



CIERRE DE ESCUELAS:

Por Andrés Berg*

1. INTRODUCCIÓN

La ley 20.529, que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media fue promulgada el año 2011 con el objetivo de mejorar los niveles de calidad en los establecimientos educacionales de Chile. Esta ley implementó una nueva institucionalidad creando, por un lado, la Agencia de la Calidad de la Educación (desde ahora, la Agencia) con el objetivo de “evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas”.¹ Por el otro, creó la Superintendencia de Educación con el objetivo de “fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia”.² De esta forma, este nuevo marco institucional permitió equilibrar distintas facultades que antes estaban concentradas en el Ministerio de Educación, ahora enfocado principalmente a fomentar el desarrollo de la educación.

En este nuevo sistema, la Agencia evalúa el desempeño de los establecimientos educacionales con el objetivo de promover la mejora continua de la calidad y fortalecer las capacidades institucionales de los establecimientos. La evaluación contempla estándares de aprendizaje (medidos a través del Simce) y otros indicadores de calidad educativa como hábitos de vida saludable, retención escolar, entre otros.³ A partir de esta evaluación, la Agencia realiza desde el año 2016 una ordenación de los establecimientos clasificándolos según cuatro categorías de desempeño (insuficiente, medio bajo, medio y alto) informando a los padres, apoderados y Consejo Escolar cada vez que un establecimiento sea ordenado en la categoría insuficiente. Además, una vez realizada la evaluación, los establecimientos deben elaborar o revisar su plan de mejoramiento educativo haciendo explícitas las acciones que se proponen para mejorar el aprendizaje de los alumnos y de los otros indicadores de la calidad. De esta forma, el establecimiento informa su plan a la

¹ Art. 10, Ley 20.509.

² Art. 48, Ley 20.509.

³ Autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico-profesional.

Agencia y ésta lo informa al Ministerio de Educación.

Los establecimientos clasificados en la categoría insuficiente, por su parte, reciben una visita al menos cada dos años por parte de la Agencia para evaluar en profundidad las oportunidades de mejora que tiene el establecimiento, presentando posteriormente un plan de trabajo para mejorar la calidad de estos establecimientos. Además, la División de Educación General del Ministerio de Educación debe realizar un apoyo técnico pedagógico enfocado en mejorar los resultados de estos establecimientos, el que podrá extenderse hasta por 5 años.

El sistema, sin embargo, le exige un plazo a los establecimientos para que mejoren los indicadores de calidad. Por un lado, a aquellos que no muestren una mejora significativa luego de tres años de haber sido clasificados en la categoría insuficiente, la Agencia informará a los padres y apoderados sobre la situación que se encuentra el establecimiento indicando información relevante sobre los treinta establecimientos más cercanos que estén ordenados en categorías superiores. Por otro lado, los establecimientos que permanezcan en la categoría insuficiente, luego de 4 años desde la primera ordenación y previa certificación de la Agencia, se les revocará el reconocimiento oficial debiendo obligatoriamente cerrar.

Los datos actualizados del Ministerio de Educación muestran que, a finales del año 2018, hay 218 colegios ordenados en la categoría insuficiente desde el año 2016 en educación básica. De esta forma, de este grupo, los establecimientos que en el año 2020 sigan en la categoría insuficiente deberán cerrar.

El cierre de escuelas ha sido ampliamente discutido en la literatura especializada y no hay consenso académico en cuanto a su pertinencia en tanto política pública. En este trabajo, por lo tanto, nos proponemos mirar en perspectiva los distintos elementos que están en juego a la hora de implementar la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, particularmente en lo referente al cierre de establecimientos educacionales. Para esto, primero, realizamos una revisión de la literatura académica disponible. A seguir, mostramos una radiografía general de las características de los

establecimientos según la ordenación de escuelas, enfocándonos en aquellos que están en riesgo de cerrar. Por último, discutiremos sobre algunas condiciones necesarias adicionales a la ley que sugerimos tener en cuenta para determinar el cierre de escuelas, como también medidas prácticas relevantes que se deben considerar a la hora de cerrar establecimientos.

2. DISCUSIÓN ACADÉMICA SOBRE CIERRE DE ESCUELAS

Existe una extensa literatura en torno al cierre de establecimientos educacionales. Distintos autores han mostrado diversos efectos de la movilidad de alumnos de un establecimiento a otro.

Por una parte, la evidencia disponible es concluyente en cuanto a que el desplazamiento de alumnos desde un colegio con bajo rendimiento a establecimientos de mayor calidad, generaría una mejora en los resultados de estos alumnos; mientras quienes se desplazan a establecimientos de menor calidad, tienen un efecto negativo en el aprendizaje (Larroulet 2011; Eluchans 2016; Brummet 2014; Carlson y Lavertu 2016). Por ejemplo, Brummet (2014) analiza el efecto del cierre de más de 200 colegios en Michigan entre los años 2006 y 2010, concluyendo que, desplazar alumnos a un establecimiento de mayor calidad, mejoraría los resultados académicos de los alumnos luego de tres años del desplazamiento. Si bien, hay evidencia que sugiere que, en los primeros años, el cierre de escuelas tiene efectos negativos sobre el resultado de los alumnos, cuando los estudiantes son reubicados en establecimientos de mayor calidad, los costos de adaptación pueden ser compensados en el mediano o largo plazo (De la Torre y Gwynne 2009; Sacerdote 2012).

Con todo, Hanushek, Kain, y Rivkin (2004) sugieren que los efectos adversos de la movilidad de alumnos se acentúan en alumnos de ingresos bajos. La incorporación de un joven a un nuevo ambiente educacional podría tener efectos negativos en su aprendizaje. Además, si se considera el impacto en el colegio receptor, hay evidencia que sugiere la existencia de costos por la incorporación de nuevos estudiantes y

profesores en estos colegios (Brummet 2014).

Por otra parte, algunos autores advierten que únicamente se generaría una compensación de los resultados adversos cuando el colegio al cual son desplazados los alumnos tiene resultados altamente superiores (Engberg et al. 2012). Además, hay evidencia en EE. UU que muestra que los cierres de colegios han producido que un bajo porcentaje de alumnos se matriculen en establecimientos de mejores resultados (De la Torre y Gwynne 2009).

Más allá del desempeño académico, hay estudios que señalan que el cambio de un establecimiento hacia otro también conlleva una interrupción de las relaciones dentro del colegio, lo que podría significar una pérdida de capital social. Las redes entre pares, con los maestros y entre padres, son fundamentales para el aprendizaje del alumno, por lo que su ruptura puede traer consigo dificultades para la generación de capital humano (Coleman 1988; Unzueta 2014). Por su parte, Mizala, Hojman, y Grau (2015) construyen un panel desde el año 2000 al 2012 y analizan el impacto del cierre de escuelas en Chile, concluyendo que, luego de controlar por nivel socioeconómico, esta medida aumentaría la deserción escolar y la probabilidad de que un alumno repita de curso. Específicamente, los autores argumentan que el cierre de colegios aumentaría la probabilidad de repetencia en un 70% y la de deserción en un 31%. Esta situación se hace más compleja si se considera que en Chile la deserción escolar está altamente concentrada en los niveles socioeconómicos bajos, es decir, los alumnos más vulnerables tienen una mayor probabilidad de desertar y más todavía si son desplazados de su establecimiento educacional (Román 2009; MINEDUC 2013).

Lo anterior abre un nuevo foco de discusión relacionado con aquellos establecimientos especiales cuyo primer objetivo está puesto en mantener insertos a sus alumnos en el sistema educacional. Es el caso, por ejemplo, de los colegios de la fundación SUMATE que, si bien tienen como objetivo final entregar una educación de calidad, su primer objetivo es mantener en el sistema a jóvenes que, por distintas circunstancias, han pasado por periodos de deserción escolar. Sin embargo, la ordenación de establecimientos no discrimina de forma especial a instituciones con fines alternativos,

teniendo solo la herramienta del nivel socioeconómico de los alumnos como variable para controlar el puntaje otorgado en la clasificación de desempeño.

Elacqua (2012), por su parte, a partir de una georreferenciación observa un problema por el lado de la oferta relacionado con la disponibilidad de alternativas para aquellos alumnos de colegios con resultados deficientes. Se observa a los establecimientos de bajo desempeño y sus alternativas cercanas concluyendo que un 28% de los colegios de nivel socioeconómico bajo, no tienen ninguna opción de mejor calidad a una distancia de 1km de radio y que, en sectores rurales, un 72% de aquellos colegios con la más baja calificación SIMCE, no tiene una mejor opción cercana. Este efecto se suma a la necesidad de los establecimientos receptores de aumentar su matrícula, lo que también podría traer costos para el sistema educacional si se toma en cuenta la literatura que relaciona negativamente el número de estudiantes por cursos con el aprendizaje de los alumnos (Nye, Hedges, y Konstantopoulos 2000).

Al considerar conjuntamente los costos asociados al cambio de ambiente escolar y las posibles mejoras académicas, no existe consenso entre los expertos acerca de si el cierre de colegios impacta positiva o negativamente los resultados académicos de los alumnos. Por lo tanto, si bien la evidencia respecto a este tema entrega algunas pistas, el efecto final y las condiciones en las que un efecto domina a otro, son aun preguntas empíricas abiertas para efectos de una política pública de cierre de escuelas. Ahora bien, si asumiéramos que el beneficio de desplazar un alumno a un colegio de mayor calidad supera los costos de este desplazamiento, existirían adicionalmente una serie de otros factores relevantes a la hora de implementar esta política.

En síntesis, la literatura académica disponible nos permite ver que la solución parece ser más compleja que cerrar colegios de bajo rendimiento para incentivar una mejora en la calidad de la educación. Una política de cierre de escuelas, por un lado, debe considerar que exista la oferta disponible de cupos en establecimientos de mejor calidad para recibir a los alumnos de escuelas cerradas. Por otro lado, esta política puede traer consigo efectos negativos no intentados relacionados, como vimos, con el ambiente escolar, el capital social y la deserción.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA ORDENACIÓN DE ESCUELA

Desde el año 2016 que los establecimientos son ordenados para el nivel de enseñanza básica, mientras que la enseñanza media desde el año 2017. Por esto, para efectos descriptivos, en este informe nos centraremos en los resultados en básica, toda vez que la posibilidad de cierre de escuelas es más latente.

3.1 Resultados ordenación de básica 2018

Como se observa en la figura 1, de los 8.023 establecimientos evaluados en básica para el año 2018, 5.704 fueron ordenados en una de las cuatro categorías de desempeño, correspondiente al 71% de los establecimientos⁴. Se puede observar que los establecimientos insuficientes, corresponden al 5% del total, con una proporción similar de matrícula respecto del total. Sin embargo, para el resto de las categorías de desempeño se observan diferencias entre el peso relativo de los establecimientos y la matrícula. Esto se explica porque la concentración de alumnos por colegio varía según la categoría de desempeño, como lo refleja la figura 2.

Figura 1: Resumen de establecimientos y matrícula por categoría de desempeño básica 2018.

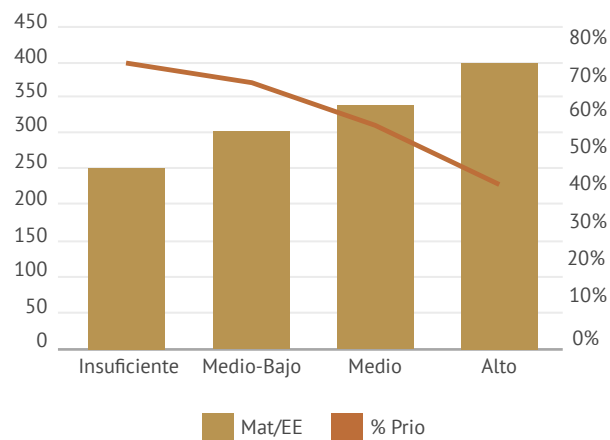
CDB 2018	EE	%EE	Matrícula 2018 B	%Mat
Insuficiente	430	5%	110.601	6%
Medio-Bajo	1.344	17%	403.214	21%
Medio	3.086	38%	1.057.346	54%
Alto	844	11%	335.278	17%
Sin ordenación	2.319	29%	48.582	2%
Total	8.023		1.955.021	

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

⁴ De los 2.319 establecimientos que no fueron ordenados, en su mayoría corresponden a establecimientos con baja matrícula (2.249) y el resto no se ordenó por falta de información.

Como se puede observar, existe una correlación positiva entre la categoría de desempeño y la cantidad de alumnos por establecimiento. Estos resultados sugieren que podría existir alguna relación entre la calidad y los recursos económicos que disponen los colegios, explicado por las economías de escala provenientes de la subvención de escolaridad que se entrega por alumno. Alternativamente, podría suceder que la demanda por educación es sensible a la calidad de los establecimientos, lo que produce una mayor concentración de alumnos en establecimientos de buen desempeño.

Figura 2: Matrícula básica por establecimiento y concentración de alumnos prioritarios (SEP)⁵, por categoría de desempeño de básica 2018.

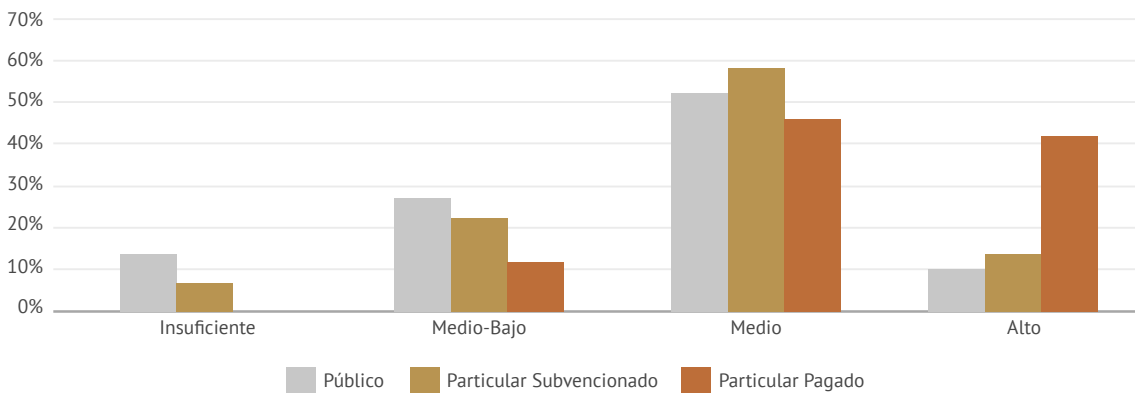


Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

Por otro lado, se observa una correlación negativa entre la categoría de desempeño y la concentración de alumnos prioritarios. Si bien, la metodología de la ordenación considera una corrección significativa del desempeño escolar por nivel socioeconómico, los resultados sugieren que el contexto socioeconómico de los alumnos prevalece como un factor relevante

⁵ Los datos públicos del Mineduc muestran alumnos prioritarios por establecimiento y no por nivel de enseñanza (básica y media). Por lo tanto, para efectos de este análisis, se toma como supuesto que los alumnos prioritarios están distribuidos homogéneamente entre los alumnos de básica y media.

Figura 3: Porcentaje de establecimientos por tipo de dependencia y categoría de desempeño de básica 2018.



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

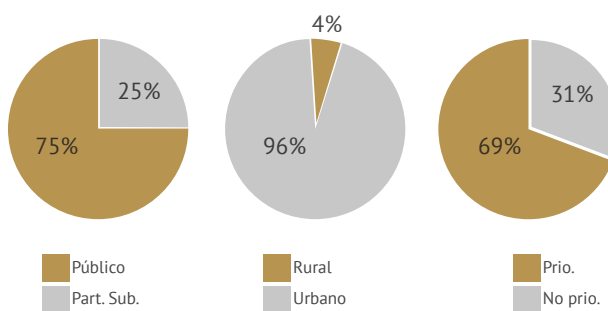
en la calidad de los establecimientos. Dicho esto, es importante tener en consideración los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes a la hora de decretar el cierre de un establecimiento, toda vez que la medida tiene efectos adversos que se agudizan en alumnos de menores ingresos (Hanushek, Kain, y Rivkin 2004).

La figura 3, por su parte, muestra el porcentaje de establecimientos por tipo de sostenedor en cada una de las categorías de desempeño de básica en 2018. Los resultados muestran que comparativamente los establecimientos públicos están peor evaluados que los particulares subvencionados, mientras que los colegios privados tienden a tener una mejor evaluación comparada con las otras dos dependencias. Con todo, las causas que explican estas diferencias pueden ser múltiples. Por ejemplo, en el universo de establecimientos ordenados en 2018 para básica, los colegios públicos tienden a concentrar mayor porcentaje de alumnos prioritarios (60%) que los particulares subvencionados (42%), y estos últimos en mayor medida que los particulares pagados (3%). Dicho esto, las diferencias entre tipo de sostenedor podrían estar explicadas, en alguna medida, por las características socioeconómicas de los alumnos.

3.2 Establecimientos en Riesgo de cierre

A nivel nacional, hay 218 escuelas que han sido clasificadas en la categoría de desempeño insuficiente consecutivamente en las tres ordenaciones de básica entre el año 2016 y 2018, concentrando a 60.570 alumnos en sus aulas. Estos establecimientos, en consecuencia, están en riesgo de cierre si es que continúan en la categoría insuficiente en las próximas dos ordenaciones, y sus alumnos tendrán que ser reubicados en otras instituciones.

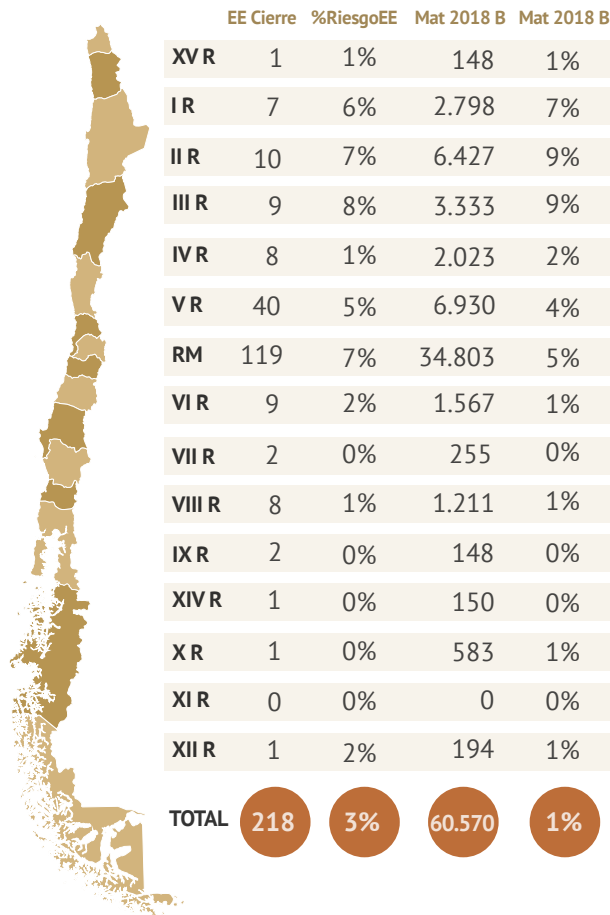
Figura 4: Porcentaje de establecimientos en riesgo de cierre según tipo de dependencia y zona; porcentaje de alumnos en escuelas en riesgo de cierre según prioridad SEP.



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

En la figura 4, por una parte, se observa que 164 de los establecimientos en riesgo de cierre son del Estado, 54 son particulares subvencionados, mientras que no hay establecimientos privados en este grupo. Estos resultados, como dijimos anteriormente, pueden estar relacionados con las características socioeconómicas de los alumnos. Por ello que los resultados muestren también que en los establecimientos en riesgo de cierre en básica, 41.893 son alumnos prioritarios SEP, correspondientes al 69% del total de alumnos evaluados.

Figura 5: Distribución geográfica de matrícula y Establecimientos en riesgo de cierre.



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

Por otra parte, sólo 8 establecimientos en riesgo de cierre son rurales. Esto se explica porque de las 3.439 escuelas rurales evaluadas, 2.145 (el 63%) no fueron ordenadas por que no cumplen con el mínimo para la ordenación.

En la figura 5, en tanto, es posible ver la distribución geográfica a nivel regional de los establecimientos en riesgo de cierre de básica. Las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Valparaíso y Metropolitana son las que proporcionalmente tienen una mayor cantidad de establecimientos en riesgo de cierre. Se puede advertir una significativa diferencia de resultados entre las regiones del sur del país respecto de aquellas del norte. Entre la región de la Araucanía y la región de Magallanes sólo hay 6 establecimientos en riesgo de cierre.

Por su parte, en la figura 6 se muestran las diez comunas con mayor número de establecimientos en riesgo de cierre en básica, siendo Valparaíso la que encabeza el listado. Sus trece establecimientos pertenecen a la Corporación Municipal de Valparaíso.

Aun cuando sea razonable que el listado lo lideren comunas en zonas metropolitanas con alta

Figura 6: Comunas con mayor número de establecimientos con riesgo de cierre.

Comuna	Región	EE Riesgo	% EE Riesgo
Valparaíso	V	13	11%
Conchalí	RM	10	26%
San Bernardo	RM	10	12%
Antofagasta	II	8	9%
Maipú	RM	8	7%
La Florida	RM	8	6%
Lo Espejo	RM	7	26%
Cerro Navía	RM	7	19%
La Pintana	RM	7	14%
San Ramón	RM	6	24%

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

concentración de alumnos y oferta educacional, en la mayoría de estos municipios los establecimientos en riesgo de cerrar corresponden a una proporción significativa de su oferta educacional.

En efecto, en la figura 7, se observa las comunas que presentan déficit de oferta educacional dentro de su respectiva comuna en el caso que se haga efectivo el cierre⁶. Es decir, la oferta disponible de los establecimientos que no están en la categoría insuficiente es menor a la matrícula total de los establecimientos en riesgo de cerrar. En total,

son 12 comunas en el país que, en el caso que sus establecimientos insuficientes continúen en esa categoría, cuentan con déficit de oferta en su comuna. El caso de Tierra Amarilla, por ejemplo, llama particularmente la atención porque hay 1.424 alumnos que corren el riesgo de que se cierre su establecimiento mientras que estimamos que existen 63 cupos disponibles en la comuna.

Estos resultados matizan las advertencias de Elacqua (2012), toda vez que los establecimientos con déficit de disponibilidad se concentran mayormente en zonas

Figura 7: Comunas con déficit de oferta de establecimientos no insuficientes en la comuna.

Región - Comuna	EE Riesgo	Mat Riesgo	% Mat Riesgo	Déficit Oferta Comunal
III R - Tierra Amarilla	●●●● 4	1.424	91%	-1.361
RM - Buin	●●●● 4	2.295	20%	-824
II R - Antofagasta	●●●●●●●● 8	5.206	12%	-680
II R - Mejillones	● 1	562	36%	-540
III R - Caldera	● 1	564	23%	-510
V R - Isla de Pascua	● 1	374	40%	-291
RM - Conchalí	●●●●●●●●●● 10	2.435	17%	-210
VIII R - Alto Biobío	●● 2	226	24%	-162
RM - Lo Espejo	●●●●●●● 7	2.117	28%	-90
RM - San Ramon	●●●●●● 6	1.948	22%	-65
V R - Algarrobo	● 1	120	8%	-36
V R - Calle Larga	● 1	124	8%	-36

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

⁶ La oferta disponible es una estimación calculada por la diferencia entre la mayor matrícula de los establecimientos en los últimos 10 años y la matrícula del año 2018.

rurales que, como vimos, no cuentan con la matrícula mínima para ser ordenados. Por lo demás, en el caso de las zonas urbanas con alternativas educacionales, el cierre de escuelas podría tener efectos positivos en el vínculo empírico que existe entre la competencia y la calidad de la educación (Gallego, 2002).

Ahora bien, un factor relevante a considerar es la distancia que existe entre los colegios que están en riesgo de cierre respecto de la oferta disponible. En la literatura disponible que se abre a la posibilidad de cerrar establecimientos de baja calidad, destaca la necesidad de ponderar los beneficios con los costos asociados al cierre. En este sentido, sería recomendable ponderar los mayores costos asociados al transporte, respecto de la alternativa de invertirlos en recursos educacionales. Para esto, es necesario tener en cuenta las distancias involucradas para cada uno de los casos. Por ejemplo, los establecimientos de Tierra Amarilla cuentan con oferta disponible a menos de 15 kilómetros de distancia, en la comuna de Copiapó. El déficit, por lo tanto, se podría subsanar con transporte escolar, una medida que a primera vista no parece desproporcionada. Con todo, es necesario contar con una estimación del costo involucrado para los alumnos, de modo de estimar la eficiencia económica del cierre de un establecimiento.

En síntesis, es de suma importancia estudiar la procedencia territorial de los establecimientos en riesgo de cierre, toda vez que la evidencia disponible que muestra efectos positivos en el cierre de establecimientos, sugiere al mismo tiempo distintas restricciones prácticas para que la medida produzca un mejoramiento de la calidad de la educación de los alumnos transferidos. Las principales razones que observan distintos estudios están relacionadas con la disponibilidad alternativa de oferta educacional de mejor calidad (Eluchans 2016; Larroulet 2011; Brummet 2014; Carlson y Lavertu 2016). Dicho esto, se puede advertir que las condiciones de cierre establecidas en la Ley de Aseguramiento de la Calidad parecen ser insuficientes. En consecuencia, para el cierre de un establecimiento se deben considerar condiciones de cada caso en particular, las que serán tratadas a continuación.

4. SUGERENCIAS DE POLÍTICA PÚBLICA

Podemos advertir que la literatura académica no es concluyente en cuanto a la pertinencia del cierre de escuelas. Si bien hay evidencia empírica contundente, tanto a nivel internacional como en Chile, que sugiere que el efecto del cierre de establecimientos tiene efectos positivos en el aprendizaje para aquellos alumnos que se mueven a un colegio de mejor calidad, la política no deja de ser controversial. Por una parte, más allá del desempeño académico, existen otras variables que también son importantes de tomar en cuenta, como los efectos en convivencia o deserción escolar asociada al cierre de un establecimiento. Por otra parte, no es claro que, para todos los establecimientos en riesgo de cierre, existan alternativas de mejor calidad a una distancia costo-eficiente.

Los resultados del análisis realizado en este trabajo, nos muestran que los establecimientos insuficientes que están en riesgo de ser cerrados tienden a ser colegios públicos, gratuitos y con una alta concentración de alumnos prioritarios. Con todo, las características territoriales son diversas y, por lo tanto, merecen ser analizadas con mayor especificidad. Aun cuando la mayoría de los establecimientos en riesgo de cierre están concentrados en zonas urbanas y con disponibilidad de oferta educacional alternativa para sus alumnos, los casos de Tierra Amarilla, Isla de Pascua o Alto Biobío, exigen que el Estado considere algunos requisitos adicionales a los que estipula la ley, de modo de mitigar efectos negativos en la calidad de la educación recibida por los alumnos involucrados:

Primero, una condición necesaria para el cierre de un establecimiento es que exista oferta disponible en lugares accesibles desde la residencia de los alumnos, de modo de minimizar el riesgo de deserción escolar, como lo muestran (Mizala, Hojman, y Grau 2015). También, la política debiese contemplar un acompañamiento personalizado realizado por trabajadores sociales para, además de atenuar la probabilidad de deserción, se mitiguen los efectos negativos asociados a la adaptación o la pérdida de capital social. En esta misma línea, es requisito que una mayoría significativa de los alumnos transferidos vayan a establecimientos de mejor calidad. Esto es, que

sean transferidos en colegios que no estén clasificados como insuficientes por la ordenación, de modo de compensar los efectos negativos del cambio con las mejoras en el desempeño escolar. Asimismo, ningún alumno debe ser transferido a un establecimiento insuficiente que esté en riesgo de cerrar, pues ningún estudiante debe correr el riesgo de asumir dos veces los costos implicados en el cierre de su escuela.

En un segundo ámbito de acción, la significativa correlación entre la calidad de los establecimientos y el nivel socioeconómico de sus alumnos, exige considerar medidas que apunten a atender particularmente los establecimientos con alta concentración de alumnos vulnerables. La literatura académica es concluyente en cuanto a que los efectos adversos del cierre de un establecimiento se agudizan en aquellos alumnos con de menores condiciones socioeconómicas (Hanushek, Kain, y Rivkin 2004). Por lo demás, se debe considerar también que existen establecimientos educacionales enfocados principalmente a la reinserción social de alumnos vulnerables. Tal es el caso, por ejemplo, de los colegios de la Fundación Súmate, los cuales están enfocados en la retención, reingreso y reinserción de sus alumnos⁷. Para atender esta particularidad vemos dos posibles medidas alternativas que pueden ser implementadas. La primera, identificar en el sistema escolar los establecimientos con vocación y dedicación particular en la inclusión social, y otorgarles un estatus especial el cual pueda ser considerado como una excepción a la aplicación de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación en el cierre de escuelas. La segunda alternativa, así como la Ley exige un mínimo de alumnos evaluados para que el establecimiento sea considerado en la ordenación, considerar además una concentración máxima de alumnos prioritarios para que el establecimiento pueda ser ordenado. Esto se justifica debido a que el nivel socioeconómico de los estudiantes es un determinante relevante de la calidad de la educación.

Estas restricciones, las cuales consideramos necesarias para cumplir con los efectos deseados de

la ley, implican necesariamente una modificación de la regulación, de modo que los efectos del cierre de escuela estén orientados a una mejora de la calidad de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brummet, Quentin. 2014. «The effect of school closings on student achievement». *Journal of Public Economics* 119 (C): 108-24. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.06.010>.
- Carlson, Deven, y Stéphane Lavertu. 2016. «Charter school closure and student achievement: Evidence from Ohio». *Journal of Urban Economics* 95 (C): 31-48. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2016.07.001>.
- Coleman, James S. 1988. «Social capital in the creation of human capital». *The American Journal of Sociology* 94: S95.
- De la Torre, Marisa, y Julia Gwynne. 2009. «When Schools Close: Effects on Displaced Students in Chicago Public Schools». *Consortium on Chicago School Research*.
- Elacqua, Gregory. 2012. «School closures in Chile: Access to quality alternatives in a school choice system». *Estudios de Economía* 39 (2): 179-202. <https://doi.org/10.4067/S0718-52862012000200005>.
- Eluchans, María Josefina. 2016. «The effect of school closures on students' academic performance: Evidence from Chile». UCL Institute of Education.
- Engberg, John, Brian Gill, Gema Zamarro, y Ron Zimmer. 2012. «Closing schools in a shrinking district: Do student outcomes depend on which schools are closed?». *Journal of Urban Economics* 71 (2): 189-203. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2011.10.001>.
- Gallego, Francisco A. 2002. «COMPETENCIA Y RESULTADOS EDUCATIVOS: TEORÍA Y EVIDENCIA PARA CHILE». *Cuadernos de Economía* 39 (118). <https://doi.org/10.4067/S0717-68212002011800003>.
- Hanushek, Eric A., John F. Kain, y Steven G. Rivkin. 2004. «Disruption versus Tiebout Improvement: The Costs and Benefits of Switching Schools». *Journal of Public Economics* 88 (9-10): 1721-46. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(03\)00063-X](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(03)00063-X).
- Larroulet, Cristian. 2011. «Análisis de la Movilidad Escolar en

⁷ La oferta disponible es una estimación calculada por la diferencia entre la mayor matrícula de los establecimientos en los últimos 10 años y la matrícula del año 2018.

Chile». Pontificia Universidad Católica de Chile.

MINEDUC. 2013. «Serie Evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile.» Centro de Estudios MINEDUC.

Mizala, Alejandra, Daniel Hojman, y Nicolás Grau. 2015. «Destructive Creation: School Turnover and Educational Attainment». <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2744.8804>.

Nye, Barbara, Larry V. Hedges, y Spyros Konstantopoulos. 2000. «The Effects of Small Classes on Academic Achievement: The Results of the Tennessee Class Size Experiment.» *American Educational Research Journal* 37 (1): 123-51.

Román, Marcela. 2009. «El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?» *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7 (4): 95-119.

Sacerdote, Bruce. 2012. «When the Saints Go Marching Out: Long-Term Outcomes for Student Evacuees from Hurricanes Katrina and Rita». *American Economic Journal: Applied Economics* 4 (1): 109-35. <https://doi.org/10.1257/app.4.1.109>.

Unzueta, Belen. 2014. «Movilidad escolar y rendimiento educacional. Estudio sobre el efecto de los cambios de colegio en los alumnos que rindieron la prueba SIMCE de octavo básico el año 2011». *Consejo Nacional de Educación*.