso la estandarización (o igualación) de los “insumos y condiciones” en que se desempeñan las escuelas y los docentes no sea una garantía de igualdad de oportunidades, porque estos interactúan con los contextos humanos que conforman la comunidad escolar. Ciertamente, en un sistema segregado es mucho más difícil siquiera igualar dichos recursos.

La segunda característica es que la educación, para ser relevante, precisa estar en constante transformación, demanda que se ha agudizado por los nuevos requerimientos de la sociedad a la escuela. Este esfuerzo constante de renovación obliga a implementar recurrentemente procesos de mejoramiento escolar casi siempre impulsados “desde fuera” (la comunidad, los niveles superiores del sistema escolar y el campo político). Las escuelas segregadas pertenecen a comunidades con menos recursos y tienden a tener menor relevancia política para las autoridades, todo lo cual hace menos probable la ocurrencia de procesos exitosos de mejoramiento escolar.

La investigación académica ha acumulado evidencia acerca de cómo se manifiestan los efectos de la segregación escolar en las tres dimensiones mencionadas siendo el “efecto par” o “efecto de composición” un campo de creciente interés analítico y empírico. La idea básica detrás de este concepto sugiere que si se concentran en determinadas escuelas o salas, alumnos de menores capacidades o recursos, estos tendrán menos oportunidades de lograr aprendizajes, pues la mayor parte de sus compañeros presentará similares atributos o dificultades. Nótese que el “efecto par” no se reduce a la interacción directa entre alumnos, sino también a los efectos indirectos mediados por las prácticas docentes (afectadas por la interpretación que los docentes hacen sobre la composición social de sus alumnos) y por las diferencias de acumulación de recursos y capacidades (ambos en un sentido amplio) asociadas a la composición de la matrícula.

La vinculación entre la composición social de las escuelas y las aulas, y los procesos y resultados educacionales experimentados por los alumnos ha sido estudiada por la sociología de la educación desde los años cincuenta en Estados Unidos y desde los sesenta en Europa, especialmente en Francia e Inglaterra. Para esta tradición académica existen pocas dudas acerca de la existencia de una asociación positiva entre oportunidades de aprendizaje y composición social del aula y la escuela. Sin embargo, apelando a estándares contemporáneos de metodología de investigación, algunos han levantado dudas acerca de la demostración de tal vínculo causal, lo que ha suscitado un activo empeño por desarrollar estudios que permitan realizar inferencias causales acerca del mencionado vínculo. Así, investigaciones recientes han mejorado las técnicas econométricas empleadas sugiriendo que los “efectos de composición” serían positivos y estadísticamente significativos (ver por ejemplo, Evans, Wallace, & Schwab, 1992; Gaviria & Raphael, 2001; Sacerdote, 2001; Angrist & Lang, 2004; Hoxby, 2000; Hoxby & Weingarh, 2006; Schindler, 2003; Ding & Lehrer, 2006; Duflo, 2008).

La naturaleza del “efecto par” está siendo intensamente debatida ya que no existe consenso sobre si éste es constante o decreciente, y si afecta de forma homogénea a diferentes personas u estudiantes (Ammermueller & Pischke, 2006; Hoxby & Weingarh, 2006). Por una parte, si el “efecto par” tiene un rendimiento decreciente en el aprendizaje sería posible hipotetizar que las acciones que tienden a profundizar la segregación escolar generarán una reducción en los logros educacionales a nivel

agregado; en otras palabras, la segregación sería crecientemente ineficiente para el sistema escolar visto en su conjunto. Desafortunadamente, la evidencia sobre este aspecto es muy limitada.

Por otro lado, considerando sólo los efectos en el logro académico de los alumnos, los estudios tienden a coincidir en que escuelas y clases menos segregadas benefician comparativamente más a los alumnos más “vulnerables” (ya sea en términos económicos, raciales, o académicos). La mayor discrepancia se focaliza en si los alumnos “aventajados” son también beneficiados en contextos heterogéneos, si les es indiferente (como sugieren Angrist & Lang, 2004), o si son perjudicados como sugieren Hoxby (2000) y Schindler (2003). Está demás enfatizar la relevancia que tiene para el debate sobre la segregación escolar el avanzar en la clarificación de estas interrogantes.

### 3. ¿CUÁL ES LA MAGNITUD DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN CHILE?

La estimación del grado de segregación educacional ha sido un tema de reciente interés académico y político. Previamente, la falta de evidencia empírica en esta materia, se suplía con opiniones, algunas de las cuales sugerían que la segregación no era un gran desafío para la agenda de reformas educativas. Investigadores y diseñadores de políticas consideraban que la segregación no era crítica, no estaba incrementándose y que las reformas educacionales implementadas no estaban generando mayores grados de segregación (González, 2006; Beyer, 2007). Ciertamente, otros señalaban que el sistema escolar estaba experimentando un claro proceso de segregación social derivando en una educación en *ghettos* (García-Huidobro & Bellei, 2003) e identificaban al financiamiento compartido como uno de sus factores (Cox, 2003).

La carencia de investigación en esta materia ha comenzado a ser resuelta en los últimos años (Hernando & Gallego, 2009; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2009; Elacqua, 2009). Sin embargo, los resultados obtenidos por los estudios disponibles, en cuanto al grado de segregación, como a su evolución temporal, son inconsistentes entre sí. Mientras Valenzuela, Bellei & De los Ríos (2009) concluyen que el grado de segregación es elevado y ha experimentado un leve incremento, Elacqua (2009) señala que el grado de segregación en Chile no sería elevado (sino que incluso comparable con países desarrollados) y que existiría una reducción del mismo en los últimos años.

Tal como Valenzuela, Bellei & De los Ríos (2009) han sugerido, la medición de la segregación socioeconómica escolar<sup>2</sup> más utilizada, tanto por sus atributos estadísticos, simplicidad y comparabilidad intertemporal, es el Índice de Disimilaridad (Allen & Vignoles, 2006; Duncan & Duncan, 1955). Este índice estima el porcentaje de estudiantes vulnerables, que debe transferirse de establecimientos escolares para que exista una distribución homogénea de estos entre todos los establecimientos

<sup>2</sup> En forma similar podría estimarse para la condición étnica de los estudiantes (ver Elacqua, 2009), resultados educativos (ver Guinguis, 2008), género u otro atributo individual.



educativos de un determinado territorio. El Índice de Disimilaridad o Índice de Duncan tiene un rango entre 0 y 1, donde valores más cercanos a 0 dan cuenta de la inexistencia de segregación del grupo de estudiantes analizados entre los establecimientos escolares, mientras que valores cercanos a 1 dan cuenta de una mayor segregación. La literatura especializada indica que valores de 0,6 y más corresponden a situaciones de hipersegregación (Glaeser & Vigdor, 2001)<sup>3</sup>.

Una vez resuelta la estrategia metodológica para medir el grado de segregación, es relevante determinar qué se entenderá por condiciones socioeconómicas de los estudiantes y el grupo específico sobre el cual se quiere determinar el grado de segregación. Aquí se ha definido la situación socioeconómica de los estudiantes como un índice estimado en base a componentes principales, a partir del nivel educativo alcanzado por los padres y del ingreso per cápita de los estudiantes, antecedentes recogidos de la encuesta complementaria de familia que se obtiene junto a la aplicación de las pruebas SIMCE.

Las ventajas de esta definición es que se basa en antecedentes similares a los que el Ministerio de Educación utiliza para identificar el nivel socioeconómico de las escuelas, tiene antecedentes actualizados para cada año en que se aplica la prueba SIMCE, es particular a cada grado que participa de la prueba (4° básico, 8° básico y 2° medio), y permite seleccionar fácilmente un mismo porcentaje de estudiantes vulnerables o de elite (por ejemplo, el diez, veinte o treinta por ciento de éstos), lo que es crítico para análisis de comparabilidad intertemporal, no tan sólo a nivel nacional, sino que también a nivel internacional.

Un indicador alternativo de la condición socioeconómica de los estudiantes y las escuelas es el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que estima anualmente la Junta Nacional de Ayuda Escolar y Becas (JUNAEB), el cual es utilizado por el MINEDUC para programas de alimentación. Este indicador, a pesar de estar disponible, presenta varias debilidades: cambia su cobertura anual, no es sensible entre los colegios privados y los que no están interesados en participar del programa, experimenta gran variabilidad año a año, lo que impide su comparabilidad en el tiempo y entre tipos de establecimientos. Elacqua (2009) utiliza este indicador para sus estimaciones —excluyendo de la estimación a los colegios particulares pagados—, la cual es la principal explicación de las diferencias encontradas con el trabajo previo de los autores.

Al considerar la segregación del 30% de los estudiantes de menor nivel socioeconómico, los resultados indican que Chile presenta una condición de alta segregación escolar<sup>4</sup>. Recientes mediciones del índice D alcanzan entre 0.50-0.54 dependiendo del grado a que asisten los estudiantes. Al mismo tiempo, la evolución

<sup>3</sup> Para una explicación detallada del Índice de Duncan ver Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2009.

<sup>4</sup> Al considerar variables de vulnerabilidad asociadas a los estudiantes cuyas madres poseen hasta educación básica completa o con menos de educación media completa, los porcentajes de estudiantes con estas características varían considerablemente año a año, lo cual afecta directamente la estimación del índice de disimilaridad, impidiendo determinar si la evolución del grado de segregación se debe a la evolución del porcentaje de niños con la característica analizada o por un efectivo cambio en las condiciones de segregación.

intertemporal del mismo da cuenta que esta situación crítica no se ha reducido, por el contrario, presenta un leve incremento durante la última década.

Por otro lado, al analizar la situación del 30% de los estudiantes de mayor nivel socioeconómico se puede concluir que el índice D presenta condiciones de hipersegregación en todos los niveles para los cuales existe información (4° básico, 8° básico y 2° medio).

**Tabla 1** Segregación escolar a nivel nacional por NSE de las familias de los estudiantes

	Índice de Duncan: 30% de menor NSE									
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
4° Básico	0,51						0,53	0,53	0,54	0,54
8° Básico		0,50							0,53	
2° Medio			0,43					0,50		0,50
	Índice de Duncan: 30% de mayor NSE									
4° Básico	0,58						0,60	0,60	0,60	0,61
8° Básico		0,58							0,59	
2° Medio			0,57					0,61		0,61

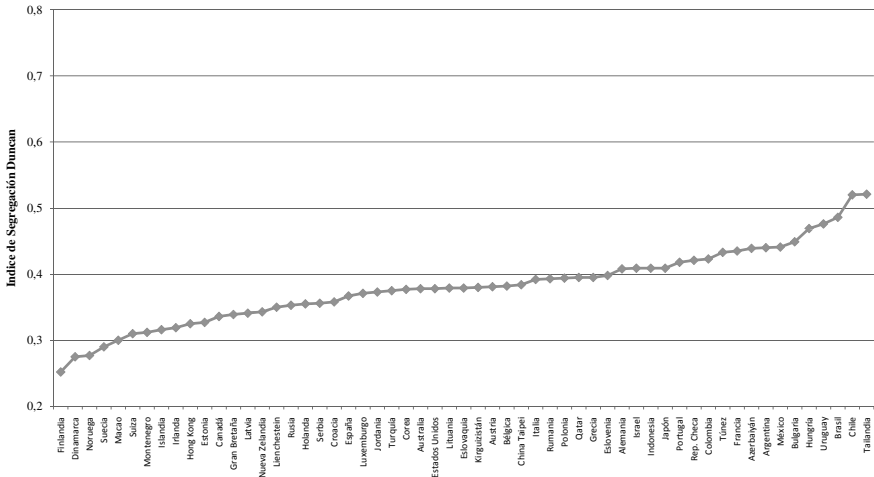
Adicionalmente, el grado de segregación escolar es mayor entre los establecimientos subvencionados particulares que entre los colegios públicos, mientras que entre los colegios particulares pagados alcanza niveles extremos para el caso de los estudiantes de menor nivel socioeconómico, lo cual es consistente en un escenario donde muy pocos estudiantes con esta característica asisten a establecimientos particulares pagados (Valenzuela, Bellei & de los Ríos, 2009).

La alta segregación escolar por nivel socioeconómico podría ser una característica común entre países del mismo nivel de desarrollo de Chile. Utilizando los datos de PISA<sup>5, 6</sup> para estimaciones comparables del índice D (Figuras 1 y 2) se obtiene que Chile alcanza junto con Tailandia, los mayores niveles de segregación

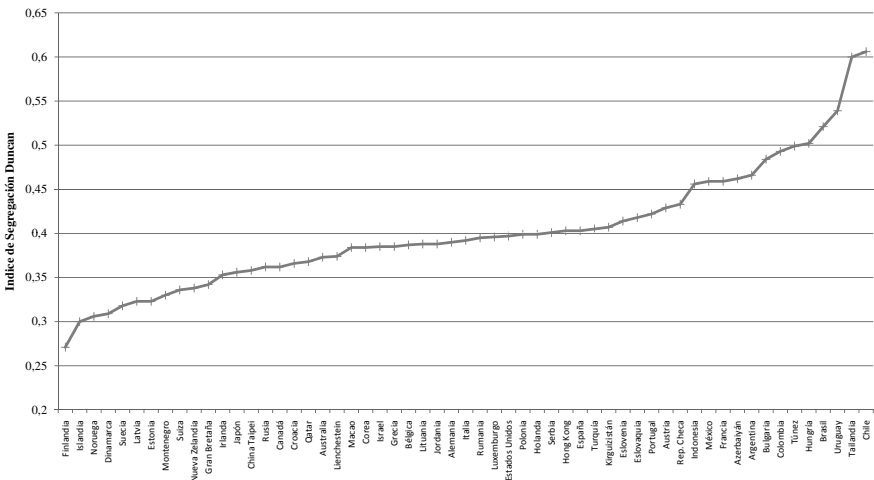
<sup>5</sup> Una oportunidad para desarrollar una comparación internacional del grado de segregación por nivel socioeconómico se presenta con los resultados de las pruebas PISA, donde Chile ha participado en los años 2000 y 2006. PISA es representativa a nivel de los establecimientos del país, aplicando los tests a una muestra aleatoria de hasta 35 estudiantes de 15 a 16 años de edad. En Chile, estos corresponden mayoritariamente a estudiantes que se encuentran cursando 2° año de enseñanza media. La estimación del grado de segregación escolar por NSE es posible dado que las bases de datos públicas de estas pruebas entregan antecedentes de los factores de expansión para transformar estas muestras a los niveles de la población escolar total de esta edad, al mismo tiempo que se entrega un índice de NSE construido en base a la escolaridad de los padres, condición laboral de los mismos, bienes materiales y capital cultural, el cual puede ser asimilado al construido para el presente trabajo.

<sup>6</sup> Dado su carácter muestral, las estimaciones de índices de segregación basados en PISA pueden presentar sesgos por sobreestimación, especialmente explicados por el pequeño tamaño de las muestras de colegios y estudiantes participantes en cada país (Ramson, 2004). Sin embargo, las reestimaciones realizadas por Jenkins et al. (2006) por medio de bootstrap dan cuenta que el rango de las estimaciones de los intervalos de confianza de las medias de los índices D son bastante similares entre los países participantes de PISA.

**Figura 1** Ranking de Países por Segregación Escolar PISA 2006 - Índice de Duncan  
(30% de Niños con Menor Índice Sociocultural de PISA)

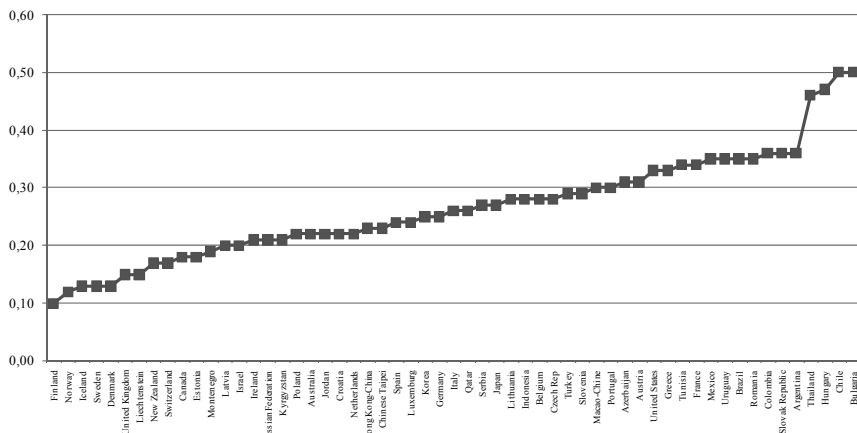


**Figura 2** Ranking de Países por Segregación Escolar PISA 2006 - Índice de Duncan  
(30% de Niños con Mayor Índice Sociocultural de PISA)



entre 57 países analizados (Valenzuela, 2008). Las magnitudes son muy similares a las estimadas para Chile con datos del SIMCE para los estudiantes de 2° medio –con índices D levemente superiores a 0,52 para los estudiantes del 30% de menor nivel socioeconómico y de 0,60 para los del 30% de mayor nivel, lo cual da robustez a los resultados presentados anteriormente.

**Figura 3** Grado de Segregación Horizontal  
(PISA, 2006)



Finalmente, en una reciente publicación sobre segregación horizontal<sup>7</sup>, utilizando los resultados de PISA 2006, Willms (2010) indica que Chile lidera, junto a Bulgaria, la segregación por nivel socioeconómico de sus estudiantes entre los establecimientos escolares (Figura 3). Es decir, Chile presenta situaciones extremas en sus niveles de segregación escolar no sólo preocupantes a nivel local, sino que críticas a nivel internacional, liderando este indicador no sólo entre los países participantes de PISA, sino que también entre los países de la OCDE, organización de la cual forma parte desde enero pasado.

#### 4. ¿CUÁLES SON LAS CAUSAS DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR?

Para constituir el fenómeno de la segregación escolar en una preocupación de la sociedad y los tomadores de decisión del campo educacional, no parece suficiente demostrar su magnitud y relevancia para la calidad y la equidad educativa. En efecto, muchos piensan que el nivel de segregación escolar es un resultado más o menos mecánico del nivel de segregación residencial de las ciudades, por lo que habría muy poco que hacer desde el mundo de la educación.

Las razones que explican cómo se distribuye la población estudiantil entre los diferentes establecimientos educacionales son múltiples y exceden el funcionamiento del sistema escolar en forma aislada. Sin embargo, como veremos, éste no es completamente neutro al respecto. Simplificando las cosas, es posible agrupar las

<sup>7</sup> La segregación horizontal corresponde al porcentaje de la varianza total en el nivel socioeconómico que se da por diferencias entre los establecimientos (como opuesta a la varianza observada al interior de los establecimientos).

causas que están detrás de la segregación escolar en dos grandes dominios: extra e intra educacionales.

En la dimensión extra-educacional existen dos factores asociados al grado de segregación escolar: la segregación residencial, y la disposición o preferencias de la población respecto de la segregación escolar. El lugar de residencia afecta fuertemente el espacio y la elección educativa, por lo que el grado de segregación residencial afecta significativamente el grado de segregación escolar. En términos generales, este efecto tiende a ser mayor mientras más pequeños son los niños, debilitándose hacia la educación superior. En el caso chileno, la relativamente alta segregación residencial, especialmente de las grandes ciudades, justifica la percepción de que éste constituye un factor decisivo para la segregación escolar<sup>8</sup>.

A su vez, la noción de que la segregación escolar es prácticamente un reflejo de la segregación residencial también se alimenta de la literatura norteamericana y europea dado que en estos países la elección de escuelas (*school choice*) es muy limitada, puesto que las familias deben enviar a sus hijos a la escuela de su zona de residencia. Se ha dicho que en la práctica las familias “eligen” la escuela de sus hijos cuando “eligen” el barrio donde vivirán.

El segundo factor extra-educacional se refiere precisamente a las preferencias de los padres, es decir, a la valoración que tengan de las características de la escuela al momento de ejercer su influencia sobre la institución en que se matriculará su hijo. Ciertamente, algunos padres tienen preferencias claras referidas directamente a la composición socioeconómica del alumnado en que desean que sus hijos estudien, así, una mayor valoración de los establecimientos socioeconómicamente homogéneos empujará hacia un sistema escolar más segregado<sup>9</sup>.

Sin embargo, los padres también pueden tener preferencias referidas a características asociadas indirectamente con el nivel socioeconómico (por ejemplo, algunos padres valoran especialmente ciertos símbolos de estatus que las escuelas les proveen) o el grado de homogeneidad socioeconómica del alumnado (como puede ser por ejemplo la preferencia por escuelas bilingües o confesionales) y, en este sentido, contribuir inadvertidamente a una mayor segregación escolar. Esta distinción entre una preferencia directa por la segregación escolar y la preferencia por otras características asociadas indirectamente con ella es muy importante, puesto que releva el hecho de que, en alguna medida, la segregación escolar es un efecto sistémico no buscado por las personas individualmente.

Pero las causas que explican la segregación escolar no se reducen, en ningún caso, al ámbito externo, puesto que es posible identificar factores intraeducacionales que la afectan. Entre éstos, los dos que parecen más relevantes para el caso chileno son las particularidades del proceso de matrícula y el sistema de financiamiento escolar.

<sup>8</sup> El valor del índice de segregación residencial de Duncan en Chile en 1992 era de 0,38 y en 2002 este índice se redujo a 0,36, mientras en Santiago era de 0,44 y 0,42 respectivamente (Larrañaga y Sanhueza, 2007).

<sup>9</sup> Existe poca evidencia directa sobre este punto en Chile, aunque una encuesta reciente señala que el 70% de los padres preferiría establecimientos educacionales con estudiantes de nivel socioeconómico homogéneo y parecido al suyo (CEP, 2006).

Los mecanismos de “asignación” de los estudiantes a las escuelas son determinantes en producir diferentes grados de segregación escolar. La situación chilena, en este sentido, es poco común y bastante más compleja que la de los países desarrollados en que se ha concentrado la investigación sobre segregación escolar. En efecto, en un sistema de asignación de estudiantes basado en el barrio de residencia, la segregación de las escuelas tiende a reflejar la segregación de su “zona de influencia”. De hecho, en Estados Unidos algunos proponen dar libertad de elección escolar a los padres para así “desanclar” la segregación escolar de la segregación residencial, permitiendo una mayor movilidad de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios.

Chile funciona bajo un sistema de libertad de elección: las familias (pueden en principio) elegir cualquier establecimiento para sus hijos. Sin embargo, esta característica ha resultado también un fuerte incentivo a la estratificación escolar, puesto que los padres de mayor nivel socioeconómico tienden—con mayor intensidad que aquellos de nivel socioeconómico más bajo— a buscar colegios exitosos para sus hijos, provocando una polarización de los colegios por nivel socioeconómico y habilidad de estudiantes y familias (Bourdieu, 1997; Bowe, Ball, & Gewirtz, 1994; Whitty, Power, & Halpin, 1998). Este fenómeno ha sido previsto teóricamente y demostrado empíricamente (Auguste & Valenzuela, 2004; Berry, Jacob, & Levitt, 2003; Epple & Romano, 1998; Fiske & Ladd, 2000; Hsieh & Urquiola, 2002).

Dicho en términos más generales, la libertad de elección escolar reemplaza el factor físico por factores culturales o preferencias de las familias, los cuales también operan como mecanismos segregadores. Es importante destacar que para que se produzca este tipo de segregación no se requiere que toda la población comparta la valoración por los ambientes segregados; en rigor, basta que estos criterios se asocien con el nivel socioeconómico de las familias y que éstas tengan la posibilidad de influir sobre la decisión de matrícula de sus hijos, capacidad que es mayor mientras mejor es su posición socioeconómica.

A su vez, en Chile opera un segundo mecanismo de “asignación” estudiantil que afecta la distribución de los alumnos entre escuelas y que se asocia a prácticas selectivas en los procesos de admisión y progresión escolar. La institucionalidad chilena ha sido enormemente permisiva en esta materia, dejando en último término la autoridad para decidir si aceptar o no, y luego si expulsar o no, a un alumno, en las propias escuelas, incluso si éstas reciben recursos públicos de financiamiento<sup>10</sup>.

En dicho contexto, es perfectamente predecible que los establecimientos tendrán fuertes incentivos para preferir a niños provenientes de familias de mayor nivel socioeconómico y niños con mayores habilidades cognitivas, debido a que el esfuerzo, las dificultades y los costos requeridos para enseñar a estos niños son menores. Estos incentivos a la selección de estudiantes se exacerban en un sistema en que los resultados de los test de evaluación externos (SIMCE, PSU) son publicados ampliamente bajo la forma de rankings, y en que existen diversos incentivos

---

<sup>10</sup> Además está decir que “negar arbitrariamente” el servicio solicitado es de hecho una práctica ilegal en casi todos los otros ámbitos comerciales en Chile. Por cierto, en prácticamente ningún país desarrollado las escuelas que reciben recursos públicos tienen las atribuciones discriminatorias de que gozan en Chile.

monetarios para los docentes y los sostenedores de las escuelas, asociados a dichos puntajes. Existe evidencia empírica que demuestra la ocurrencia de estos fenómenos en el caso chileno (Bellei, 2007).

El segundo factor intraeducacional asociado a la segregación escolar es el sistema de financiamiento de las escuelas. El sistema de *voucher* chileno, que impulsa a los establecimientos a competir entre sí por matrícula para garantizar su subsistencia, también puede contribuir a aumentar dichas prácticas selectivas en la medida que los alumnos de mejores condiciones sociales tienden a tener mejores indicadores de asistencia, retención y éxito escolar, lo cual contribuye indirectamente al prestigio institucional.

Este efecto se ha visto reforzado por el hecho de que el monto de la subvención escolar (desde su creación) no diferenció progresivamente a favor de los alumnos socioeconómicamente más vulnerables, haciéndolos comparativamente “menos atractivos” en el mercado escolar<sup>11</sup>. En un contexto como éste, la teoría predice que se debiese observar una mayor segregación en los establecimientos subvencionados particulares que en los de carácter municipal, tal como indican diversos estudios (Auguste & Valenzuela, 2004; Eppele & Romano, 1998; Hsieh & Urquiola, 2002).

El sistema educativo privado también afecta la segregación escolar de un modo directo y significativo. En muchos países, al igual que en Chile, la existencia de un subsector de escuelas privadas de elite, financiadas exclusivamente con recursos de las familias vía pago de matrícula y aranceles, configura un grupo de establecimientos altamente segregados. Adicionalmente, y esto es particular del caso chileno, la existencia de un sistema de copago en establecimientos que reciben financiamiento estatal, actúa “privatizando” a este segmento de escuelas, generando dinámicas de diferenciación por precio, similares a las observadas en el subconjunto de elite.

El sistema de “financiamiento compartido” chileno tiene todas las características esenciales de un sistema de provisión privada de servicios vía lógica de mercado: el precio es fijado y modificado por el oferente con bastante libertad, el cobro es obligatorio para las familias, y es posible negar la matrícula y cesar el servicio a quienes no pagan. Este sistema es dominante entre las escuelas privadas subvencionadas por el Estado: entre 1993 y 1998 el porcentaje de alumnos, del total de la matrícula particular subvencionada, que asistía a establecimientos con financiamiento compartido se quintuplicó, pasando de un 16% a un 80%, proporción en la que se ha estabilizado<sup>12</sup>.

En las escuelas públicas, en cambio, el financiamiento compartido está prohibido y sólo se permite en los establecimientos de nivel secundario, en donde afecta a aproximadamente un cuarto de la matrícula. La posibilidad de que el financiamiento compartido incrementara la segregación escolar fue una consecuencia anticipada

<sup>11</sup> Recién desde 2008 opera un programa de Subvención Escolar Preferencial, que entrega recursos adicionales para los alumnos más vulnerables en enseñanza básica.

<sup>12</sup> Entre 1993 y 1998 el porcentaje de alumnos del total de la matrícula particular subvencionada que asistía a establecimientos con financiamiento compartido se quintuplicó, pasando de un 16% a un 80%, proporción en la que se ha estabilizado

por algunas investigaciones teóricas (Epple & Romano, 1998) y empíricas (Bravo & Quintanilla, 2001), y ha sido objeto de cierto debate; sin embargo este vínculo casi no ha sido estudiado empíricamente<sup>13</sup>.

Aunque, como hemos citado, existe bastante evidencia indirecta para fundamentar la relevancia de estos factores en la generación de la segregación escolar chilena, estudios directamente enfocados a testear empíricamente estos efectos prácticamente no existen en Chile. Sin embargo, en un estudio realizado recientemente por los autores, se encontró que la segregación socioeconómica de la población escolar a nivel comunal (controlando por diferentes características relevantes de las comunas estudiadas) es mayor mientras: mayor es la presencia de educación privada en la comuna (ya sea con o sin subvención estatal); mayor es la presencia de financiamiento compartido, y mayor es el nivel de segregación residencial (Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2009), todo lo cual es coherente con la discusión anterior acerca de las causas de la segregación escolar. De suma importancia para el debate es el hallazgo, en ese mismo estudio, de que el efecto neto del financiamiento compartido sobre la segregación escolar es incluso mayor que el efecto estimado de la segregación residencial.

## 5. ¿CÓMO ES POSIBLE CONTROLAR Y REDUCIR LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN CHILE?

Una de las críticas más frecuentemente realizadas, a quienes se preocupan del problema de la segregación escolar, es que parecieran tener como propósito en el horizonte la inexistencia o eliminación de la segregación, ideal que no ha sido verificado en ningún sistema educativo. Desde esta perspectiva la segregación sería un rasgo prácticamente constitutivo de la educación institucionalizada. Sin embargo, el hecho de que —como hemos visto— los niveles de segregación observados varíen significativamente entre países, así como al interior de un mismo país y entre comunidades, y de que se modifiquen a través del tiempo, indica claramente que es posible plantearse como propósito la contención y/o disminución de la segregación escolar. Especialmente en un país como Chile, que ostenta la alarmante situación de tener uno de los niveles de segregación escolar más elevados. Así entonces, el primer paso para atenuar el problema de la segregación escolar es concebirlo como un problema, un desafío que la sociedad chilena puede y debe enfrentar, y dejar de creer que se trata sólo de una característica, un rasgo “neutral” que debemos limitarnos a contemplar.

Sin embargo, es claro que no se trata de una tarea fácil; como hemos visto, la segregación socioeconómica de un sistema escolar es el resultado de causas que

---

<sup>13</sup> Corvalán & Gaymer (2003) son una excepción: ellos sugieren que el financiamiento compartido no habría incrementado la segregación escolar, sin embargo, su estudio se basa en una muestra no aleatoria de sólo 30 establecimientos de la Región Metropolitana e indaga básicamente sobre las percepciones de los actores escolares involucrados. También se observa la evolución del indicador IVE entre 1995 y 2000, pero como se dijo, este procedimiento tiene muchas limitaciones para estudiar la segregación escolar en Chile. En efecto, los mismos autores enfatizan que el suyo es un estudio exploratorio cuyo propósito es sólo plantear, no testear hipótesis.



combinan aspectos estructurales y culturales de la sociedad, con características de la organización y funcionamiento del propio sistema educacional. Es decir, es necesario actuar en múltiples frentes si se quiere tener éxito en desegregar el sistema escolar. Más aún, se debiera tener en cuenta tres aspectos que pueden dificultar los esfuerzos por combatir la segregación escolar.

En primer lugar, la segregación escolar es el resultado agregado de acciones enormemente atomizadas (a nivel de cada familia, escuela o comunidad) de actores que no necesariamente desean producirla. En segundo término, existen también muchos alumnos, padres, profesores, dueños y administradores de establecimientos escolares que valoran positivamente y buscan activamente conformar una escuela segregada. Finalmente, es probable que un sistema escolar segregado beneficie (por ejemplo en términos de logros académicos) a quienes no son parte de los grupos vulnerables o al menos a quienes conforman los grupos privilegiados de la sociedad. Todo lo anterior sugiere que las políticas de combate a la segregación escolar enfrentarán enormes dificultades para generar consensos amplios en torno suyo<sup>14</sup>.

Los argumentos expuestos acerca de las consecuencias negativas de la segregación socioeconómica de los estudiantes, así como el diagnóstico que sitúa a Chile en una situación extrema al respecto, creemos que debieran ser suficientes para generar el compromiso de los tomadores de decisión, cuya responsabilidad no es cuidar el interés de escuelas o grupos particulares, sino el interés colectivo expresado en los objetivos de calidad y equidad educativas para el sistema escolar chileno. Del mismo modo que garantizar la operatividad del transporte urbano y combatir la contaminación ambiental han requerido de la aplicación de restricciones al uso de vehículos particulares pero también al emprendimiento comercial en el transporte público, cuidar del interés nacional en educación requeriría quizá restringir el despliegue de los intereses privados o corporativos en este campo.

Contrario a lo que a veces se afirma en el debate público, lo expuesto en este artículo demuestra que el sistema escolar tiene una responsabilidad específica en la producción de la segregación escolar: mientras en algunos contextos el sistema escolar puede mitigar en parte la segregación residencial, en el caso chileno ocurre lo contrario. Ciertos dispositivos educacionales contribuyen a aumentarla, de forma que los niños y jóvenes chilenos se encuentran socioeconómicamente más segregados en sus escuelas y liceos que en sus barrios y ciudades.

Basados en la evidencia disponible, eliminar o modificar el mecanismo de financiamiento compartido debiera ser una prioridad para combatir la segregación escolar que afecta al sistema público, al cual asiste en Chile más del 90% de los estudiantes. A pesar de la retórica que lo acompaña, el financiamiento compartido no ha demostrado tener un efecto positivo en los logros educacionales y ha gatillado en cambio una sofisticada dinámica de segregación a nivel local.

---

<sup>14</sup> Un antecedente en este sentido fue el encendido debate político a inicios de los 2000 con motivo de la que puede ser la única iniciativa político-legislativa chilena directamente dirigida a combatir la segregación socioeconómica escolar: la llamada "ley del 15%", que obligaba a todo establecimiento subvencionado por el Estado a asegurar una cuota mínima de 15% de alumnos vulnerables (ver Bellei, 2004).

En los últimos años el país ha comenzado un proceso de aumento del valor de la subvención escolar, que las nuevas autoridades han prometido profundizar; esto genera las condiciones propicias para plantearse seriamente la reducción paulatina del financiamiento compartido. A su vez, los sistemas de becas que se han implementado, aunque bien intencionados, no han tenido la capacidad de solucionar el problema, principalmente porque no modifican la lógica esencial del financiamiento compartido: al ser un arancel obligatorio, conocido por los padres al momento de buscar matrícula para sus hijos, opera inevitablemente como un dispositivo de exclusión.

Ciertamente, el sistema de financiamiento público a las escuelas también podría modificarse para hacerlo más propicio a la integración social. El aumento del valor de la subvención escolar para los más pobres podría tener un efecto positivo en ese sentido, sin embargo, no es claro que las disposiciones específicas con que se reguló dicha “subvención preferencial” lo garanticen. En esencia, lejos de tratarse de un típico fondo compensatorio de recursos como se ha usado en la mayor parte de los países desarrollados, la subvención preferencial busca refinar el funcionamiento del mercado escolar chileno por la vía de una “corrección de precios”, sin modificar la lógica básica de su funcionamiento.

Un punto adicional en ese sentido es el efecto que la subvención preferencial podría tener en acelerar la pérdida de matrícula de las escuelas públicas en beneficio de las privadas, las cuales, como hemos visto, son socioeconómicamente más segregadas, así como profundizar el grado de segregación de las escuelas chilenas, tal como se anticipa en diversos modelos teóricos de sistemas educacionales (Epple & Romano, 2008). Dado que, históricamente en las sociedades modernas una de las funciones de la educación pública ha sido contribuir a la integración social, nos parece que una preocupación financiera y política especial por fortalecer la educación pública debiera tener también efectos positivos sobre la segregación escolar chilena.

Como hemos visto, no sólo el sistema de financiamiento contribuye a la segregación, también lo hacen los procesos de elección de escuelas y selección de estudiantes. En este dominio las posibilidades de intervención pública parecen más complejas, pues se adentran en aspectos culturales e ideológicos altamente sensibles en la sociedad chilena. Sin embargo, existen algunos dispositivos de política educacional relativamente recientes que tienen un fuerte potencial segregador, no sólo en términos sociales, sino también académicos (los cuales sabemos están fuertemente relacionados).

Nos referimos por ejemplo al uso extendido e intensivo de los test estandarizados de resultados de aprendizaje, la publicación y promoción de rankings por las autoridades, y la aplicación (o amenaza) de sanciones a las escuelas en función de estos tests, en circunstancias que la evidencia es contundente en cuanto a que estos resultados están fuertemente sesgados por la composición socioeconómica de los alumnos. En tanto no se resuelva esa “contaminación” (y sabemos que es enormemente difícil hacerlo), mientras más presión se ponga sobre los educadores en función de los resultados de los tests, más se les incentiva a discriminar a los alumnos con mayores dificultades sociales y académicas. Complementariamente, se debiera evitar la aplicación de programas de incentivos (muy utilizados en Chile)

que discriminan en contra de quienes educan a los alumnos más vulnerables. Es importante notar que los aspectos mencionados ejercen una influencia sobre la segregación tanto desde las familias como desde las escuelas.

Finalmente, se deben eliminar las prácticas discriminatorias de selección de estudiantes que los establecimientos educacionales aplican en sus procesos de admisión y a lo largo de la carrera escolar de los estudiantes. Como se sabe, a pesar de que este debate estuvo muy presente en el Consejo Asesor Presidencial de 2006 y que el gobierno impulsó algunas modificaciones al respecto, la solución expresada en la Ley General de Educación resultó contradictoria con este objetivo ya que hasta sexto año básico, los establecimientos educacionales pueden seleccionar sobre la base de: criterios económicos (vía el financiamiento compartido), el unilateral criterio de ajuste con el proyecto educativo, y pueden expulsar a los alumnos de crónico mal desempeño académico. A partir de séptimo, la selección de alumnos puede ser aun más arbitraria, permitiéndose la aplicación de todo tipo de test y requisitos de admisión. Muchas de estas prácticas son discutibles como relación comercial estrictamente privada, pero son a nuestro juicio inaceptables una vez que se realizan con recursos públicos, como en el excepcional caso chileno. Insistimos: la segregación social no siempre se manifiesta en la superficie, a veces utiliza canales subterráneos, como es el caso de estas prácticas. En este sentido, parece adecuado que el Estado fortalezca un concepto más amplio de educación pública, el cual, más allá de la propiedad del establecimiento, se base en la garantía de gratuidad, no selección y no discriminación, por parte de sostenedores y administradores, de los estudiantes y familias interesadas en acceder y permanecer en dichos establecimientos.

Nótese que ninguna de nuestras propuestas lesiona la libertad de elección escolar de los padres, al contrario, la fortalece: para los más pobres, porque no la limita al tamaño de sus recursos; para el conjunto de los padres, porque no les deja al arbitrio de los establecimientos. No obstante, para ponderar este hecho y dar más perspectiva al debate educacional, Chile haría bien en observar cómo en los países que lideraron la creación de sociedades capitalistas y liberales, como Francia y Estados Unidos, su búsqueda de justicia y competitividad en educación les ha llevado a limitar las dinámicas de mercado en la educación financiada con recursos públicos, incluyendo las posibilidades de elección de los padres. Lo mismo ocurre en la mayoría de los países considerados líderes en el campo educacional contemporáneo, como Japón, Finlandia o Cuba.

Ciertamente, los esfuerzos desegregadores del sistema escolar chileno se verían fuertemente respaldados si, además, se redujese la segregación residencial urbana y se promoviese en la opinión pública una mayor preocupación por la integración social. Para ello, serviría al menos relacionar las mediáticas voces alarmadas de tanto en tanto por fenómenos de marginalización y desintegración social, con las evidencias provistas por diversos científicos sociales acerca de la profundización del quiebre de sentido de comunidad en una sociedad que resulta ser de las más desiguales del planeta.

## REFERENCIAS

- Allen, R. & Vignoles, A. (2006). *What Should an Index of School Segregation Measure?:* Centre for the Economics of Education: London School of Economics.
- Ammermueller, A. & Pischke, J. (2006). *Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS:* Institute for the Study of Labor (IZA): Discussion Paper 2077.
- Ananat, E. & Washington, E. (2009). Segregation and Black Political Efficacy. *Journal of Public Economics* Vol. 5-6, pp. 807-822.
- Ananat, E. (2007) "The Wrong Side(s) of the Tracks: The Effect of Racial Segregation on City Outcomes." NBER Working Paper.
- Angrist, J.D. & Lang, K. 2004. "Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program", *American Economic Review*, American Economic Association, vol. 94 (5), pages 1613-1634, December.
- Arriagada, C. & Rodríguez, J. (2003). *Segregación residencial en áreas metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política.* Santiago de Chile: CEPAL, Serie Población y Desarrollo 47.
- Auguste, S. & Valenzuela, J. P. (2004). *Do students benefit from school competition? Evidence from Chile.* University of Michigan, Ann Arbor.
- Bellei, C. (2007) "Expansión de la Educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia", *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, 1, pp. 285-312.
- Bellei, C. (2004) "Equidad educativa en Chile: un debate abierto", *Infancia y Adolescencia*, N° 2, UNICEF, Santiago de Chile.
- Beyer, H. (2006). Opinión Pública y Educación. Reflexiones a propósito de Encuesta CEP.
- Berry, J.; Jacob, B. & Levitt, S. (2003). *The Effect of School Choice on Student Outcomes: Evidence from Randomized Lotteries* NBER: Working Paper 10113.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital In A. H. Halsey (Ed.), *Education: Culture, economy and society:* Oxford: Oxford University Press.
- Bowe, R.; Ball, S. & Gewirtz, S. (1994). Parental Choice, Consumption and Social Theory: The operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies*, 42 (1), 38-52.
- Bravo, D. & Quintanilla, X. (2001). *Allowing co payments in a voucher system. The case of Chile:* Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- CEP (2006). *Estudio Nacional de Opinión, Junio-Julio 2006.* Santiago de Chile.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final.* Santiago, Chile.
- Corvalán, J. & Gaymer, M. (2003). El Financiamiento Compartido en la Educación Subvencionada Chilena, Fondo para el Estudio de las Políticas Públicas, Universidad de Chile y Fundación Ford.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de siglo* (pp. 19-114). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cutler, D. & Glaeser, E. (1997). Are Ghettos Good Or Bad? *Quarterly Journal of Economics*, 112 (August), 827-872.
- Ding, W., & Lehrer, S. (2006). *Do Peers Affect Student Achievement in China's Secondary Schools?:* NBER Working Paper 12305.
- Duflo, E.; Dupas, P. y Kremer, M. (2008) Peer Effects, Pupil-Teacher Ratios, and Teacher Incentives: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. NBER Working Paper 14475.
- Duncan, O. & Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20 (210-217).
- Elacqua, G. (2009) The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile, Documento de Trabajo N° 10, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

- Epple, D. & Romano, R. (1998). Competition between Private and Public Schools, Vouchers, and Peer-Group Effects. *The American Economic Review*, 88, 33-62.
- Epple, D. y Romano, R. (2008). Educational Vouchers and Cream Skimming. *International Economic Review*, 49 (4), pp.1395-1435.
- Evans, W.; Wallace, O. & Schwab, R. (1992). Measuring Peer Group Effects: A study of Teenage Behavior. *Journal of Political Economy*, 100 (5), 84-117.
- Fiske, E. & Ladd, H. (2000). *When Schools Compete: A Cautionary Tale*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Gallego, F. y Hernando, A. (2009). "On the Determinants and Implications of School Choice. Structural Estimates and Simulations for Chile". Documento de Trabajo, IE-PUC, N° 343.
- García-Huidobro, J. E. & Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. *Documento de Trabajo*, Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Garner, C. & Raudenbush, S. (1991). Neighborhood Effects on Educational Attainment: A multilevel analysis. *Sociology of Education*, 64 (October), 251-261.
- Gaviria, A. & Raphael, S. (2001). School Based Peer Effects and Juvenile Behavior. *Peer Review of Economics and Statistics*, 83 (2), 257-268.
- Glaeser, E. & Vidgor, J. (2001). *Racial Segregation in the 2000 Census: promising news: Center on Urban & Metropolitan Policy*. The Brookings Institution-Survey Series.
- González, P. (2006). ¿Libres para escoger o libres para perder? Lecciones de 25 años de vouchers en Chile.
- Gorard, S. & Taylor, C. (2002). What is segregation? A comparison of measures in terms of strong and weak compositional invariance. *Sociology*, 36, 875-895.
- Guinguis, S. (2008). Segregación de las elites en el sistema escolar chileno. Tesis para optar al título de Ingeniero Comercial con mención en Economía, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Harding, D. (2003). Counterfactual Models of Neighborhood Effects: The Effect of Neighborhood Poverty on Dropping Out and Teenage Pregnancy. *American Journal of Sociology*, 109 (3), 676-720.
- Hoxby, C. (2000). *Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation*: NBER Working Paper.
- Hoxby, C. & Weingarth, G. (2006). Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the structure of peer effects: Harvard University.
- Hsieh, C.-T. & Urquiola, M. (2002). *When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program*: National Bureau of Economic Research: Working Paper N° 10008.
- James, D. R. & Taeuber, K. E. (1985). Measures of segregation. In N. Tuma (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 1-32): Jossey-Bass, San Francisco.
- Jargowsky, P. (1996). Take the Money and Run: Economic Segregation in U.S. Metropolitan Areas. *American Sociological Review*, 61, 984-998.
- Jenkins, S.; Micklewright, S. & Schnepf, S. (2006). Social Segregation in Secondary Schools: How does England Compare with Other Countries? *Southampton Statistical Sciences Research Institute & Policy Working Paper A06/01*, January.
- Kaufman, J. & Rosenbaum, J. (1992). The Education and Employment of Low-Income Black Youth in White Suburbs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (3), 229-240.
- Kling, J.; Liebman, J. and Katz, L. (2006) Experimental Analysis of Neighborhood Effects *Econometrica*, forthcoming.
- Larrañaga, O. & Sanhueza, C. (2007). *Residential Segregation Effects on Poor's Opportunities in Chile*. Santiago de Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Massey, D. & Denton, K. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67, 281-315.

- Orfield, G. (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project: Harvard University.
- Park, R. (1926). The urban community as a spatial pattern and moral order. In E. W. Burgess (Ed.). *The Urban Community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ransom, M. (2000). Sampling distributions of segregation indexes. *Sociological Methods & Research*, Vol. 28, N° 4, pp.454-475.
- Rodríguez, J. (2001). *Segregación residencial socioeconómica ¿Qué es? ¿Cómo se mide? ¿Importa? ¿Qué está pasando?* Santiago de Chile: CEPAL: Población y Desarrollo 16.
- Rosenbaum, J. E. (1995). Changing the Geography of Opportunity by Expanding Residential Choice: Lessons from the Gautreaux Program *Housing Policy Debate*, 6 (1), 231-269.
- Sabatini, F.; Cáceres, G. & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE*, 27 (82), 21-42.
- Sacerdote, B. (2001). Peer Effects with Random Assignment: Results for Dartmouth Roommates. *Quarterly Journal of Economics*, 116 (2), 681-704.
- Schindler, B. (2003). *Educational Peer Effects. Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 Data*. Copenhagen: Institute of Local Government Studies.
- Valenzuela, J.P.; Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2009). "Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido", en *Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, FONIDE, Ministerio de Educación, pp. 231-284.
- Valenzuela, J.P. (2008). "Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la Búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad", en *II Escuela Chile-Francia, Transformaciones del Espacio Público*, pp. 131-156.
- Vartanian, T. & Gleason, P. (1999). Do neighborhood conditions affect high school dropout and college graduation rates? *Journal of Socio Economics*, 28 (1), 21-41.
- White, M. (1983). The measurements of spatial segregation. *The American Journal of Sociology*, 88, 1008-1018.
- Whitty, G.; Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: the school, the state, and the market*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Willms, J.D. (2010) "School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes" *Teachers College Record*, Volume 112, Number 4.

ACTORES, CONOCIMIENTOS Y  
CALIDAD EDUCATIVA