



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN APODERADOS DE PEÑALOLÉN

Memoria para optar al título profesional de Antropólogo Social

DANIEL CASTILLO SALAZAR

Profesor Guía: Dimas Santibáñez

Santiago de Chile. Julio 2014

“Educar no es dar carrera para vivir, sino templar el alma para las dificultades de la vida.”

Pitágoras

“La educación es el gran motor del desarrollo personal. Es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en una médica, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina, o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación.”

Nelson Mandela

“Leo la cultura en este sentido: el ejercicio del pensamiento, la adquisición de ideas generales, la costumbre de conectar a las causas y efectos ... Yo creo que significa pensar bien, todo lo que uno piensa, y por lo tanto actuando bien, todo lo que uno hace.”

Antonio Gramsci

Agradecimientos

Quisiera agradecer a todas las personas que hicieron posible la realización de esta memoria.

A mi familia, por el apoyo incondicional y por haberme enseñado con su ejemplo diario que el trabajo dedicado siempre da buenos frutos.

A mi pareja, por comprenderme y acompañarme durante todo este proceso. Color, muchas gracias por darme tu cariño.

A mis amigos y amigas, por alegrarme la vida en los buenos y malos momentos.

A mis compañeros, por contagiarme las ganas de luchar por una vida digna para todos.

A los apoderados que amablemente se ofrecieron para ser entrevistados por un estudiante que no tenía más que su gratitud para ofrecerles a cambio de su tiempo. A los profesores y trabajadores de los colegios York y Jorge Prieto Letelier, que sin conocerme me recibieron y me dieron las facilidades para poder hacer las entrevistas.

A mi profesor guía, Dimas Santibáñez, por sus orientaciones, correcciones y oportunos aportes durante la realización de este trabajo.

Al Núcleo de Antropología Económica, por alimentar mis ganas de seguir aprendiendo sobre las distintas culturas humanas como vía para comprender aspectos de nuestra forma de vida actual. A Ignacio Sandoval, por ayudarme con su claridad teórica.

A mi querida Amalia.

Índice

Agradecimientos	3
Índice	4
Resumen.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
I. El debate sobre la educación y una estrategia de inserción en la discusión	6
II. Metodología	19
III. Como pensar los roles de la escuela: diversos enfoques	21
IV. Breve esquema para el desarrollo de la memoria.....	26
CAPÍTULO UNO: LA VISIÓN GENERAL SOBRE LA EDUCACIÓN.....	28
1.1 <i>Definiciones sobre educación, cultura y representaciones sociales</i>	28
1.2 <i>Capacidades para lograr la meta</i>	33
1.3 <i>Esfuerzo propio</i>	37
1.4 <i>El tipo de colegio y las barreras estructurales</i>	40
1.5 <i>De las representaciones generales a las justificaciones</i>	53
CAPÍTULO DOS: LAS JUSTIFICACIONES QUE SOSTIENEN LAS REPRESENTACIONES EDUCATIVAS.....	55
2.1 <i>Sobre las representaciones desde una determinada posición social</i>	56
2.2 <i>Movilidad social</i>	60
2.3 <i>Protección</i>	66
CAPÍTULO TRES: LAS ORIENTACIONES PARA TOMAR DECISIONES	71
3.1 <i>Sobre la transmisión de elementos culturales</i>	71
3.2 <i>Vivencias propias</i>	76
3.3 <i>Posibilidades académicas</i>	83
3.4 <i>Buen ambiente</i>	87
CONCLUSIONES.....	97
Bibliografía.....	104
ANEXOS	111

Resumen

La presente memoria busca abordar la tensión existente entre la promesa de la movilidad social y el carácter segmentado de la educación chilena, mediante la estrategia de describir las representaciones sociales sobre la educación que poseen los apoderados de dos colegios particulares subvencionados ubicados en la comuna de Peñalolén. Para ello se enmarca en los estudios de casos comparados, constituyendo una investigación de tipo comprensivo-interpretativa por cuanto se centra en los discursos elaborados por los sujetos para conocer los significados que le atribuyen a la educación.

Para caracterizar las representaciones sociales que hacen razonable la inversión en que realizan estas familias al pagar por los estudios de sus hijos, se realiza un análisis que va desde los elementos generales hacia los específicos, describiendo los saberes comunes que poseen sobre la educación chilena, los principales justificadores que sostienen dichas representaciones, y las orientaciones concretas que explican las decisiones concretas que van a tomar.

Como resultado del análisis, hubo dos principales hallazgos que emergieron como las ideas más potentes señaladas por los entrevistados: la búsqueda de posibilidades académicas para lograr la meta de la movilidad social, y la búsqueda de un buen ambiente que permita que sus hijos se desenvuelvan en un espacio escolar protegido. Pese a la diversidad de visiones sobre algunos aspectos específicos del proceso educativo, estos dos elementos conforman una representación mayor culturalmente arraigada que es compartida por los padres de ambos colegios: la idea de que la educación es el camino que sus hijos deben seguir para poder salir adelante.

INTRODUCCIÓN

I. El debate sobre la educación y una estrategia de inserción en la discusión

La promesa de la educación

Las diversas transformaciones que ha experimentado nuestro país en los últimos cuarenta años han tenido importantes repercusiones en la organización de la estructura social. A nivel ocupacional se observa una disminución progresiva de sectores como la agricultura, la industria y la construcción que es consistente con la creciente importancia del sector servicios (Atria R. , 2008); en los sectores medios se constata la disminución de la población empleada en el sector público a la vez que aumenta su empleo en el sector privado. Se evidencia también un aumento de la externalización y subcontratación en el marco de las políticas con tendencia a la flexibilidad laboral (Torche & Wormald, 2004). Se distingue una expansión sin precedentes de la educación superior y de la escolaridad (Núñez & Miranda, 2009), debido a que la reforma educativa iniciada durante los años 80 permitió que se ampliara significativamente la cobertura de la educación en todos sus niveles (Waissbluth, 2010).

En el caso de la educación superior se instaure un sistema de tres tipos de instituciones (universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales), se crean de nuevas instituciones privadas y se subdividen de las dos universidades más antiguas del país (Universidad de Chile y Universidad Técnica) en 16 nuevas universidades ubicadas mayoritariamente en regiones (Brunner J. , 2000). De este modo, las políticas implementadas en la década del '80 marcan el inicio de procesos de profunda privatización que constituirán al sistema de educación superior en un *mercado*, cuyas características principales son la ausencia de cualquier regulación externa, la competencia y la liberalización de la oferta y de la demanda (Brunner & Uribe, 2007). Por lo tanto, teóricamente sería este mercado educativo el que permitiría a los jóvenes acceder a niveles superiores de educación y a partir de ello obtener mejores trabajos para mejorar sus ingresos.

Para la educación secundaria, la forma de descentralizar fue municipalizar y generar un marco que permitió el surgimiento de establecimientos particular-subvencionados. En su conjunto, estas reformas corresponden a un modelo educativo acorde al proceso de neoliberalización de la economía, en el que las instituciones educativas del sector privado

comienzan a jugar un papel preponderante, en desmedro del antiguo rol central que tenía el Estado como soporte de las instituciones educativas.

Desde el punto de vista de los sectores dirigentes de la sociedad, la educación es uno de los principales instrumentos de desarrollo y crecimiento económico ya que sirve para aumentar la productividad y para superar o al menos estrechar el abismo interno de la pobreza (Brunner J. , 2000). Esto se comprueba al examinar las palabras de Sebastián Piñera, *“en la sociedad del conocimiento y la información, el acceso y calidad de la educación, hacen muchas veces la diferencia entre un mundo de oportunidades y una vida de frustraciones. La educación de calidad es la cuna de la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Es el más poderoso motor de realización de las personas y progreso de los países. Y es también, una condición esencial para hacer de Chile un país desarrollado, sin pobreza y con verdaderas oportunidades y seguridades para todos sus hijos.”*¹ Si bien el discurso de la actual Presidenta Michelle Bachelet enfatiza la importancia de la educación pública, plantea una visión sobre el rol de la educación que es bastante similar: *“vamos a trabajar para que toda la educación de nuestro país mejore y reafirmar mi compromiso con la educación pública, para devolverle el sitio que le corresponde y que nunca debió perder. Porque creo firmemente, como hija de la educación pública, que es la principal fuente de cohesión, justicia y movilidad social.”*²

Esta visión de confianza en la educación como vehículo de superación de los problemas sociales no es algo nuevo, ya que al revisar algunos antecedentes nos encontramos con el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938 – 1944), cuyo lema “Gobernar es Educar” reflejaba la especial relevancia que se le otorgaba a la educación en Chile hace casi un siglo atrás. Su proyecto se basaba en una concepción del Estado como un Estado Docente, que se ocuparía de la educación chilena con una nueva visión que le permitiría desarrollar la industrialización. Pero la importancia de la educación no se reducía sólo a un ámbito productivo, sino que también abarcaba aspectos sociales ya que se concebía como el arma esencial para promover la eficiencia, el bienestar social y la formación de ciudadanos que aspiren a la justicia social. Así es como en el contexto de un

¹Inicio del discurso de Sebastián Piñera el 5 de Julio del 2011, en respuesta a las demandas de las movilizaciones estudiantiles. Fuente: Diario La Nación. Disponible en <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20110705/pags/20110705225144.html>.

² Discurso de Michelle Bachelet en el Colegio Monseñor Enrique Alvear de la comuna de Pudahuel, el 1 de Julio del 2014. Fuente: Radio Universidad de Chile. Disponible en <http://radio.uchile.cl/2014/04/01/estudiantes-esperan-mayores-detalles-de-reforma-en-encuentro-con-ministro-eyzaquirre>

país con altos índices de pobreza y analfabetismo, el Estado debía asegurar el acceso a la educación para todos los niños del país mediante la gratuidad. Estos elementos se pueden observar en sus propios discursos: *“Para que la enseñanza pueda cumplir su misión social con toda amplitud es necesario que sea: gratuita, única, obligatoria y laica. Gratuita, a fin de que todos los niños puedan beneficiarse de la cultura, sin otras restricciones que las que se deriven de su propia naturaleza; única, en el sentido de que todas las clases chilenas unifiquen su pensamiento y su acción dentro de las mismas aulas escolares; obligatoria, pues es deber del Estado dar a todos los miembros de la sociedad el mínimo de preparación requerido por la comunidad para la vida cívica y social; laica, con el fin de garantizar la libertad de conciencia y hacer que nada perturbe el espíritu del niño durante el periodo formativo”*.³

La educación siguió en la primera línea de la preocupación de los gobiernos en la segunda mitad del siglo XX: Frei Montalva (1964-70) expandió sustancialmente el acceso, redefinió el límite de la enseñanza primaria obligatoria llevándola de 6 a 8 años, invirtió en medios y modernizó el currículum. Luego, Allende (1970-73) intentó redefinir los límites entre escuela y trabajo, unificando los diferentes tipos de escuelas del país (básica y medias, humanísticas y técnicas profesionales) en una organización única y centralizada orientada según principios socialistas: la Escuela Nacional Unificada (Cox, 2003), proyecto que fue abruptamente abortado durante la dictadura militar.

Después de las reformas pro-mercado realizadas en la década de 1980,⁴ la Concertación mantuvo aquella antigua concepción de la educación como un elemento central para el desarrollo del país, al menos en el plano discursivo. Así lo señaló Aylwin (1990-94), al plantear que *“no habrá una sociedad democrática y moderna en Chile si desde ahora no formamos y preparamos para ello a las nueva generaciones, y si no damos las mismas oportunidades de acceso a una educación de calidad a todos nuestros niños y jóvenes, los hoy privilegiados y los hoy desposeídos”*.⁵ En la misma línea, Lagos (2000-06) planteaba que *“la educación es la llave del futuro, es la clave para estar en igualdad de oportunidades. Con mucha satisfacción puedo decir que a pesar de haber*

³ Discurso pronunciado por Pedro Aguirre Cerda el 21 de mayo de 1939. Disponible en <http://blognoelicarolina.blogspot.com/2008/09/pedro-aguirre-cerda.html>.

⁴ En donde de acuerdo a Cox (2003) los ejes principales fueron la descentralización y el financiamiento mediante subvención por alumno.

⁵ Fuente: “Discurso del Presidente de la República Patricio Aylwin Azócar en el inicio de la legislatura ordinaria del congreso nacional.” Disponible en http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_paylwin/de/GOBdeaylwin0005.pdf

*tenido dificultades económicas, Chile ha aumentado los recursos para mejorar la educación”.*⁶

Esto quiere decir que para las élites políticas, existe una continuidad histórica en la visión relativa a la importancia del papel que juega la educación en Chile, situación que se puede comprobar al revisar el documento de consenso firmado tras las movilizaciones estudiantiles del 2006 por autoridades gubernamentales y por los partidos políticos que componían las dos coaliciones más importantes del momento (Concertación y Alianza por Chile). Allí, se plantea que *“la educación, tanto la recibida en la familia, como en la escuela, es la herramienta principal para alcanzar el desarrollo y la equidad.”*⁷

Este discurso no es una mera ocurrencia de las élites políticas, ya que se sustenta en diversos estudios nacionales e internacionales. La UNESCO señala que la educación puede contribuir a la reducción de las desigualdades sociales, en tanto existe una estrecha relación entre ingresos de los hogares, logros educacionales de los hijos y tipo de trabajo al que acceden según logros educativos (Blanco, 2007). Para Larrañaga (1997), el principal vínculo entre educación y superación de la pobreza es el impacto que el nivel y calidad de la educación tienen sobre la productividad laboral y los ingresos futuros de las personas, ya que el ingreso por el trabajo constituye el factor principal para la superación de la pobreza. Sin embargo, advierte que el impacto de la educación es a largo plazo. Por su parte, la CEPAL (1997) señala que en muchos países alcanzar los 12 años de estudio se traduce en la percepción de un ingreso que permite situarse fuera de la pobreza, en tanto los ingresos pueden aumentar considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de 12 años de escolaridad.⁸ Al respecto, Aguirre (2004) plantea que en Chile la ampliación de la cobertura escolar obligatoria a 12 años ha traído como consecuencia la saturación de la educación media y, con ello, el aumento del número de años necesario para alcanzar mayores ingresos. De esta forma, la educación universitaria se convirtió prácticamente en el único nivel que permite lograr la movilidad

⁶ Fuente: “Mensaje al país del Presidente de la República Ricardo Lagos Escobar. Valparaíso, 21 de Mayo de 2002.” Disponible en

http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_rlagos/de/GOBdelagos0008.pdf.

⁷ “Acuerdo por la calidad de la Educación”, firmado por los presidentes de los partidos políticos UDI, RN, DC, PPD, PS y PRSD; el Ministro SEGPRES y la Ministra de Educación. Fuente: Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). Disponible en

http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/200711131451580.acuerdocalidaddelaeducacion.pdf

⁸ Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie23a03.htm>

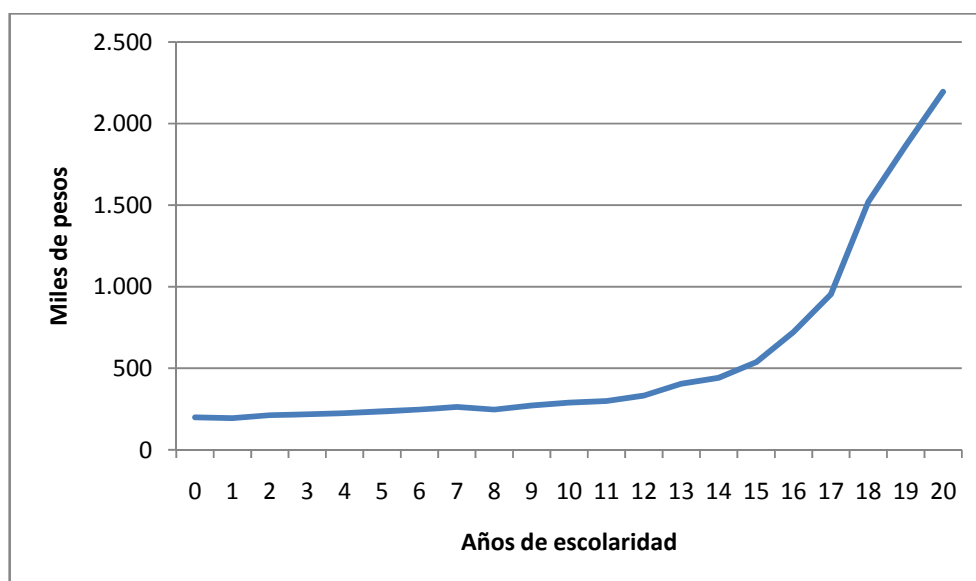
social, cuestión que sería anhelada por la mayoría de los jóvenes chilenos independiente de su origen socioeconómico.

De todo esto se sigue que hay una corriente de discurso, a la que llamaremos “el discurso hegemónico”, que señala que la educación juega un papel fundamental en las posibilidades de movilidad social que tienen los individuos: tal es *la promesa de la educación*. A la posibilidad de moverse a lo largo de la estructura de posiciones de una sociedad se le denomina bajo el concepto de *movilidad social*, mientras que en contraparte la desigualdad económica implica escasas oportunidades de poder ascender socialmente (Torche F. , 2006). Esto supone que las competencias individuales se adquieren principalmente mediante la educación, los buenos resultados educacionales son un mecanismo clave para obtener una ocupación bien cotizada y existe una creciente importancia del mérito por sobre criterios vinculados con el origen social de las personas (Torche & Wormald, 2004).

La realidad de la educación chilena

Los datos muestran que en Chile existe una relación directa entre los años de escolaridad y el ingreso percibido por las persona, tal como mencionaba la CEPAL. Lo cual se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Ingreso de la ocupación principal de los ocupados por años de escolaridad



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta CASEN 2011

Las estadísticas dejan claro que mientras más años se estudie, mayores son los ingresos percibidos. Sin embargo, la promesa de la educación como vehículo de movilidad social choca con un problema concreto: *que las inequidades en la calidad educativa determinan la perpetuación de las inequidades sociales, por lo que la permanencia de estas desigualdades reproducirá el ciclo generacional de la riqueza en algunos casos, y el de la pobreza en otros.* En esta línea crítica se ubica el trabajo de Redondo (2009), que identifica que el sistema escolar chileno posee problemas estructurales de calidad, inequidad y segmentación. Los datos arrojan que los resultados escolares reproducen demasiado fielmente las condiciones socioeconómicas y de capital cultural de las familias, en tanto existen asociaciones y correlaciones muy altas entre nivel educativo de los padres y resultados SIMCE, entre ingresos de los padres y resultados escolares, y entre vulnerabilidad social y resultados (2009:27). Además, se señala que en nuestro país ocurre un fenómeno de segmentación que ha consolidado progresivamente un sistema escolar de “apartheid educativo”, en donde incluso organismos internacionales como la OCDE han llamado la atención sobre un sistema escolar chileno que “está conscientemente estructurado por clases” (2004:277)

Tabla 1. Escolaridad, ingreso y tipo de colegio por GSE

Grupo Socio económico	Años de educación de la madre	Ingreso Mensual	% matrícula municipal	% matrícula particular subv.	% matrícula particular pagado	% sobre matrícula total
A bajo	7	119.000	79,4%	20,6%	0%	10%
B medio bajo	9	180.000	81,9%	18,1%	0%	32%
C medio	11	331.000	47,6%	52,3%	0%	37%
D medio	13	738.000	13,0%	81,6%	5,4%	14%
E alto	16	1.526.000	0%	6,1%	93,9%	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2010)

Esto puede corroborarse al revisar los datos sobre la composición socioeconómica de los estudiantes que asisten a cada tipo de establecimiento educativo: existe una clara segmentación en el tipo de colegio al que asisten los estudiantes según sus niveles de ingreso familiares, ya que mientras los sectores medios y bajos se reparten entre la educación municipal y la particular subvencionada, los sectores altos asisten a colegios particulares pagados. Y luego, tras cursar la enseñanza básica y media estas diferencias vuelven a verse reflejadas al rendir la PSU para ingresar a la educación superior, pues los

estudios indican que el mejor predictor del rendimiento de los estudiantes es el grupo socio-económico de origen (OCDE, 2004). Esta prueba nació con la intención de hacer más equitativo el acceso a la educación superior, pero ha fallado en dicho propósito ya que año tras año la brecha entre los colegios municipales y particulares subvencionados versus los particulares pagados aumenta (Desarrollo, 2012). De hecho, los resultados del último Proceso de Admisión (2014) para las universidades indican que el factor que más genera diferenciación entre los puntajes obtenidos es el tipo de dependencia de los colegios, es decir si es Municipal, Particular Subvencionado o Particular Pagado, por sobre elementos como la modalidad (Científico Humanista o Técnico Profesional), el género o el año de egreso de la educación media.

Tabla 2. Promedios PSU 2014 por dependencia de colegios

Dependencia	Lenguaje	Matemáticas	Historia	Ciencias
Municipal	470	468	472	470
Part.Subvencionado	500	499	500	499
Part. Pagado	598	610	600	603

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CRUCH

Basándose en las cifras, diversos estudios empíricos concluyen que la educación no constituye una variable independiente que pueda alterar la relación entre el origen social y la posición futura del egresado de enseñanza media, sino que más bien reproduce las diferencias que se presentan en el origen social (Gajardo, 2011). En relación con esto, Atria (2004) ya había planteado que la expansión del sistema educacional en sí misma no necesariamente reduce las desigualdades de clase en cuanto a oportunidades de logro educativos. En una línea similar, Núñez & Miranda (2009) analizaron la movilidad intergeneracional de la educación y del ingreso en Chile, llegando a la conclusión de que existe evidencia de un aumento de la movilidad intergeneracional de la educación, pero que no hay evidencia significativa de aumentos de la movilidad intergeneracional de los ingresos. Es decir, que si bien ha aumentado el nivel de escolaridad en las nuevas generaciones, no hay muchas variaciones en la movilidad intergeneracional. En la misma dirección, tras analizar la estratificación social chilena León & Martínez (2001) plantean que el nivel educativo de los padres es aún más determinante que el nivel de ingreso familiar en el nivel educativo alcanzado por los hijos, con lo que las desigualdades sociales intergeneracionales se terminan reproduciendo. En definitiva, lo que los datos duros muestran es que la promesa sobre el rol de movilidad social que tiene la educación está bastante lejos de concretarse.

Abordando este problema, hace ya varios años que Torche y Wormald (2004) reconocieron que en las sociedades modernas los logros educacionales han adquirido una creciente importancia en la obtención de empleo en el mercado del trabajo y que ha habido una expansión de la participación de las personas en el sistema educativo, sin embargo, también destacaron el carácter ideológico de la visión de la educación como herramienta de igualación de oportunidades, en tanto se basa en la teoría económica del capital humano (de corte liberal) que entiende la educación como una forma de inversión. De esta forma, en los estudios sobre educación se distingue una corriente que ha señalado una y otra vez el carácter marcadamente ideológico de la idea de la educación como principal herramienta de movilidad social, en lo que corresponde a la idea de *meritocracia*. La crítica que plantea esta corriente no es hacia la idea de que pueda haber movilidad social entre las clases como resultado de los méritos individuales, sino a la forma en que el discurso hegemónico usa la idea de meritocracia, buscando legitimar las desigualdades económicas al señalar que son resultado de las capacidades individuales de los distintos sujetos, ya que para que esto ocurra hay que suponer que todas las personas tienen las mismas oportunidades.

Pero en el caso de la educación chilena, Donoso & Hawes (2002) son enfáticos en señalar que la situación de igualdad de procesos básicos es ficticia, ya que en concreto la principal variable explicativa de los resultados escolares es el nivel socioeconómico, puesto que a ella se asocian elementos como el equipamiento y la infraestructura escolar. El estudio de Contreras, Corbalán & Redondo (2007) confirma esta apreciación, al basarse en diversas evidencias empíricas para plantear que las características que condicionan directamente la posibilidad de aprender están asociadas al nivel de ingreso: el clima educacional del hogar, como advierte el Informe Coleman (1966), el mundo de vida, en palabras de Brunner y Elacqua (2003); las variables subjetivas de la escuela, como el prejuicio y las bajas expectativas, a juicio de Bèlle (2004).

De esta manera, la idea de que las desigualdades serían producto de las capacidades individuales de los diversos sujetos que componen la sociedad, no correspondería a la realidad de nuestro país. Sin embargo, Kremmerman plantea que las escuelas municipales podrían estar actuando como un espacio real de motivación, proyección y deseos para muchos de sus alumnos en el afán de ingresar a la universidad, aún cuando la gran mayoría de ellos no lo va a conseguir producto de su condición

socioeconómica.⁹ Por esto, se plantea que la meritocracia forma parte de una ideología, en tanto consiste en un conjunto de ideas interconectadas que logra permear exitosamente las prácticas socioculturales de los individuos de modo tal que ellos se orientan en base a ella (OPECH, 2009). Como ejemplo de esto, se puede mencionar a la Prueba de Selección Universitaria. Ideológicamente, la PSU es presentada como una medición objetiva, válida y confiable del mérito personal, un ordenamiento legítimo de la capacidad y el esfuerzo de los jóvenes. Sin embargo, el hecho de que la distribución de sus puntajes coincide estrictamente con la distribución del ingreso, no forma parte de este discurso. Así, mediante la validación de méritos espurios, la PSU aporta también a la reproducción de las desigualdades sociales y a su legitimación. (Contreras, Corbalán, & Redondo, 2007).

Una investigación empírica de corte cualitativo que estudia esta problemática es el trabajo de Guajardo (2009), quien aborda las expectativas que poseen los padres sobre la educación de sus hijos en base al caso del colegio Alberto Blest Gana, ubicado en un barrio pobre de Rancagua. En el estudio se exploran los discursos de los padres, y se revela que pese a que ellos muestran una alta valoración de la educación superior como una forma de salida a la precariedad del medio, ésta valoración frente a la potencial profesionalización positiva choca con el conocimiento que esos mismos sujetos declaran tener acerca del mundo profesional, ya que denominan como profesionales a cualquiera que logre realizar el cuarto medio en un liceo técnico o un centro de capacitación de oficios de nivel básico. Se podría decir que este estudio revela por una parte que los padres poseen una alta valoración de la educación superior, tal como se indicó previamente a partir de Brunner (en donde la educación es valorada como herramienta de movilidad social), pero que por otro lado evidencia que a partir de sus categorías culturales y la experiencia adquirida, los apoderados se encuentran algo alejados de la posibilidad real de acceder a mejores posiciones sociales a partir de la educación formal.

De esta forma, nos encontramos con el siguiente problema: por una parte hay un discurso que plantea que la educación es el principal vehículo de movilidad social que tienen los individuos, concepción que es asumida desde posiciones gubernamentales para luego diseñar las políticas educativas. En ese sentido, la OCDE admite que los chilenos valoran la educación y la ven como el camino más importante y seguro hacia una

⁹ Fuente: Kremner, M. (2007). *El desalojo de la universidad pública*. Disponible en http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf

continua prosperidad. Por otro lado, hay una crítica que en base a los datos pretende alertar a la sociedad sobre las profundas desigualdades que existen en el sistema educativo chileno, señalando que la promesa de la movilidad social está lejos de realizarse en las condiciones actuales. En esta línea se ubica el informe de la OCDE sobre la educación superior (2008) junto a varios trabajos empíricos que enfatizan lo problemático que resulta el fenómeno de segmentación, al que se le ha llamado el “apartheid educativo” (Redondo, 2009), a partir de la constatación empírica de la fuerte segmentación socioeconómica de los resultados académicos, particularmente de la PSU en donde los datos son categóricos: con un 98% obteniendo puntajes sobre 450, prácticamente todos los estudiantes de alto ingreso familiar ocupan plazas universitarias, mientras que apenas un 23% del resto de los estudiantes logra matricularse en las universidades del Consejo de Rectores (Valdivieso, 2006). Sólo el 0,9% de los estudiantes de menor ingreso familiar que rinden la PSU obtiene más de 700 puntos, por lo que para los hijos de los más pobres, estudiar medicina, ingeniería o derecho en una universidad prestigiosa resulta un sueño imposible, pues “la suerte ya está echada”. (Contreras, Corbalán, & Redondo, 2007). Y si a esto le sumamos las condiciones previas, el hecho de tener establecimientos diferentes para cada sector social genera una segmentación que hace imposible la mejora de los aprendizajes, puesto que no permite la realización del efecto pares en donde los alumnos aprenden de la diversidad de sus compañeros (Cornejo, 2006).

Pero además, contamos con datos que indican que quienes poseen mayor educación efectivamente logran mejorar sus ingresos. Es decir que más allá de las ideologías y las críticas, existe evidencia concreta acerca del potencial de mejoramiento que posee la educación, lo cual haría razonable el deseo de invertir tiempo y recursos en ello. Así es como existen muchas familias de ingresos bajos que apuestan por destinar parte de sus limitados recursos económicos para educar a sus hijos en colegios particulares subvencionados, a pesar de que lo que los datos concretos indican que en términos de rendimiento estos colegios se encuentran bastante más cercanos a los magros resultados de los municipales que a los buenos resultados obtenidos por los colegios particulares pagados.

Las representaciones sobre la educación

Habiendo en Chile familias de limitados recursos económicos que de todas formas apuestan por pagar para acceder la educación particular subvencionada, ¿tendrán estas

familias una visión de la educación correspondiente con el discurso meritocrático de la movilidad social? ¿Pensarán que alcanzar la movilidad social es algo muy difícil, pero que de todas formas vale la pena intentarlo? ¿O tendrán otras razones para matricular a sus hijos en estos colegios? Para abordar estas interrogantes, se propone un enfoque de investigación que analice la manera en que se percibe la educación desde la perspectiva de los propios sujetos que se encuentran involucrados en el proceso educativo. Se buscará dar cuenta de las *representaciones sociales* que ellos tienen sobre la educación como estrategia para conocer cuál es la imagen que ellos tienen sobre la educación chilena que hace razonable su apuesta por colegios particulares subvencionados, y cuáles son los criterios que van a usar para tomar decisiones.

El principal exponente de este concepto es Serge Moscovici, quien define a las representaciones sociales como un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas (Moscovici S. , 1979). Las representaciones sociales crean realidades y sentido común: en palabras de Jodelet (1986), son formas de conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual. Siguiendo el trabajo de Villarroel (2007), entendemos que las representaciones sociales son formas de conocimiento práctico, específicas de las sociedades contemporáneas que circulan en los intercambios de la vida cotidiana. Sus funciones primordiales son la comprensión, la explicación y el dominio de los hechos de la vida diaria Si representar es sustituir, “poner en lugar de”, la representación viene a ser la sustitución cognoscitiva del objeto, sea éste real, mítico o imaginario. Representar quiere decir *hacer presente en la mente*, es decir, reproducir mentalmente una cosa (2007:440). Así, la noción de representación social se plantea como punto de encuentro de diversas disciplinas de las ciencias humanas en el estudio de la interdependencia entre lo individual y lo social para la constitución del conocimiento y comportamiento humano (Erazo, Villalta, & Morales, 2012).

Una ventaja de la idea de representaciones sociales, que sirve para abordar la problemática relación entre la promesa y la realidad de la educación chilena, reside en proponer que el sentido común se configura en buena medida a partir de los modelos y sistemas intelectuales desarrollados por la ciencia y diseminados en una sociedad o cultura dadas. En palabras de Villarroel, las representaciones se alimentan del desarrollo

del conocimiento, pero no de un modo estructurado ni acorde con las exigencias y rigurosidades impuestas por las academias, ya que los saberes científicos son remodelados o reconstruidos por medio de los intercambios entre sujetos y grupos sociales (2007:438) en donde pueden mediar elementos tan diversos como los medios de comunicación, los grupos de interés y de influencia, las creencias religiosas, las posturas políticas, las relaciones en el seno de la familia, etc. La representación social no es entonces la mera incorporación mental y mecánica del conocimiento, más bien se refiere a una sustitución de lo material (externo al sujeto) que luego es representado en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado (Piña & Cuevas, 2004), que en este caso, será la educación chilena. De esta forma, se entenderá que las representaciones sociales guían y orientan las acciones sociales que realizan las familias respecto al ámbito educativo.

Los estudios que utilizan la teoría de las Representaciones Sociales en el terreno educativo reiteran en la relevancia del conocimiento construido colectivamente por los sujetos para explicar y actuar de un modo coherente con su particular manera de entender la realidad social (Erazo, Villalta, & Morales, 2012). Un ejemplo de aquello es una investigación realizada en la Universidad de Cuyo (Argentina), que investiga las representaciones de la escuela mirada desde alumnos urbanos y urbano-marginales, considerando que la Escuela, en América Latina, ha constituido a lo largo del tiempo una promesa de ascenso en todos los sentidos: económico, político, social y cultural, y que justamente “poseer” y “difundir” los saberes “legitimados” la convirtió en una herramienta clave para los cambios de las diversas sociedades (Chacoma, Mazzitelli, & Aparicio, 2009). Las autoras reconocen que la escuela genera intereses, necesidades y expectativas, y que en muchas ocasiones al no cumplir con la expectativa de ascenso social o de incorporación al mundo del trabajo, genera una tensión en su relación con la sociedad. Frente a este problema, ellas trabajan con la idea de representaciones sociales en tanto conjunto de significaciones que un grupo establece respecto de un objeto social.

Respecto a la forma en que la educación influye en la construcción de representaciones sociales en los individuos, Tenti Fanfani (2007) plantea que la escuela ya no funciona como una institución concebida como una especie de molde que “forma” a los individuos. En vez de eso, es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan están obligados a elegir, articular y estructurar estrategias en

función de sus condiciones de vida, recursos disponibles, valores y tradiciones culturales. Problematicando aún más el rol de la escuela, en el estudio de Valencia, Méndez y Jiménez (2005) se señala que ésta en tanto institución que regula, distribuye y normaliza sujetos y saberes, busca desarrollar prácticas de enseñanza que incidan en las representaciones de los estudiantes para ponerlas en línea con el saber socialmente establecido.

Para operacionalizar el concepto de representaciones, un buen apoyo es la sistematización realizada por Abric (1989) que resume cuatro funciones básicas de las representaciones sociales:

- Funciones de conocimiento: permiten comprender y explicar la realidad.
- Funciones identitarias: permiten situar a los individuos y los grupos en el contexto social, elaborando una identidad social y personal gratificante.
- Funciones de orientación: guían los comportamientos y las prácticas, permitiendo conformar un sistema de anticipaciones y expectativas sobre las finalidades perseguidas. Definen lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado.
- Funciones justificadoras: permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición, explicar acciones o conductas.

Para efectos de la presente memoria, se asumirá que la principal fuente de las representaciones sociales es la cultura, ya que allí se encuentra cristalizada la experiencia acumulada por la humanidad, asumiendo diversas particularidades en cada contexto socioeconómico concreto. Luego, por medio de tradiciones, creencias, normas, valores, llega a cada hombre y es a través del lenguaje que se transmite todo este arsenal cultural que es determinante en la formación de las representaciones sociales (Pérez, 2007). Es decir, que como las representaciones se forman a través de las percepciones y de la interacción social, pueden ser afectadas por la ideología en tanto discurso elaborado que puede encontrarse ya naturalizado en los sujetos.

Bajo todos los elementos planteados y a modo de síntesis, esta memoria busca abordar la relación existente entre la promesa de la movilidad social y la realidad de la educación chilena. Para ello, se propone indagar en las representaciones sociales sobre la educación que poseen las familias, como estrategia para llegar a conocer los elementos culturales que subyacen a dichas representaciones, orientando las decisiones prácticas que toman en su vida cotidiana respecto de la educación. Particularmente se trabajará

con apoderados, en tanto son ellos quienes toman las decisiones sobre el colegio en que van a estudiar sus hijos. En términos concretos, se buscará dar cuenta de sus representaciones sobre la educación en términos de saberes, orientaciones para tomar decisiones educativas en función de sus metas, y justificaciones para las decisiones tomadas. En base a esto, la pregunta que orienta la investigación es la siguiente: *¿Cuáles son las representaciones de los apoderados sobre la educación, que hacen razonable su inversión en colegios particulares subvencionados?* En consecuencia, **el objetivo general de la presente memoria es: Caracterizar las representaciones de los apoderados sobre la educación, que hacen razonable su inversión en colegios particulares subvencionados.**

Y los objetivos específicos, son:

- Describir los saberes que los apoderados elaboran para explicar su realidad en la educación particular subvencionada.
- Identificar si los apoderados justifican su inversión en colegios particulares subvencionados en base a la idea de movilidad social.
- Identificar los elementos que orientan a los apoderados a invertir en colegios particulares subvencionados.
- Identificar la imagen que los apoderados construyen de sí mismos a través de la educación.

II. Metodología¹⁰

En función de los objetivos planteados, la presente memoria constituye una investigación realizada en el marco de la metodología cualitativa, por cuanto busca dar cuenta de las representaciones que poseen los apoderados sobre la educación. Se escoge así una perspectiva comprensivo-interpretativa centrada en los discursos elaborados por los sujetos, lo cual responde a un interés por conocer los significados que las familias de bajos ingresos que optan por la educación particular subvencionada le atribuyen a la educación, las estrategias que utilizan para insertar a sus hijos en el sistema educativo y las metas que los motivan a tomar decisiones generales y puntuales para que ellos puedan cumplir los objetivos. En definitiva, se busca interpretar el significado de las representaciones a partir de los discursos que elaboran los propios

¹⁰ El apartado completo de marco metodológico se encuentra en el Anexo n°1.

agentes para generar una aproximación a los marcos de sentido que orientan a los apoderados en el ámbito de la educación

Además, esta memoria se enmarca dentro de los estudios de casos comparados, en tanto busca estudiar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real (Yin, 1994). Se realizaron un total de 12 entrevistas en profundidad semi-estructuradas: 6 a apoderados del colegio Jorge Prieto Letelier, y 6 a apoderados del colegio York. Los elementos que tienen en común estos colegios son su carácter particular-subvencionado, que están ubicados en barrios populares de la comuna de Peñalolén, que ambos cuentan con enseñanza parvularia, básica y media, y que tienen un costo mensual por alumno que se ubica en el rango de entre \$10.000 y \$25.0000.¹¹ Casi la totalidad de los apoderados entrevistados fueron mujeres, la mayoría madres y otras tías o parientes de los niños y niñas que están cursando la enseñanza media, entre primer y tercer año.

En ambos casos, el criterio de selección de los apoderados entrevistados fue en primer lugar su propia disponibilidad de colaborar con la presente memoria, y en segundo lugar el género de sus hijos e hijas, buscando que hubiese una cantidad relativamente pareja de estudiantes hombres y mujeres. Como resultado, entre los entrevistados del Jorge Prieto Letelier hay 4 que son apoderados de hombres y 2 de mujeres, mientras que en el York hay 3 de cada sexo.

Las entrevistas en profundidad son un medio para acceder a los discursos de los apoderados. En este sentido, es importante advertir que dichos discursos no constituyen una expresión directa de las representaciones de los sujetos, sino que éstas serán construidas por el investigador como consecuencia del análisis detallado de dichos discursos, en donde quedarán plasmados los universos semánticos producidos por los sujetos, incluyendo elementos cognitivos, simbólicos y afectivos que dan sentido y dirección su pensamiento.

De esta manera, la posición epistemológica que se toma en la presente memoria es la señalada por Berger & Luckmann (1967), para quienes el conocimiento de la realidad es una construcción social, es decir, es producido inmanentemente en relación con los objetos sociales que conocemos. Como la naturaleza de esta generación y construcción es social, el lenguaje y la comunicación son mecanismos que transmiten y que crean la realidad, además de propiciar el marco en la que esta adquiere su sentido.

¹¹ Fuente: MINEDUC.

Estas consideraciones se cristalizan en dos intuiciones que guiaron la presente investigación:

- a) Los apoderados matriculan y mantienen a sus hijos en los colegios particulares subvencionados a partir de la meta de que puedan ingresar a la educación superior, para acceder a una mejor calidad de vida por la vía educativa.
- b) En función de las diferentes características de los colegios, será posible encontrar algunas diferencias en algunos aspectos de los discursos de los apoderados, más no en sus motivaciones centrales.

Las representaciones sociales son la estrategia de acceso a esta realidad construida por los sujetos, ya que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros. Además, en tanto se forjan en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público, permite identificar en cuán permeados están –o no- los apoderados por el debate público y académico presentado en los antecedentes sobre la temática educativa. Por último, en las representaciones sociales encontramos expresadas el conjunto de creencias, valores, actitudes, normas y tradiciones con que los individuos afrontan las situaciones cotidianas (Pérez, 2007), lo cual alude a los elementos culturales que subyacen a sus decisiones, motivaciones y orientaciones educativas.

El análisis de los discursos se realizó en base a dos etapas: la primera consistió en traspasar las citas más relevantes de las entrevistas en matrices de vaciado para realizar un pre-análisis, y la segunda etapa correspondió al uso del programa Atlas Ti para procesar los discursos en el formato hermenéutico, buscando relevar el proceso de interpretación. El detalle de todos estos procedimientos se puede observar en el Anexo n°1 sobre Metodología.

III. Como pensar los roles de la escuela: diversos enfoques

En la actualidad es ampliamente aceptada la idea de que la educación es uno de los derechos humanos fundamentales, constituyéndose como la principal actividad asociada al bienestar de los niños en todos los países del mundo (UNESCO, 2011). Pero a pesar de este elemento fundamental de consenso, en el marco del quehacer educativo conviven una gran variedad de corrientes teóricas, científicas y políticas que no necesariamente coinciden en sus postulados debido a los diferentes roles asignados tanto a los agentes

como al contenido de la educación. Asumiendo esta problemática, Fernández & Sarramona (1999) analizan el concepto de educación desde su etimología, pensándola como una tarea de desarrollo más que de construcción. De esta forma establecen que para llegar a una definición es necesario establecer los fines que persigue, ya que de acuerdo a ellos será la idea sobre educación a la que arribemos, asumiendo también que en torno a esta idea pueden intervenir factores políticos, religiosos y sociales (Benavides & Zarrabeitia, 2011).

A continuación, se presentan algunos de los enfoques teóricos contruidos desde las ciencias sociales que se han aplicado al estudio del fenómeno educativo, con el propósito de dar cuenta de diversas perspectivas que alimentarán el análisis de los discursos establecidos por los apoderados entrevistados, así como también la discusión que se va a proponer en las reflexiones elaboradas en función de los hallazgos de la investigación.

La búsqueda del logro

Si una sociedad ha de desarrollarse tiene que resolver determinados problemas, y dentro de la teoría funcionalista a los mecanismos de resolución de problemas se les denomina instituciones, dentro de las cuales está la familia que ayuda a resolver el problema del suministro de nuevos miembros; las instituciones económicas que sirven para alimentar y vestir a la población; las instituciones políticas, las cuales contribuyen al mantenimiento de los valores básicos; y la educación, la cual ayuda a resolver el problema de la formación de la juventud. (Feito, 2006)

En el artículo “El aula como sistema social”, Parsons (1990) estudia la escuela en su doble faceta de órgano de socialización y de órgano de distribución de los recursos humanos o de mano de obra. Cuando acceden a la escuela todos los alumnos son tratados del mismo modo: se les asignan los mismos deberes y son evaluados siguiendo ciertos objetivos, pero gradualmente los alumnos son diferenciados a partir del logro puesto que algunos rinden más que otros. En este contexto, el logro se concibe como “una situación de clase o estrato basada principalmente en cualidades que los individuos pueden controlar, que implica el mérito de vivir de acuerdo con ideales socialmente definidos o con ciertas reglas del logro”.¹²

¹² Fuente: Kerbo, H. *Glosario de Estructura Social*, en *Estratificación social social y desigualdad*. Recuperado el 09 de Marzo de 2014, de <http://www.antropokrisis.es/GLOSARIO.pdf>.

Para Parsons hay dos tipos de logro que se deben obtener en la educación: uno es el aprendizaje puramente cognitivo de información y destrezas, a partir del cual se diferencia y jerarquiza al alumnado según su rendimiento, así como se selecciona y distribuye los recursos humanos a partir de la estructura funcional de la sociedad adulta. Este es el mismo argumento que plantean actualmente Torche y Wormald (2004), en donde los logros obtenidos en el colegio serían reflejo de las competencias adquiridas y traerían como consecuencia diferenciaciones en las ocupaciones futuras. Una consecuencia lógica de este argumento es que las desigualdades existentes en la estructura laboral estarían legitimadas por las diferencias en el logro educativo: según Feito (2006), la educación extiende la ideología de la igualdad de oportunidades y del logro, la cual es uno de los elementos clave de la cultura común que existe en las sociedades modernas.

El otro tipo de logro es lo que se puede llamar aprendizaje moral, el cual implica el ejercicio de una ciudadanía responsable en la comunidad escolar en tanto se le inculcan a los niños una serie de valores que no necesariamente van a adquirir en la familia. Se enfatiza así un carácter normativo de la educación: la inculcación de pautas de cultura, de esquemas de conducta derivadas del sentido de los valores inherentes a la vida de los pueblos, que ayudarán al hombre a vivir de conformidad con tales normas culturales (Roig Ibáñez, 1990).

Como se verá en los siguientes capítulos, estos dos tipos de logro serán las metas centrales que van a plantear los apoderados pensando en la educación de sus hijos.

Selección y reproducción

Radicalizando el argumento funcionalista, Luhmann elabora una teoría que concibe a la sociedad como un sistema, entendiendo por “sistema” a aquel conjunto de elementos interrelacionados entre sí y que posee una unidad resultado de tal interacción. Los sistemas son autorreferentes, es decir, son capaces de establecer relaciones consigo mismos, y de diferenciar estas relaciones de las relaciones con su entorno, el cual está formado por aquellos elementos que tienen influencia sobre el sistema, o que son influidos por él aunque no forman parte del mismo sistema. Además los sistemas son autopoieticos, es decir, se autoproducen a sí mismos en su estructura y en la dinámica interna del sistema. (Colom & Mèlich, 1993)

Los sistemas sociales están formados por acciones dirigidas por la expectativa, no por hombres (Luhmann, 1973). Los humanos participan en los sistemas pero no forman

parte constitutiva de ellos, la sociedad está constituida por comunicaciones. Ahora bien, si poseemos un sistema con un número creciente de elementos, cada vez se dificulta más interrelacionarlos, pues el número de relaciones posibles resulta demasiado grande con respecto a la capacidad de elementos para establecer relaciones, por ello la complejidad requiere e impone la selección.

Para Luhmann la educación era uno de los sistemas sociales más importantes y como tal posee un código propio: *lo que se codifica es únicamente la selección social*. (Luhmann, 1990). La selección social no es contraria a los fines de la educación porque ésta no es más que un proceso social, en este sentido toma distancia de todas las corrientes pedagógicas que asocian a la educación con la transmisión de valores. Más específicamente, el código bajo el cual se organiza el sistema educativo es la elaboración de una carrera, que es a partir de la cual yace la selección y se explica la evolución del individuo (Colom & Mèlich, 1993).

Una lectura más específica de la propuesta de Luhmann, señala que su teoría sobre la educación es cercana a la teoría de la reproducción, de raíces marxistas. (Massé, 2007) El argumento es que las sociedades estratificadas sitúan sus instituciones educativas de acuerdo con los problemas comunicativos estructuralmente condicionados de las clases altas, por lo tanto, están especializadas por las clases altas, y en lo que respecta al contenido, se concentran en problemas de comunicación conciliatoria. Las instituciones educativas transmiten un patrón de orientación y comportamiento altamente selectivo y supuestamente representativo de la totalidad (2007:300).

Esta interpretación contiene varios elementos de concordancia con el trabajo desarrollado por Bowles y Gintis (1985), para quienes el elemento fundamental de la educación es la reproducción de la estructura de clase. Estos autores señalan que existe un principio de correspondencia, en donde los aspectos primordiales de la organización educativa son réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica. Por lo tanto, la escuela se organiza para producir la conciencia y las relaciones sociales adecuadas para formar al futuro trabajador, contribuyendo así a la reproducción de las jerarquías sociales existentes.

En definitiva, pese a las evidentes distancias que existen entre la teoría de sistemas y las teorías de la reproducción, vemos que si la noción de selección no se asocia directamente a la del mérito individual se acerca bastante a la idea de reproducir las

posiciones sociales de origen. Éste será uno de los nudos críticos a analizar respecto del imaginario educativo de los apoderados, específicamente respecto de cómo funciona en concreto la estructura de oportunidades dentro del sistema educativo chileno.

Normas y disciplina

Aplicando la noción religiosa de contagio a situaciones comunes de la sociedad, Mary Douglas (1973) señala que cada cultura específica dispone de conceptos propios de suciedad y profanación que se oponen a los conceptos correspondientes a una estructura positiva que no debe ser rechazada. Es decir, que en una cultura dada algunas clases de comportamiento o de fenómenos naturales son consideradas como absolutamente erróneas por todos los principios que gobiernan el universo: a esto corresponde idea de contaminación, que es un tipo de peligro social que se transmite mediante el contacto. Para Douglas la contaminación tiene mucho que ver con la moral, en tanto lo que está mal se considera como contaminador y la persona contaminadora siempre está equivocada. Pero mientras las situaciones morales no siempre son fáciles de definir, las reglas de contaminación son inequívocas ya que no dependen de la intención ni de un prudente equilibrio de derechos y deberes, sino que el único problema material radica en si ha tenido lugar o no un contacto prohibido (1973:176-178).

Al examinar las creencias de contaminación en distintas culturas, Mary Douglas (1988) plantea que el hallazgo más interesante es que algunas nociones de contaminación se emplean como analogías para expresar una visión general del orden social. De esta forma, cuando los adultos le transmiten la cultura a los niños se les previene sobre toda clase de contactos que se consideran peligrosos, los que acarrearán una carga simbólica negativa. Si se controla al niño de acuerdo con los principios del status social, su conducta se pondrá siempre en relación con una norma de conducta local o general que constriñe el comportamiento (1988:42), es decir, que al transmitir la cultura a los niños los adultos les inculcan sus nociones establecidas de contaminación estableciendo ciertas pautas de comportamiento que constriñen con quienes debe y con quienes no debe relacionarse. Si estas normas no se cumplen, se generan sanciones para los niños (Durkheim, 1974).

Uno de los autores que trabaja el concepto de disciplina es Michel Foucault, pero ya no en base a la observación de sociedades tribales o tradicionales, sino que analizando la sociedad francesa moderna de mediados del siglo XX. La disciplina es considerada como

un tipo de poder, que se practica sobre los cuerpos formándolos con técnicas rigurosas como la vigilancia, la sanción o el examen, las cuales son aplicadas desde distintas instituciones (Molina, 2005). Para Foucault el poder disciplinario es un poder que tiene como función principal la de enderezar conductas. Así, el éxito del poder disciplinario se debe al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un instrumento que le es específico: el examen (Valladares Portillo, 2010).

Si bien Foucault no trató de forma sistemática el problema de la educación y la disciplina, en *Vigilar y Castigar* realizó una reflexión genealógica sobre las tecnologías disciplinarias en las sociedades contemporáneas (Galván, 2010) entre las que se encuentra el examen, que es un ejercicio que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible.” (Foucault, 1998)

Esta investigación no se guiará directamente por los postulados de Mary Douglas ni de Michel Foucault, sin embargo, se utilizarán los conceptos de contaminación y de disciplinamiento como elementos de contexto en los cuales los padres fundamentan la valoración que tienen de los colegios, desde el punto de vista de la incorporación de normas que éstos puedan generar en sus hijos.

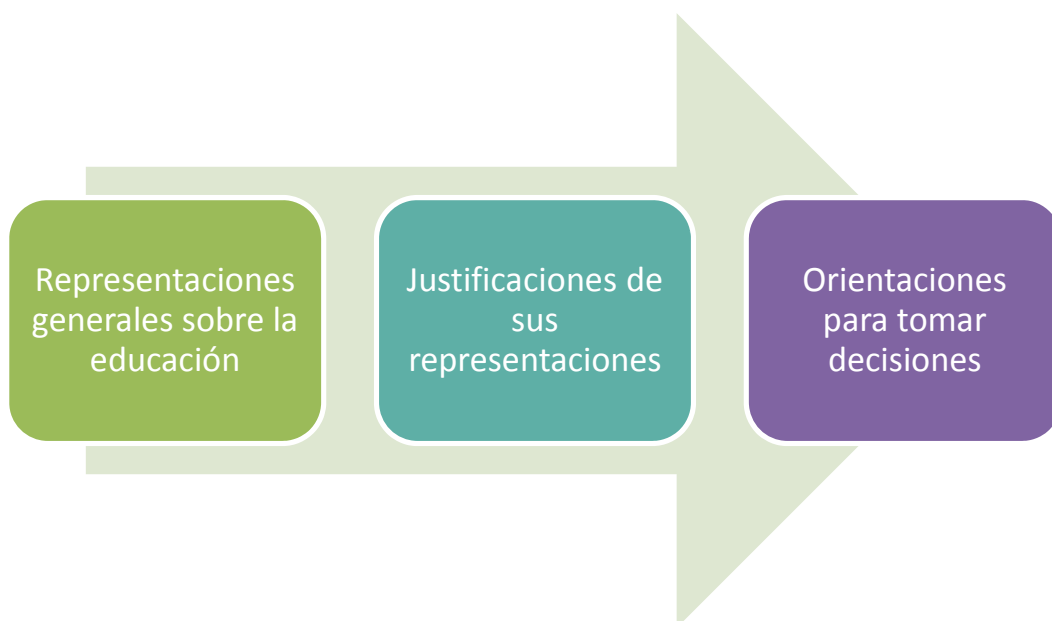
IV. Breve esquema para el desarrollo de la memoria

En función del proceso de síntesis entre el análisis de los discursos de los apoderados de los colegios York y Jorge Prieto Letelier, junto a los antecedentes empíricos y teóricos presentados en esta introducción, se pueden establecer que las representaciones sociales de los padres sobre la educación chilena están compuestas por dos elementos fundamentales: a) la idea de movilidad social mediante el logro educativo; y b) la importancia que tiene un buen ambiente educativo en la protección de sus hijos.

Ambos temas serán profundizados en el transcurso de los tres capítulos que componen la memoria, los cuales a su vez se desarrollan en base a un orden que va desde lo general hacia lo más específico: el primer capítulo aborda las representaciones generales sobre la educación de los apoderados, enfatizando los elementos comunes. El segundo capítulo trata sobre las justificaciones de de dichas representaciones; y en el tercero se plantean cuáles son las orientaciones específicas que los motivan a tomar sus decisiones educativas.

En el siguiente esquema, se grafica el orden en que se expondrán los hallazgos del presente trabajo, cuya exposición irá desde lo general hacia lo particular.

Ilustración 1. Esquema general de los capítulos de la memoria

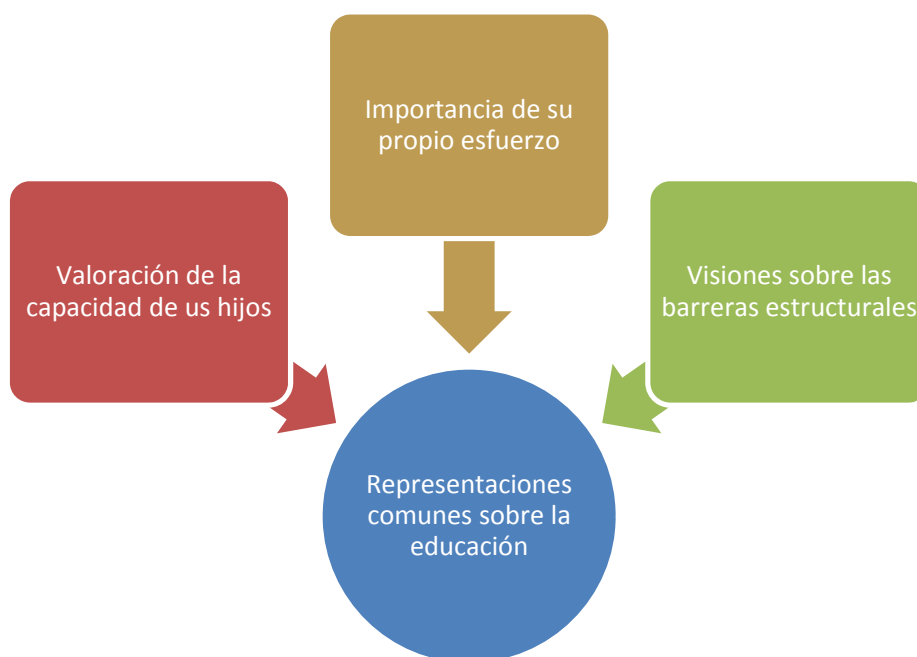


CAPÍTULO UNO: LA VISIÓN GENERAL SOBRE LA EDUCACIÓN

En el presente capítulo se realiza una primera aproximación a las representaciones de los apoderados, abordando los elementos transversales y las visiones comunes que conforman su mirada general del proceso educativo que están enfrentando sus hijos. Estas representaciones, que operan como marco de visión general, son las que permiten comprender en primera instancia las decisiones que van a tomar, específicamente la decisión de optar por pagar un colegio particular subvencionado.

En términos concretos, los temas que se van a desarrollar son sus niveles de confianza en las capacidades que tienen sus hijos para lograr la meta de ingresar a la educación superior; la importancia que le asignan a su propio esfuerzo en función de aportar a conseguir la meta; y sus visiones sobre cómo las barreras estructurales, es decir, los diversos tipos de colegio y las diferencias económicas, pueden llegar a afectarlos.

Ilustración 2. Temas desarrollados en el Capítulo 1



1.1 Definiciones sobre educación, cultura y representaciones sociales

La educación es una actividad humana que aparece en diferentes formas de acuerdo a las diversas culturas existentes. En distintas regiones, pueblos y momentos históricos,

se le han otorgado diferentes niveles de relevancia al proceso educativo de las personas, y en tanto las sociedades van cambiando también cambia el concepto de educación que en ellas se va generando. Reyes y Velasco (2011) señalan que a lo largo de la historia la educación formal ha pasado por distintas fases: de ser una reivindicación social en la lucha por la emancipación de la clase trabajadora y de los grupos minoritarios que no podían acceder a ella, a ser absorbida y delimitada por la formulación de los derechos educativos desde las organizaciones internacionales en el contexto de las relaciones entre países ricos y pobres. Como ya se mencionó anteriormente, en la actualidad hay nociones sobre la educación que son ampliamente aceptadas. Como ejemplo de ellas se pueden señalar algunas que son mencionadas por la Convención sobre los derechos del Niño (UNICEF, 2006), en donde se plantea que todos los niños tienen derecho a la educación; que es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria; y que la aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana. Sobre los objetivos de la educación, dicho informe señala que “el Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo par una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya” (2006:23).

En la actualidad, la educación formal de tipo occidental y moderno tiene la pretensión de asumir la capacidad y la misión de mejorar a las personas, tanto en el sentido material como en el moral (Carrasco, 2002). A una definición parecida llegan Fernández & Sarramona (1999), tras realizar una exhaustiva revisión de autores que arranca desde la Antigua Grecia, pasando por pensadores modernos, ilustrados, liberales, marxistas y otros contemporáneos. Su propuesta, es entender la educación como un proceso dinámico entre dos personas o más, que tiende al perfeccionamiento individual y social: “es un proceso permanente e inacabado; es un medio para alcanzar las metas del ser humano, partiendo de la aceptación consciente y creadora del sujeto, busca la inserción activa y consciente de la persona en sociedad, su resultado supone una situación duradera, no definitiva, distinta del estado original del hombre” (1999:19-10). En función de tan grandes pretensiones, es necesario entonces que la educación en tanto proceso sistemático posea una intencionalidad, una dirección determinada que permita que en una determinada comunidad los niños y los jóvenes puedan conocer los ideales y progresos que han

generado sus antepasados, es decir, que las nuevas generaciones puedan retomar y proseguir los logros ya alcanzados por sus mayores.

Esto significa que la educación es una necesidad cultural (Fermoso, 1985), lo cual nos lleva a plantear a continuación qué vamos a entender por cultura, en términos generales.

Una de las definiciones de cultura más recurrentemente citada es la señalada por E.B. Tylor en 1871: “La cultura o civilización es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otro hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad.” La diversidad de corrientes que fueron apareciendo en el tiempo con el desarrollo de la teoría antropológica han ido introduciendo nuevas aristas y también distintos énfasis en función de generar la posibilidad de estudiar la cultura de manera sistemática, es decir a partir de teorías y métodos científicos específicos propios de la antropología. Con frecuencia se ha entendido la cultura como un modo de organización social (Bernal, 2006), pero en términos más específicos la cultura opera como visión y marco de comprensión, por lo tanto remite a lo simbólico. En palabras de Geertz (2000), la cultura consiste en una red compleja de símbolos que proveen de significados compartidos a los grupos y comunidades. Esa red de significados expresados en su red simbólica es conservada, elaborada y transmitida a las generaciones sucesivas que la recrean, lo cual contribuye a un marco común de interpretación, es decir, que el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social tienen el rol de facilitar y ordenar, limitar y potenciar los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (Pérez Gómez, 1998).

Siguiendo a Sacristán (2001), cada sociedad posee su propio sistema simbólico y de significados, es decir, sus propias reglas, motivaciones, creencias, y actitudes que les hace pensar, sentir y actuar de un modo parecido y distinto a los otros. Para Sañudo (2010), esta realidad de la cultura se representa mediante un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad en la que su forma de vida está construida en términos de simbolismo. Pero la cultura no necesariamente posee una fuerte integración, más bien, en ella se pueden observar importantes contradicciones y discursos oponibles, por lo que será importante distinguir qué componentes específicos emergen de los discursos de las personas, y qué significados les son atribuidos a dichos componentes. Estos significados

están en la mente pero tienen su origen y sentido en la cultura en la que se crean, lo que permite que puedan ser compartidos por otras personas. De esta forma, el sistema simbólico –la red de significados- aporta una base de intercambio cultural, permite comprender y organizar una forma comunicable (2010:14). Estas figuras simbólicas se ordenan en la mente como representaciones acerca del mundo, de las personas y de las cosas. Por lo tanto, si es la cultura quien modela la vida y la mente humanas, a la vez que confiere significado a la acción situando a sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo (Bruner, 1998), las representaciones que tengan arraigadas las personas acerca de temas como la educación serán una construcción elaborada a partir de elementos de su propia cultura. Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de representaciones?

Los orígenes del concepto de representaciones sociales se pueden rastrear en Durkheim (1974), quien plantea una distinción entre la conciencia individual y la conciencia colectiva, en donde si bien ambos tipos se realizan en la mente del individuo, sólo la conciencia colectiva es resultado de una producción social. Lo que Durkheim planteaba es que la sociedad requiere de un pensamiento organizado, por lo que la forma de pensamiento imperante se halla condensada en representaciones colectivas que son irradiadas a todos los integrantes de la sociedad, es decir que todas las personas compartían de manera inconsciente modelos que asimilaban, reproducían y propagaban a otros (Pérez, 2007). Esta idea de representaciones colectivas va a ser tomada y modificada por Moscovici, quien para plantear su concepto de representaciones sociales va a establecer dos diferenciaciones: en primer lugar, si para Durkheim las representaciones colectivas son formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos, las representaciones sociales de Moscovici van a ser generadas por los propios sujetos sociales, construidas en la interacción social en la realidad en la cual estos viven. En segundo lugar, mientras el concepto de representación colectiva implica la reproducción de una idea social, el de representaciones sociales corresponde a una producción y una elaboración de carácter social, no impuestas externamente a la subjetividad (Perera, 1999).

Generando esas distinciones, Moscovici va a plantear entonces que las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios

para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo (Moscovici S. , 1979). Es decir, que las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico, natural, de sentido común y práctico, constituidas a través de nuestras experiencias saberes, modelos de pensamiento e información, que recibimos y transmitimos por la tradición, la educación y la comunicación social. Constituyen sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje particular, que permiten descubrir la realidad y clasificar lo que nos rodea (Márquez, 2004).

Por su parte, Jodelet (1986). incorpora nuevos elementos a la definición, señalando que las representaciones sociales son programas de percepción que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad, es decir, sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjados en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público (Jodelet & Guerrero, 2000). Lo que significa que las representaciones sociales se relacionan con la forma en que las personas aprehenden los sucesos cotidianos, por lo que se constituye como un conocimiento de sentido común, espontáneo, que se toma como evidente y que no merece ser cuestionado. Pero al mismo tiempo es un conocimiento elaborado socialmente y compartido que entrega sentido a las prácticas que realizan los sujetos en su vida diaria, por lo que corresponden a la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (1986:473).

A modo de síntesis, a grandes rasgos se trabajará con una noción de la educación como necesidad cultural, es decir, como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de saberes y prácticas, en el contexto concreto de los colegios York y Jorge Prieto Letelier. La cultura es el marco de comprensión que poseen los apoderados, el conjunto de símbolos y significados que subyace a sus visiones de mundo y sus sentidos comunes. La vía para aproximarnos a estos sentidos comunes sobre la educación son las representaciones sociales.

A continuación, se describen las representaciones que poseen los apoderados en función de tres tópicos centrales de valoración: las capacidades de sus hijos, el esfuerzo propio y las barreras estructurales asociadas al proceso educativo. Estos tres elementos constituyen el núcleo de los saberes que los padres poseen frente a la educación, por lo

que serán la base sobre la que se van a sustentar sus orientaciones, decisiones, metas y expectativas respecto del proyecto educativo que construyen para sus hijos.

1.2 Capacidades para lograr la meta

La meta común que destaca en el discurso de todos los apoderados entrevistados es que sus hijos puedan acceder a la educación superior, y es en función de este objetivo que van a ponderar las capacidades de sus hijos para enfrentar exitosamente el proceso escolar. Los apoderados manifiestan esta meta como un anhelo personal, que adquiere la forma de una proyección para la vida de sus hijos.

“O sea, obvio que sí, uno siempre quiere que tu hijo sea un profesional, o sea que rico decir hay es que mi hija ya es ingeniera, no sé, es rico decir eso, te da orgullo.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Sí, si lo proyecto yo, creo que mínimo unas dos carreras, como es él, sí, yo creo que sí.” [Apoderada York]

Los apoderados de ambos colegios coinciden en plantear tanto el objetivo como los medios para lograrlo: para poder entrar en la universidad sus hijos deben ser buenos estudiantes, lo que se refleja principalmente en las notas que obtienen en el colegio. Es a partir de las notas que ellos pueden tener una disposición optimista sobre las posibilidades futuras de sus hijos. En algunas ocasiones este hecho también es resaltado positivamente por los profesores, lo que viene a reforzar la percepción de que teniendo buenas notas los niños están yendo por un buen camino para acceder a la educación superior.

“La profesora de ella de octavo, la profesora jefe, esa vez habló conmigo y con el papá, cuando la pensábamos cambiar, y dijo que mejor no la cambiáramos porque ella con las notas que tenía, como le iba en el colegio, ella de aquí se iba derecho a la universidad, entonces también por eso el papá no quiso cambiarla.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“La María Fernanda siempre saca los primeros lugares y tiene el primer lugar en primero medio, tiene un promedio 6,8. A ella le va excelente y ella quiere estudiar medicina, por eso te preguntaba en qué universidad ibas tú, ella quiere estudiar medicina.” [Apoderada York]

Para bien o para mal, las notas son el principal indicador con el que cuentan los apoderados para dimensionar las capacidades de sus hijos. Y si bien ninguno plantea en términos negativos que no confía en que sus hijos puedan continuar con sus estudios después del colegio, sí se pueden percibir diversos grados de optimismo sobre las

posibilidades de cumplir la meta en función de las notas que obtienen en el colegio: si les va bien es muy probable que lo logren, si no les va tan bien el grado de certidumbre comienza a disminuir. De esta forma, algunos padres se dedican a motivar a sus hijos para que puedan subir sus notas, mientras que otros simplemente expresan un dejo de resignación:

“Sáqueme las notas, usted su única pega es estudiar, nada más. Cachai, entonces igual uno dentro de todo lo seguís motivando para que ellos vayan, pa que ellos también tengan interés.”

[Apoderado York]

“Mi hija no es una mala alumna, no es una excelente pero no es mala alumna, o sea bordea entre el 5.9, por ahí, es su promedio. Entonces no le puedes exigir más, aparte que si ella no quiere.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Tal es la importancia de las notas, que incluso algunos apoderados hacen un nexo directo en las notas que obtienen sus hijos con el merecimiento de poder entrar en una buena universidad. En definitiva, para muchos padres las notas son el indicador más legítimo de las capacidades que tienen sus hijos, y por ende también de sus posibilidades de éxito. Esta forma de ver las cosas contrasta abiertamente con el especializado estudio realizado por León & Martínez (2001), para quienes las principales variables que determinan el nivel educativo que alcanzarán los niños son en primer lugar el nivel educativo de sus padres, y en segundo lugar el nivel de ingreso familiar. Sin embargo, la certeza que reflejan los discursos compartidos por los apoderados no abarca estos factores, sino que se centra en las notas como un indicador de las capacidades académicas de sus hijos: esa es la representación que poseen, y que utilizan para orientarse (Moscovici S. , 1979) en el contexto educativo.

“Ah, yo la veo en la universidad. Y yo siempre te decía, me encantaría, porque ella tiene muy buenas notas, me encantaría que ella estudiara en una universidad tradicional, porque se lo merece, porque si es de buenas notas yo pienso que una niña si tiene buenas notas, se merece estar en una buena universidad.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Y mis niñas en general tienen muy buenas notas (...) Son buenas niñas, ellas tienen sus metas claras, nosotros les inculcamos mucho que tienen que estudiar en la universidad, que tienen que estudiar una carrera, que tienen que ser independientes, entonces son buenas estudiantes...” [Apoderada York]

En este punto, comienzan a observarse ciertos contrastes entre los discursos de los apoderados: mientras los del Jorge Prieto Letelier en general relacionan directamente las

buenas notas con la posibilidad real de ingresar a la universidad, algunos apoderados del York no ven aquel camino dibujado de manera tan nítida. Así, pese a que ambos confían en las capacidades de sus hijos, los apoderados del York plantean que un factor importante que puede incidir en la posibilidad de que sus hijos prosigan con sus estudios después de cuarto medio es su propia capacidad de guiarlos y motivarlos.

“Yo creo que por capacidades, o sea si hubiesen dicho que no pudieran porque no se puede, que no se la pueden, yo creo que ya, estos van a llegar a cuarto medio y eso, pero con las notas, porque los dos tienen los primeros puestos de sus cursos, yo creo que sí, ellos tienen la posibilidad.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Pero sí yo lo encuentro que es súper inteligente, súper súper inteligente, que le falta más que nada constancia en lo que quiere hacer, o sea si quiero estudiar, ah, voy a estudiar hoy día lo que más me cuesta, voy a estudiar, voy a estudiar, voy a estudiar, pero eso le falta, entonces yo como que eso le trato de explotar hartito, como de empujarlo más eso, que estudie, que repase.”, [Apoderada York]

Pese a que los apoderados entrevistados no manejan el promedio del puntaje PSU que obtienen los colegios de sus hijos año tras año, sí tienen una idea más o menos concreta de cuáles son las opciones reales que les entrega el establecimiento para poder obtener una buena puntuación. Esto fundamenta el hecho de que para los apoderados del Jorge Prieto Letelier el camino hacia la universidad se vea como algo más concreto, mientras que para los del York las posibilidades no son tan directas si sus hijos se van por el camino científico-humanista¹³. Los estudiantes también saben que la universidad no es para ellos un destino directo ni probable, por lo que los padres asumen el rol de motivarlos constantemente con los estudios.

“Bueno él de hecho no falta nunca a clases, nunca, nunca nunca nunca, él es como súper responsable en ese sentido, yo siempre lo he incentivado.” [Apoderada York]

“Mira, se quiere ir al técnico profesional pero yo creo que se quiere ir al técnico profesional porque tiene miedo, porque la verdad es que él lo que quiere estudiar es medicina, pero tiene miedo a salir del colegio y no tener nada.” [Apoderado York]

Además de estos casos, en el York hay estudiantes que van a optar por la línea técnico-profesional, pero que abiertamente no comparten con sus padres el anhelo de ingresar a la educación superior. En estos casos la tarea de los padres se plantea como

¹³ Recordemos que mientras el colegio Jorge Prieto Letelier promedió 521 puntos en la PSU 2013 entre las pruebas de Matemáticas y Lenguaje, el York promedió 420 puntos.

algo mucho más activo, de motivarlos y convencerlos para intentar que cambien de opinión.

“Él me dice que según lo que él piensa al seguir otra carrera más (después de salir de la media) va a tener menos campo laboral, eso es lo que él piensa, nosotros le estamos tratando de decir que no, porque a las finales entre más estudio, por lo que, nosotros la experiencia que tenemos en lo que hemos visto, entre más estudio tiene más campo laboral, sin estudios pasa todo lo contrario.” [Apoderada York]

“Sí, como te digo, o sea, su planteamiento era llegar hasta cuarto medio, y cambió, ahora quiere terminar cuarto medio y seguirse perfeccionando.” [Apoderada York]

Respecto de estas diferencias entre los apoderados de ambos colegios, cabe hacer una aclaración fundamental: no es que los del York confíen menos que los del Jorge Prieto Letelier en las capacidades de sus hijos, lo que sucede es que para ellos la opción real de ingresar a una universidad es menos cercana para el caso de los que quieren seguir la línea científico-humanista, mientras que quienes optan por la línea técnico-profesional no necesariamente consideran la opción de perfeccionarse al terminar su carrera en cuarto medio.

Sin embargo, ante estas diferencias prevalece el criterio de relevar la importancia que tienen las capacidades de sus hijos a la hora de cumplir la meta, llegando incluso a plantear en algunos casos que la única razón para no conseguir el objetivo sería que ellos mismos no se convencieran de que pueden lograrlo.

“Así que la última piedra de tropiezo tendría que ser él, que no lo creo porque como le digo es muy empeñoso, es buen estudiante. Ahora salió con un 6 y algo de promedio, las últimas notas que me entregaron, entonces pa salir de tercero medio no es malo.” [Apoderada York]

O bien, siendo un poco más pesimistas, al plantear que el hecho de no ingresar a la universidad sería el resultado de que simplemente sus hijos no tenían las capacidades suficientes.

“Pero si ella a lo mejor no logra sus metas, uno tiene que aceptar a los hijos como lo que ellos logran no más po, a veces no se les puede exigir más a los hijos porque no pueden.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En definitiva, para todos los apoderados del colegio las capacidades de sus hijos son un elemento fundamental que va a incidir en sus posibilidades de ingresar a la educación superior. En este sentido, se puede constatar en sus discursos una marcada distancia con

la denominada “línea crítica” de estudios sobre la educación, en donde se plantea que si bien los colegios que atienden a sectores vulnerables pueden actuar como espacios reales de motivación para ingresar a la educación superior, en términos concretos esta posibilidad no es tan real (Kremerman, 2007).

En la mayoría de los casos, la valoración de las capacidades de sus hijos se expresa en términos de valorar positivamente sus aptitudes y habilidades académicas, sin embargo, la cercanía respecto de la meta es algo en donde se pueden distinguir diferencias de opinión entre los padres de ambos colegios. Lo que refleja que la meta de ingresar a la educación superior se ve como algo más cercano y probable en el Jorge Prieto Letelier, es decir como una posibilidad real, mientras que para los apoderados del York es más un anhelo que una cabal certidumbre, lo cual los lleva a plantearse la tarea de motivar a sus hijos para que opten por seguir estudiando.

Todo esto comienza a dar luces sobre la legitimidad que posee el discurso de la meritocracia, y de la educación como trampolín para lograr la movilidad social (Torche F. , 2006) en el marco del proyecto de vida para los hijos. Tal como se mencionó anteriormente, esto se evalúa en función de las notas, que son el indicador de méritos por excelencia que genera el propio sistema educativo, dando cuenta de la ausencia de visiones críticas que vengán a cuestionar su validez como indicadores de las posibilidades que tendrán sus hijos en el futuro.¹⁴ El segundo factor que va a reafirmar la legitimidad que posee el discurso de la meritocracia, se desarrollará a continuación.

1.3 Esfuerzo propio

El esfuerzo personal es el segundo elemento constitutivo de las representaciones generales que tienen los apoderados en común sobre la educación chilena, lo que indica que para ellos el proceso educativo de sus hijos no es un camino que ellos deban transitar solos. Pueden confiar en sus capacidades personales, incluso pueden confiar en las herramientas que les entregan los colegios, pero también indican que las familias deben participar en el proceso para acompañarlos, motivarlos, e incitarlos a que se esfuercen en sus estudios, como parte de un proyecto familiar.

¹⁴ Se podría señalar que otro indicador importante es la PSU, que efectivamente va a determinar si logran ingresar o no a la universidad. Sin embargo, la principal diferencia radica en que los padres no conocen el desempeño que van a tener sus hijos en la PSU porque todavía no la dan; a diferencia de las notas que obtienen cotidianamente y que ellos tienen a la mano para poder evaluar sus posibilidades.

“Uno siempre la está incitando a que hagan cosas. A que estudien, cachai, que lean, que no se qué, pero hay partes que ya después tú pierdes el control po, ya tú vas a la u ya no está el apoderado que va a hablar con el profe, no, imposible. O sea, ya tienen que ser autónomos, ver las cosas por ellos mismos, cachai, entonces ahí uno no juega mucho en eso, o sea sí juegas en el sentido de que estás incitando a que estudie. Estudia, estudia, logra tus metas, ten claro lo que tú quieres hacer, ese tipo de cosas, obvio que sí, todo el tiempo.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Cachai, entonces igual uno dentro de todo lo seguís motivando para que ellos vayan, pa que ellos también tengan interés...” [Apoderado York]

La forma en que los apoderados se representan esta participación va ligada a temas muy puntuales y concretos, como por ejemplo la posibilidad de que tener que hacer un esfuerzo económico adicional para pagar un preuniversitario que los ayude a ingresar a la universidad.

“Mira a lo mejor si no entra le puedo pagar un pre universitario, no sé, un año más po. Pero como que ahí estoy en la duda, como que sí, como que no.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“No, te vuelvo a insistir, yo creo que va en la preocupación de uno también. O sea, uno también se tiene que preocupar, no es que uno mande al hijo al colegio y te lavaste las manos, o sea uno también se tiene que preocupar, o sea, mira yo dentro de todo, yo sé, a mi por ejemplo si el Sergio me dijo yo quiero seguir en ese colegio, a mi cuando me dijo en octavo que quería seguir en ese colegio, yo dije ya, tiene que ir a un preuniversitario.” [Apoderado York]

Pero además contiene otro tipo de elementos que no se relacionan directamente con el plano económico sino más bien con un plano valórico y normativo, en donde se destaca el trabajo que deben realizar para inculcar hábitos de estudio y buenos valores en sus hijos. Si bien este tipo de impresiones no fueron mayoritarias, hubo algunos casos en que los padres recalcó especialmente la labor que deben cumplir los padres en función de inculcar valores y confianza en los niños, mientras que en otros casos se hizo en función de poner atención y monitorear el correcto desempeño académico, pese a las dificultades que puedan existir producto del trabajo. En ambas, lo que se enfatiza es la importancia de su propio rol como apoderados.

“Tiene que estudiar el joven, porque la mamá trabaja, no hay nadie en la casa, nadie lo fiscaliza, en cambio si uno tiene hábitos de estudio como decía anteriormente, estudia, o por último la campana que está es uno, tienes que estudiar. Hoy día mismo le di unos coscachos a mi hijo, porque le dije yo, en la semana dije, ¿tienes prueba de inglés? Tienes que estudiar, porque si lo va a hacer a última hora no te va a ir bien.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Ya lo criamos bien, con valores suficientes y siempre le dijimos tú puedes, o sea nosotros nunca le hemos dicho no, no, no eso no lo puedes hacer, o no, no lo vas a hacer porque no puedes. No, nosotros siempre hemos dicho y hecho al nivel de que tú puedes hacer todo lo que quieras”. [Apoderada York]

Más allá de los casos particulares, hay un tema de trasfondo que emerge con fuerza en el discurso de todos los apoderados, sean del York o del Jorge Prieto Letelier. Y ese es el hecho de relacionar directamente su propia capacidad de esforzarse en el trabajo con la posibilidad de que sus hijos puedan tener éxito en el plano académico. Los apoderados son muy conscientes de sus propias limitaciones educativas, por lo que se paran desde allí para argumentar que el esfuerzo laboral es su mejor forma para poder entregarles a sus hijos lo que ellos no pudieron tener. Este elemento ético forma parte de “la realidad de la cultura” (Sañudo, 2010) de los apoderados, es decir, de un simbolismo compartido que constituye parte de su forma de vida.

“Yo voy a golpear puertas donde sea para que ella estudie, o si tengo que trabajar 10 años los voy a trabajar. Ella tiene que estudiar, eso es lo único que uno le puede dejar como herencia a los hijos, es un buen estudio.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Y esforzándose da, si imagínese nosotros, por lo menos mi marido es súper esforzado, yo por parte mía igual, yo ahora estoy trabajando pero si tengo que vender cosas en la feria, no sé po, hacer cualquier cosa, no me mantengo quieta.” [Apoderada York]

Algunos apoderados incluso llevan más allá el discurso, planteando que harían todo lo que sea necesario para poder entregarles el respaldo suficiente. Así, se vuelve a corroborar que la visión de los padres es que efectivamente la educación es el camino que deben seguir sus hijos para poder lograr mejores trabajos, idea que también es sostenida por el estudio de Torche & Wormald (2004), en donde se señala que los logros educacionales efectivamente tienen relevancia en el mercado de trabajo. Y para ayudar a que sus hijos puedan obtener esos logros, la tarea primordial que deben asumir los adultos es trabajar.

“Claro, con el apoyo de nosotros y también él tiene que poner de su parte, o sea si él puede trabajar y estudiar, o trabajos más forzados para que pueda desenvolverse bien en la escuela no hay problema, nosotros lo vamos a apoyar hasta que más no se pueda.” [Apoderada York]

“Y uno qué le puede dejar a los hijos, una buena educación. Yo al menos así lo pienso, yo lo que le puedo dejar a ella es que estudie, una buena educación. Para que después sea independiente porque si ella tiene una educación buena va a poder trabajar.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En este punto el discurso coincide con el relato de la educación como vehículo de movilidad social, en tanto para los apoderados hay una especie de división de roles implícita (padres a trabajar, hijos a estudiar) en donde si cada actor se esfuerza al máximo para desarrollar sus tareas de buena manera será posible alcanzar el éxito. Dicho de otra forma, el relato que emerge en los discursos de los apoderados es que si la familia y los estudiantes se esfuerzan lo suficiente van a poder lograr la meta de acceder a la educación superior.

“Yo creo que teniendo el apoyo 100% de sus padres no habría nada que pudiera dificultarle a no ser que él se enchuecara y él no quisiera estudiar. Porque por lo menos de la familia él tiene todo el apoyo, así 100%.” [Apoderada York]

“Entonces yo le digo tienes que seguir estudiando por ti, y por si algún día quieres tener familias, que no pases penurias como las que pasé yo. Yo le digo no es para que me ayudes a mí, es para ti. Y eso ya como que lo tiene claro y él se quiere ir a la universidad.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En síntesis, decimos que para todos los padres entrevistados el esfuerzo personal, materializado en su capacidad de trabajar para generar las condiciones que les permitan a sus hijos dedicarse a los estudios, es otro de los elementos constitutivos sobre sus representaciones comunes acerca de la educación. Como en este punto no aparecen mayores divergencias entre las opiniones de los apoderados según el colegio al que sus hijos acuden, se puede señalar que hay una concordancia en términos generales.

1.4 El tipo de colegio y las barreras estructurales

El tercer elemento constituyente de las representaciones generales de los padres sobre la educación chilena son las condiciones estructurales que deben sortear sus hijos para poder acercarse al objetivo de ingresar en la educación superior. En este punto es en donde se plantea la mayor diversidad de opiniones, ya que emergen discursos altamente heterogéneos en lo que respecta a la visión de los colegios particular subvencionados, los municipales y los privados, así como también respecto al grado de influencia que tiene la posición económica de las familias en la trayectoria educativa de los hijos. Estos discursos están contruidos de manera compleja, en base a sus propias experiencias y saberes, al conocimiento que tienen del sistema educativo y a la forma en que calibran las condiciones concretas en las que sus hijos se insertan en este.

Otro de los aspectos particulares de este ítem, que va en línea con la heterogeneidad de las opiniones personales, es el hecho de que las divergencias existentes no siempre se pueden relacionar directamente con los colegios, a diferencia de lo que ocurría en el plano de la confianza en las capacidades de los hijos donde sí había elementos particulares que diferenciaban los discursos de los apoderados del York respecto de los del Jorge Prieto Letelier. Aquí hay visiones en donde pueden converger apoderados de otros colegios, pero que a la vez son completamente opuestas a las que plantean otros entrevistados. En definitiva, se irán problematizando ciertos aspectos puntuales en donde hay coincidencia al menos en algún grupo de apoderados, señalando cuando sea el caso si las opiniones son mayoritarias o sólo corresponden a casos aislados, y si provienen sólo de algún colegio o de ambos.

El primer tema a relevar consiste en el peso que le dan a la situación económica de la familia al ponderar las posibilidades educativas para sus hijos a futuro. Más allá de las terminologías que los apoderados emplean para describir su situación (el pueblo, clase media, trabajadores), el punto es que para algunos de ellos esta posición económica les impide pagar y por lo tanto la única opción para sus hijos es que ellos puedan acceder a becas. Esta visión destaca entre algunos de los apoderados del colegio Jorge Prieto Letelier, quienes si bien poseen una expectativa más concreta de un posible ingreso a la educación superior también asumen que esa posibilidad se pueda truncar producto del alto costo de los aranceles.

“Es lo más complicado para al menos nosotros que somos del pueblo como se puede decir. Entonces yo le digo que tiene que seguir con buenas notas para optar a becas, porque para ser realistas a nosotros no nos va a dar el bolsillo.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Mi marido es mueblista, entonces si nosotros no podemos a lo mejor, y si no te consigues becas, puede que tú vas a tener que trabajar para poder seguir estudiando, o postergar pero igual vas a seguir estudiando, entonces eso como que lo tienen bien puesto en la cabeza ellos.”
[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Cabe destacar que elemento común para los apoderados de este colegio es el hecho de imaginarse en la situación de tener que enfrentar los altos costos de la educación superior, lo que no significa que la actitud generalizada sea de pesimismo o de resignación. De hecho, muchos plantean las opciones de buscar preuniversitarios gratis o incluso de endeudarse, pero pese a las dificultades económicas la meta de acceder a la

educación superior no se transa y se evalúan cuáles serían las estrategias posibles para que sus hijos puedan continuar con sus estudios.

“Sí, o sea de repente lo que podría obstaculizar quizás, bueno igual ahora hay opciones, los créditos han bajado, uno siempre ve la parte que tiene que ver de dinero porque la universidad igual es algo caro, no es algo que, que si no tiene unas buenas notas, no tiene un buen NEM, no saca un buen promedio y no da una buena PSU, tiene que pagar po, cachai, entonces todo eso se evalúa, entonces yo tengo dos hijos más que también hay que darle educación, entonces no es algo fácil. Eso podría ser como un límite digamos, que podría ser, pero uno siempre trata de rebuscar y ver qué opciones puedes tener.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“O sea, y que les vaya mucho mejor en las pruebas, por ejemplo yo le digo a mi hijo que si él no se siente muy bien preparado, que no sé po, podríamos hacer algún esfuerzo para buscar un preuniversitario, o hay, uno ve gente, siempre estoy viendo si hay preuniversitarios que no sean pagados, entonces como que le digo ya, si no te sientes preparado vamos a hacer esto, para que por lo menos te niveles un poco a los niños que tengan mejores notas.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Justamente en esta última cita se desliza un elemento central: pese a la confianza que tienen los padres en las capacidades de sus hijos, ¿consideran que están preparados para enfrentar exitosamente el proceso de selección para ingresar a la educación superior? Aquí es donde se ponen en juego las representaciones que tienen los apoderados sobre los colegios chilenos, específicamente sobre los particulares subvencionados. Respecto de este tema emergen diversas visiones y valoraciones, siendo una de las más recurrentes aquella que plantea que estos colegios son una buena opción para las familias que están dispuestas a invertir en la educación de sus hijos pero no pueden costear la matrícula de un colegio privado. Dicho de otra forma, la estrategia consiste en realizar una inversión en un colegio que se encuentre al alcance del bolsillo.

“La otra vez me decían a mí los familiares, ¿por qué no la cambiái de colegio para allá y postulai a una beca? ¿Pero qué saco yo con tirarme tan arriba? [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“(Los colegios particulares subvencionados) son una buena solución para los papás que queremos un poquito más, de una mejor educación para nuestros hijos, que tengamos por ejemplo un nivel no bajo-bajo de ingresos, pero que estemos ahí entre el sueldo mínimo y un poquito más, para nosotros es la mejor solución.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

La última cita tiene una especial relevancia, en tanto es una representación muy sintética del pensamiento de gran parte de los apoderados, que indica una dimensión identitaria (Abric, 1989) en tanto les permite situarse en el contexto social: no nos sobra la

plata pero a pesar de todo estamos dispuestos a realizar un esfuerzo extra para que nuestros hijos puedan optar por un mejor colegio. Aquí, la comparación directa son claramente los municipales: a esos colegios hace referencia ese “un poquito más”, a que los subvencionados son un alternativa de mejor calidad.

Si nos remitimos estrictamente al ámbito del rendimiento, se podría argumentar que en este punto el discurso de los apoderados va a contrapelo de lo que señalan los estudios empíricos, en donde el tipo de dependencia de la escuela no es capaz de explicar los resultados obtenidos por los estudiantes. Así lo demuestran los resultados de la PSU, y así también lo demostraron Donoso & Hawes (2002) en relación a los resultados del SIMCE. Sin embargo, y tal como se verá más adelante, ese “algo más” que poseen los colegios particulares subvencionados no se remite únicamente al ámbito de la excelencia académica, sino que también abarca condiciones relacionadas con el ambiente escolar.¹⁵ Por el momento, lo que se destaca del discurso de los apoderados es la valoración positiva que poseen sobre los colegios particulares subvencionados, en términos generales.

“(Los colegios particulares subvencionados) son buenos, me gustan a mí. Como te digo yo tienen otra enseñanza.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Pese a que esta visión positiva respecto de los colegios particulares subvencionados es mayoritaria, también emerge una visión crítica a estos establecimientos en tanto son espacios propicios para que sus dueños hagan negocios, a veces sin preocuparse de la calidad de la educación que tienen. En este sentido, hay algunos apoderados que plantean con abierta preocupación y hasta con cierto nivel de rechazo el hecho de que los sostenedores puedan preocuparse de ese aspecto por sobre el educativo.

“Los sostenedores siempre están preocupados de las lucas que son para ellos, o sea, si esto es un negocio, es un negocio, destinan una cantidad de platas, por ejemplo la plata de las subvenciones, ¿y lo demás, lo que pagan acá? Es para ellos, entiendes, eso es lo que pasa.”
[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Algunos apoderados incluso mencionan referencias concretas de colegios particulares subvencionados que son considerablemente más caros que el York y el Jorge Prieto Letelier, pero que a su juicio esa diferencia en la mensualidad no tiene un correlato

¹⁵ En el capítulo 2 se desarrolla esta idea con mayor profundidad.

en un aumento de la calidad educativa puesto que los dueños sólo están preocupados de ganar dinero.

“Es terrible. Terrible, lamentablemente hay colegios particular subvencionados que se preocupan de ganar, ganar plata ellos, por ser en ese mismo colegio la infraestructura era espantosa, yo miraba los baños y decía: “Dios mío, esta gente supiera que está pagando 80, 90 mil pesos por esto (...) y los baños en pésimas condiciones, goteándose, no sé po, horrible.”
[Apoderada York]

“La verdad es que estaba en otro colegio que se llama el Monte Verde (...) pero cobra muy caro para lo que enseña, cobra muy caro. O sea, hoy día estamos todos peleando por el tema del fin del lucro y todo el tema, y ese colegio sigue subiendo el arancel siendo que no tiene para dónde crecer. O sea, ese colegio se quedó estancado ahí y no tiene más para donde ir, a no ser que comprar otra propiedad, y no sé po, por ejemplo no sé po, te cobra, hoy día creo que está cobrando como 50 mil pesos, cuando el Sergio estaba cobraba como 30 mil pesos. Han subido el arancel 20 mil pesos, y la educación no cambia.” [Apoderado York]

Pero como se señaló anteriormente, estas visiones críticas son de algunos apoderados puntuales y no expresan las representaciones que tienen el grueso de los apoderados. Esto se debe precisamente a que, en el marco de la comparación entre los colegios particulares subvencionados y los municipales, no hay concordancias ni tampoco visiones comunes que se expresen mayoritariamente. Un ejemplo de ello son las diversas opiniones que existen respecto de los resultados académicos que se pueden obtener: para algunos, en este sentido los particulares subvencionados se encuentran por sobre los municipales, los cuales son valorados negativamente por algunos apoderados.

“Porque todos sabemos cómo son los municipales, si no hay educación de calidad.” [Apoderada York]

“En educación también, en educación también. Porque yo tengo amistades que los lolos tienen la misma edad casi que mi niña y se nota en los cuadernos, en las materias, que todos pasan así no más.” [Apoderada York]

En otros casos, más que recalcar una valoración negativa de los municipales lo que hacen los apoderados es resaltar su valoración positiva de los particulares subvencionados. Pero pese a esta pequeña asimetría, lo que hay de fondo es una visión de que los colegios particulares subvencionados poseen un mejor nivel educativo que los municipales, y que en virtud de aquello vale la pena realizar un esfuerzo económico para sostener allí a sus hijos.

“También de los resultados, claro, porque o sea, si es un particular uno espera también un buen resultado.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Entonces esa es la noción que tienen los papás, que si yo lo tengo acá en un colegio subvencionado particular es porque a mi hijo le va a ir mucho mejor que en el otro colegio municipal. Entonces por eso es que uno como que trata y hace el esfuerzo de tenerlos acá.”
[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Son mejores, son mejores yo se lo digo porque mis hijos los tres estuvieron acá y fue un cambio del cielo a la tierra, o sea el Jonathan que iba en quinto, no sé po, él estaba súper atrasado y salió ya de quinto dividiendo y haciendo todas las cosas que tiene que hacer un niño de... en cambio el colegio de acá mi sobrina salió de cuarto sin saber dividir, de cuarto medio mi sobrina mayor.” [Apoderada York]

En contraposición a estas visiones, hay otros apoderados que opinan que en términos generales no hay grandes diferencias de rendimiento respecto de los municipales, por lo que las razones para invertir en la educación de sus hijos responden a factores como la cercanía con el hogar, puesto que no les gusta el liceo municipal del barrio.¹⁶ También puede deberse a especificidades de los colegios, como es el caso del York que en el plano técnico-profesional cuenta con carreras que no se imparten en otros establecimientos.

“No po, le queda súper lejos, yo vivo en La Florida, en el límite de Peñalolén con La Florida, pero yo vivo en La Florida, y tengo aquí el liceo, aquí, detrás de este supermercado un poquito más atrás, o sea hacia allá, como del parque hacia allá, está el liceo municipal, y es excelente liceo, pero lamentablemente no había lo que él quería estudiar, pero sí hay colegios buenos municipales, no yo no tengo nada en contra de los colegios municipales.” [Apoderada York]

Un último elemento que aparece en función de cómo se valoran los resultados educativos es la preocupación que generan los paros en los liceos municipales. La cantidad de apoderados que se refirieron a este tema es bastante minoritaria, sin embargo, para muchos de ellos el hecho de que los liceos tuvieran paros interfería en el proceso educativo de sus hijos. En este sentido, la idea que ellos planteaban no era la caricaturización de que “los liceos pasan en paro y no estudian”, sino que más bien se referían a problemas concretos que traían los paros y que los habían afectado, como por ejemplo la imposibilidad de matricular a los niños.

¹⁶ Este tema se desarrollará con más detalle en el capítulo 2, en donde se desarrollará la idea de que más que un rechazo hacia los liceos municipales en general, los apoderados poseen una mala opinión de los liceos municipales que tienen en sus barrios.

“Pero yo la quería cambiar al Augusto D'Halmar. Claro, porque igual yo había averiguado, y era de excelencia académica, y qué se yo, y supuestamente era mucho mejor la educación que acá (...) cuando yo la fui a inscribir, llevé todos los papeles y estaban en paro esa semana.”

[Apoderada York]

Si bien desde el punto de vista del rendimiento no hay consenso al momento de comparar la generalidad de los colegios particulares subvencionados con los municipales, desde el punto de vista del ambiente de los colegios sí se pueden identificar una opinión común que es planteada por la gran mayoría de los apoderados de ambos colegios: que en los municipales tienen un peor ambiente, y que los subvencionados son una buena opción para que sus hijos puedan estudiar sin tener que relacionarse con niños más problemáticos, ya que allí se selecciona a los niños que quieren ingresar.

“Se supone que en los municipales entran todos los niños que tengan que estudiar no más, o sea ellos no seleccionan por nota, por comportamiento, por nada de eso, por lo que yo he visto.

Entonces, a mí, yo no lo he hecho pero por lo que yo he visto ha sido así. Y en los subvencionados como que uno tiene que postular, y que te hacen la entrevista, que te piden las notas, que el papelito este del comportamiento.” [Apoderada York]

“Porque de hecho los colegios municipales uno tiene la información de que son los colegios más bajos, o sea los niños más desordenados, y todos como el conchito, entonces ya el colegio particular-subvencionado como que te sube un poquito el pelo al municipal.” [Apoderada Jorge

Prieto Letelier]

Se releva aquí un aspecto muy importante que fue mencionado por la mayoría de los apoderados: al plantear que el particular subvencionado “es un poquito más”, “te sube un poco el pelo”, se desliza un elemento clasista en términos de subirse un poco más arriba de otros pero no en función de los recursos económicos, sino más bien relacionado a valores y a formas de comportarse que se consideran las adecuadas. Al aplicarse a los colegios de sus hijos esta distinción implica una base económica ya que hay que pagar la mensualidad del subvencionado a diferencia del municipal que es gratis. Pese al evidente componente clasista de esta diferenciación, en los discursos los apoderados no argumentan esto en función de querer afirmar distinciones económicas o de clase, sino de encontrar un ambiente propicio para que sus hijos puedan estudiar.

“Es parte el tema del ambiente, y otra cosa que los municipales tienen que recibir y recibir y recibir niños no más po, o sea no le ponen límites. De repente hay profesores que tienen que estar a cargo de 48 alumnos, y entonces qué van a aprender si ese profesor no es capaz de controlar a todos esos 48. En cambio los particulares subvencionados ellos tienen un tope, un límite, cierta cantidad de niños para los profesores, entonces ahí ya no, es como más

personalizada la cosa, no es tan, eso también dificulta harto yo encuentro el aprendizaje, que estén tantos niños a cargo de una sola persona, y que así como están los cabros ahora también, que no tienen límites, no conocen de reglas, nada po, nada, de la casa están saliendo mal educados y eso se está viendo también en la escuela.” [Apoderada York]

La cita anterior resalta la diferencia que puede marcar el subvencionado con el municipal a partir de generar un filtro que permita que los profesores puedan tener más control sobre sus estudiantes para transmitirles las normas de manera más directa. Esta idea calza de manera sorprendente con los postulados de Foucault (1998), para quien la principal función del poder disciplinario es el de enderezar las conductas, mediante instrumentos como la sanción normalizadora que se les aplica a los niños en las escuelas. En función de esta misma idea, algunos apoderados tienen una imagen de los municipales en donde los profesores no ponen la disciplina suficiente, mientras que otros centran el problema en características de los estudiantes y sus familias, por lo que se esmeran en evitarles ese contacto a los niños.

“He visto que llegan más niños que han tenido problemas de conducta, o que, es que eso es lo malo de los colegios municipales, que no orientan a los niños desde una base, a ser con disciplina, o con orden, entonces ellos se guían así como alborotados, así como que no tienen un orden en nada, en estudios, en educación, en valores, yo encuentro que eso falta mucho en los colegios municipales, los valores, que el respeto, que educarse con, no con solamente estudiando, sino que con un respaldo atrás de cariño, de amor, y esa a la larga la mayoría de las veces los niños de colegios municipales son de niños de escasos recursos que tienen problemas familiares, entonces lamentablemente se ven esos casos y hacen, echan a perder los colegios municipales, no es tanto por la enseñanza encuentro yo, sino que por esa base, en los valores más que nada.” [Apoderada York]

Esta representación del colegio municipal como un lugar inseguro y carente de normas es bastante recurrente en varios apoderados, y muchas veces se fundamenta en experiencias y vivencias propias. En este sentido, el esfuerzo de pagar un colegio subvencionado deriva en parte de una imagen muy negativa de los municipales.

“Y aparte que a los municipales, ahí sí que cae de todo. Ahí sí que cae de todo, recibimos de todo, se pueden agarrar a coscachos en el medio del patio y los dejan, no hay sanción, no hay nada, entonces igual dentro de todo, si tú viviste eso, no queris que tus hijos vivan lo mismo que viviste tú, ¿cachai?” [Apoderado York]

Incluso hay padres que señalan explícitamente que su intención no es mirar en menos a los niños que van a los municipales, pero que han visto cosas que no les gustan

en sus barrios y a partir de ello buscan alejarse de ambientes que pueden ser más hostiles o peligrosos.

“No, para mí igual era importante que no fuera municipal, porque lamentablemente a los colegios municipales llega todo, todo, todo, lo peor, sin desmerecer pero realmente es así. Por lo mismo acá, por ser, los niños andan con cuchillas, y se dan otro tipo de situaciones en los colegios encuentro yo, municipalizados, aparte depende del sector que estén. Si es malo el sector obvio que van a ir niños con problemas y todo eso.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Es decir, que si bien esta representación de los colegios municipales como espacios de convivencia problemática es compartida por la mayoría de los apoderados de ambos colegios, hay algunos que le dan un particular énfasis al sector en el que están ubicados.

“Entonces veo las comparaciones en las brechas educacionales y son muy distintas, y ese colegio municipalizado con el que tenemos aquí en Peñalolén no tiene comparación. O sea donde un niño, que acá yo lo veo con, que lo he visto con mis ojos, con una pistola, lo he visto con un cuchillo, a lo mejor no lo vai a ver... y siendo municipalizados ambos.” [Apoderada York]

Algunos plantean que el barrio es el problema de fondo, llegando así a cuestionar el argumento de que el problema radique en el hecho de que el colegio sea o no municipal. De esta forma, existe un grupo minoritario de apoderados para quienes el tipo de dependencia del colegio no es lo que determina el tipo de ambiente que se genere allí adentro, sino que hay otros factores que entran en juego.

“Entonces como te digo, las comparaciones a veces son grotescas de un colegio a otro, y en las condiciones, la otra vez escuchaba un comentario de un papá que decía acá, claro, nos estigmatizan porque somos un colegio de bajos recursos. Pero el colegio República de Siria es un colegio municipalizado, que tiene los mismos recursos que cualquier otro colegio y está rindiendo mucho más. Porque son exigentes, porque son más maduros, entonces creo que va un poco por el concepto de educación.” [Apoderada York]

Incluso hay algunos apoderados que si bien esbozan el argumento planteado por la mayoría en función de generalizar las diferenciaciones entre los tipos de colegios, terminan estableciendo criterios que relativizan absolutamente todo en función de los cuales más que establecer generalidades habría que ir viendo cada caso particular para evaluar el tipo de ambiente que tiene cada colegio.

“No es que yo discrimine a la gente, pero como que hace que los niños más desordenados queden en los municipales, y los menos desordenados queden en los... pero igual se dan todos los casos en los colegios”. [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Para otra pequeña porción de padres el asunto no es tan ambiguo ni relativo, más bien se basan en experiencias personales puntuales para señalar que conocen colegios subvencionados en donde el ambiente tampoco es bueno, por lo que no establecen una diferencia tan tajante entre este tipo de establecimientos con los municipales. Este es el caso de una apoderada del colegio York que trabajó haciendo el aseo en un colegio particular subvencionado de la comuna de Macul.

“Sí, y no le digo yo por problemas de limpieza porque yo me hacía cargo ahí de los baños, los mantenía pero soplados. Pero eran tales los extremos, que en ese colegio por ser había niños que defecaban y pasaban por la pared la...” [Apoderada York]

En definitiva, si bien en las representaciones de los padres predomina la visión de que los municipales son colegios que tienen un peor ambiente que los subvencionados, existe un grupo de apoderados que no plantea ese argumento como una opinión general de los colegios, sino que lo asocia a particularidades como los barrios o algunos colegios específicos. Algo muy diferente sucede al comparar a los colegios subvencionados con los privados, en donde absolutamente todos los apoderados coinciden en señalar que hay una gran diferencia en términos de rendimiento. Para ellos los privados son indiscutiblemente de mejor calidad que los municipales y que los subvencionados.

“Sí, yo pienso que sí. Yo creo que el subvencionado y el municipal como que están en un nivel, un poco más juntos, y entre el subvencionado y el privado yo encuentro una lejanía más, más.” [Apoderada York]

“En general yo pienso que el particular sobresale, en eso de los SIMCE, siempre va a sobresalir.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Hay apoderados que ven a los colegios particulares pagados con mucha lejanía ya que no conocen gente que estudie o haya estudiado en esos colegios, mientras que otros tienen algunas referencias más concretas. Pero aunque los conozcan más o menos de cerca, absolutamente todos coinciden en que el factor determinante es la gran diferencia de dinero que hay que pagar mensualmente, elemento que asocian directamente con la calidad de dichos establecimientos.

“Es que no, yo pienso que igual deben ser buenos porque uno paga para que les enseñen.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“No, en los privados es totalmente diferente. Yo acá arriba tengo privados, tengo al Mayor, tengo el Andes, y tengo el Altamira. Primero que nada son hartos más caros, pero igual la enseñanza es mejor, eso no hay ni que preguntar.” [Apoderada York]

En este punto, se devela un aspecto muy importante sobre la representación que poseen los apoderados de ambos colegios: si puedes pagar más, accedes a una educación de mejor calidad. Aquí no hay opiniones divergentes, ya que absolutamente todos plantean lo mismo.

“Sí, o sea tu pagas una plata mensual para que tu hijo aprenda, tienen una mejor educación.”
[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Así de sencillo, el dinero genera la diferencia. Lo cual va muy en línea con los diagnósticos educativos realizados por la OCDE (2004, 2008), en donde se señalan que el mejor predictor del rendimiento de los estudiantes tanto en la PSU como en SIMCE es su nivel socioeconómico. Así, de la misma forma que los apoderados planteaban positivamente la posibilidad de diferenciarse de los municipales al hacer el esfuerzo de pagar una mensualidad en el colegio particular subvencionado, plantean negativamente la distancia respecto de los privados en donde los montos a desembolsar son considerablemente mayores, quedando fuera de sus posibilidades.

“O sea yo pienso que nunca vamos a llegar a la igualdad con respecto a los particulares, por qué, porque el dinero poco a poco ha ido aportando más a la educación” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En base a esta idea, los apoderados también reconocen que los estudiantes de estos colegios privados tienen muchas más opciones de ingresar a la educación superior, puesto que reciben una mejor enseñanza e incluso cuentan con más recursos para dedicarse a trabajar para lograr este objetivo.

“Claro, porque por ejemplo si Sergio hubiese ido a un colegio privado, a lo mejor no habría tenido que haber pagado el preu, ¿me cachai? Porque los colegios privados sí se preocupan de que sus alumnos, prácticamente el 80% entra a la universidad, si es un prestigio para ellos también, esa es la cosa.” [Apoderada York]

Muchas veces esta imagen no posee un anclaje en experiencias propias, de hecho algunos apoderados admiten que no conocen directamente la realidad de esos colegios. Pese a esto, ninguno pone en duda el hecho de que allí se desarrolla una educación más avanzada que le genera más posibilidades a sus estudiantes.

“Ah, no, los privados, buh, es harta la diferencia, yo creo que las lucas, yo creo que más las lucas, bueno la enseñanza es mucho mejor también, más avanzada... no sé, yo no he ido nunca a un colegio privado, nunca he estado en un colegio privado, pero por lo que yo veo no más yo creo que es mejor la enseñanza, porque la mayoría de las veces los niños siguen

estudiando más, o tienen más posibilidades de ir a la universidad, no sé, es lo que yo veo, nunca he estado en un colegio como para decir sí, es así, no sé.” [Apoderada York]

Algunos apoderados profundizan en las explicaciones sobre estas diferencias, intentando abordar cuáles son los aspectos estructurales que inciden en la brecha educativa que existe entre los colegios particulares subvencionados y los pagados. Pero de todas formas, pese a lo específicos que puedan ser los conocimientos respecto de cómo funcionan los colegios, se sigue sosteniendo el mismo argumento de fondo: que el dinero es el elemento que marca la diferencia.

“El tema pasa por plata, va a pasar siempre por plata. Por qué, porque por ejemplo el particular, ya, el sostenedor es el que ve todo el tema, y que ve lo que hace, y como ahí son todos pudientes, porque saben porque matriculan a su hijo ahí, porque son capaces de gastar mensualidades, mas las matriculas que pagan, entonces ellos saben que su plata siempre va a estar segura, ¿me entiendes? Un particular subvencionado que pasa, que tienes que ver la cantidad de alumnos prioritarios que hay, porque acá hay muchos prioritarios, y en la mayoría de los subvencionados pasa, entonces más la plata que te dan por subvenciones, la cantidad de alumnos que pagan su mensualidad no son muchos, entonces siempre los recursos son pocos.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Pero en este punto vuelve a surgir una divergencia en las posturas de los apoderados, la que una vez más no responde a particularidades del York o del Jorge Prieto Letelier sino más bien a los aspectos más específicos del imaginario educativo que poseen los padres. La divergencia consiste en que mientras algunos padres plantean que estas diferencias de plata no los afectan directamente a ellos, otros sí se sienten en una posición desfavorable en comparación con familias más pudientes puesto que no les alcanza el dinero para pagar un privado.

Este punto de discordia posee una especial relevancia si lo ponemos en la perspectiva de cómo están valorando el sistema educativo chileno: por una parte, el discurso de los apoderados que dicen no ser afectados por las desigualdades económicas posee una incongruencia lógica, puesto que sí reconocen que efectivamente los que pueden pagar más dinero por un colegio privado se ven favorecidos. Más allá de la inconsistencia discursiva, lo relevante de esto es que da cuenta de cuan convencidos se encuentran con el discurso de la meritocracia. Por otra parte, los apoderados que reconocen que las desigualdades económicas los afectan directamente están señalando de manera tácita que en cierta medida la educación puede reproducir las desigualdades sociales. No lo hacen de manera tan directa como el estudio Gajardo (2011), para quien la

educación abiertamente contribuye a mantener las diferencias sociales, pero sí reconocen una desventaja en las condiciones de competencia, que viene a erosionar la idea de meritocracia tal y como se plantea en términos teóricos.

“Igual eso afecta, en general, no sólo a mi hija, en general igual afecta porque a veces uno no puede optar a esos colegios porque económicamente no alcanza. Mi hija hasta el momento aquí nos alcanza y por eso igual la seguimos teniendo aquí, porque nos alcanza, pero tampoco no nos alcanzaría para ponerlo en uno más caro.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Para estos apoderados, la gran barrera que deben sortear sus hijos es la económica. En este sentido hacen referencia directa a la estructura social, en donde la posibilidad de tener éxito en la trayectoria educativa está relacionada principalmente con el dinero del que disponga la familia, primero para poder pagar un buen colegio y luego para poder costear los caros aranceles de las universidades.

“Es que ahí volvemos a hablar de lo mismo po, yo creo que hay distintas clases sociales, entonces ahí se nota, ahí se nota mucho. Y sí, hay colegios que son caros que son muy buenos, muy buenos colegios.” [Apoderada York]

“Pero yo creo que ese es el obstáculo para niños que quieren ir a la universidad realmente, es el dinero. Y si no tienen dinero ahí quedan.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En contraste, existen una porción de apoderados que pese a reconocer la importancia del factor dinero no se sienten tan directamente afectados por no poder pagar un colegio privado. En estos casos se reproduce de manera notable el discurso oficial respecto de la educación como vehículo de movilidad social, en el sentido de que el factor que determina las probabilidades de éxito en última instancia es el esfuerzo personal, sin importar su origen social ni su posición económica.

“Entonces se puede, si es falta de voluntad, de repente la gente dice no, es que somos pobres, es que mis hijos nunca van a sacar sus estudios porque no se puede, eso ya es mirar con negatividad porque uno siempre puede, esforzándose se puede po.” [Apoderada York]

“Ahora perfectamente un chico que está en un colegio municipalizado, no sé po, ponte, en la estigmatización de La Legua, puede llegar perfectamente a la universidad y ser el número uno si él se lo propone, y tener el mejor trabajo, y lo van a cotizar en los mejores lugares.”
[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En definitiva, el repaso de todos estos testimonios y de las diversas corrientes de opinión que se generan entre los apoderados respecto de temas en donde no hay un consenso generalizado, da cuenta de que el tema de las condiciones estructurales a las

que se deben enfrentar sus hijos en el proceso educativo es un tema importante para todos los entrevistados. En ocasiones las opiniones específicas son divergentes o bien directamente contrarias, pero en términos generales se puede establecer que en el imaginario de los apoderados la calidad de la educación está relacionada estrechamente con el tipo de colegio al que puedan asistir sus hijos, lo cual a su vez está condicionado por el factor económico. El dinero para algunos es la piedra de tope, para otros es la herramienta que les permite optar por algo mejor, pero para todos está un elemento central que repercute directamente en la educación.

1.5 De las representaciones generales a las justificaciones

De lo anteriormente desarrollado se pueden desprender varios elementos, en función de los cuales redondear cuál es el imaginario educativo que poseen los padres. Lo primero, es constatar que en un plano general no hay diferencias significativas entre las representaciones generales que poseen los padres del York y del Jorge Prieto Letelier. Con esto nos referimos a que no se pueden establecer corrientes de opinión que sean significativamente divergentes entre los apoderados de los colegios en función de cuánto valoración de las capacidades de sus hijos, de cuánto destacan la importancia del esfuerzo propio y de cuánto ponderan el peso del factor económico.

En los dos primeros puntos hubo visiones relativamente similares en términos macro, el único elemento diferenciador se evidenció al momento de plantear cuáles eran las posibilidades reales de sus hijos de ingresar a la educación superior puesto que para los del Jorge Prieto Letelier esa posibilidad aparecía más cercana que para los del York. Por otra parte, en el tercer punto que fue donde emergieron las divergencias, las diversas corrientes de opinión no se generaron a partir de grupos de apoderados por colegios sino que más bien surgían voces heterogéneas desde ambos establecimientos: acerca de cómo se valoraba a los liceos municipales, sobre las brechas existentes con los colegios particulares pagados, o sobre si el problema del dinero podía tener repercusiones concretas en las pretensiones de acceder a la educación superior. Lo que sí era reconocido por todos los apoderados, era el hecho de que efectivamente valía la pena realizar un esfuerzo económico y pagar, ya que pagando se podía optar a una educación de mejor calidad tanto en términos de rendimiento como de normas y convivencia escolar. En palabras de una de las apoderadas:

“Prefiero igual pagar algo para que tengan mejor ambiente.” [Apoderada York]

En función tanto de los discursos comunes como de aquellos divergentes, se identifica que detrás de todos los argumentos planteados hay un elemento fundamental que constituye el centro del imaginario educativo de los padres: la representación de la educación como el principal camino a seguir para poder acceder a una mejor calidad de vida. Emerge así una visión que valora a la educación a partir de una búsqueda del logro, que puede ser tanto en términos de aprendizajes académicos como de aprendizajes morales (Roig Ibáñez, 1990). Esta idea constituye el núcleo de la visión de la educación y expresa una visión cultural común en términos de cuáles son los “saberes” que tienen los apoderados respecto del sistema educativo, relacionándose así directamente con el objetivo 1 de la presente memoria. Estos saberes se alimentan tanto del discurso oficial que apela al mérito y a las posibilidades de movilidad social, como de las vivencias concretas en donde se experimenta en carne propia el hecho de la segregación que existe en la educación, que no es más que un reflejo de la segregación económica que existe en el país.

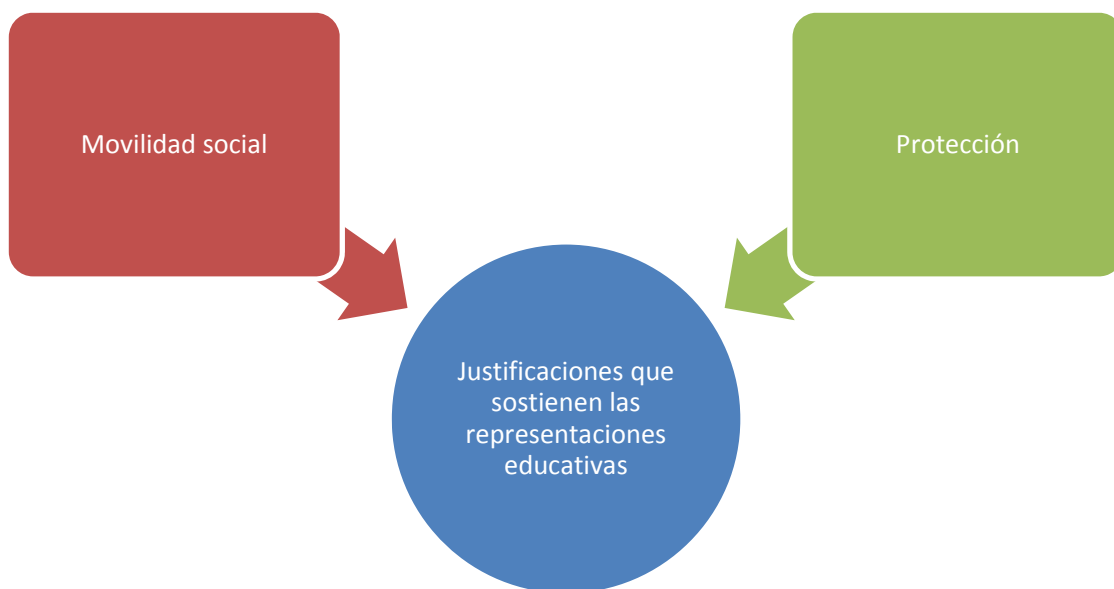
Establecidas las representaciones generales desde donde los apoderados van a evaluar y valorar los diversos elementos que componen el proceso educativo, en el siguiente capítulo se ahondará en las razones que explican, avalan y sostienen estas representaciones generales. Específicamente, se problematizará la forma en que los padres evalúan la educación distinguiendo analíticamente las posibilidades de movilidad social y de protección que pueden generar los colegios para sus hijos, en el contexto de intentar transmitir la continuidad de un proyecto de vida.

CAPÍTULO DOS: LAS JUSTIFICACIONES QUE SOSTIENEN LAS REPRESENTACIONES EDUCATIVAS

En el presente capítulo se desarrolla una segunda aproximación a las representaciones de los apoderados, aumentando un poco el nivel de especificidad del análisis en relación a las generalidades establecidas durante el primer capítulo. En función de esto, se buscará indagar en cuáles son las justificaciones que plantean los padres para sostener sus representaciones sobre la educación chilena, utilizando la idea de “justificación” como un concepto que se encuentra a medio camino entre las representaciones en un plano general y las orientaciones para tomar decisiones en un plano más específico y concreto.

En definitiva, las justificaciones son aquellos elementos que explican y avalan la visión que poseen los apoderados sobre la educación, y que por lo tanto sirven como base para establecer la finalidad hacia la que se van a dirigir las decisiones. A partir de los hallazgos encontrados en sus discursos, estos elementos se pueden agrupar en dos grandes justificadores: la protección y la movilidad social.

Ilustración 3. Temas desarrollados en el Capítulo 2



2.1 Sobre las representaciones desde una determinada posición social

Se había planteado anteriormente que para Moscovici las representaciones sociales son procesos mentales en donde las relaciones sociales cumplen un papel de enlace o articulador de significaciones sobre una cosa, objeto o situación, en las que intervienen los saberes expertos como la conciencia práctica (Charry, 2006). Sin embargo, este planteamiento de Moscovici presenta el problema teórico de realizar una separación entre las dimensiones simbólicas que se desarrollan en el plano psíquico de las estructuras y relaciones sociales observables. Es decir, se genera una escisión entre lo relativo a la cultura y lo relativo a las prácticas, y esta división de la actividad social humana entre prácticas sociales objetivas y dimensiones simbólicas subjetivas genera un análisis social fragmentario. Siguiendo a Ibáñez (1994), este problema se puede resolver considerando que las representaciones no son objetos que flotan sobre la sociedad sino que se encuentran integradas al pensamiento de las personas por un proceso de construcción. Pero esta incorporación en el pensamiento no se puede sostener por sí sola, sino que debe estar avalada por justificadores, por explicaciones o razones que hacen que un individuo o grupo considere legítimo o apropiado aceptar dicho conjunto de ideas. En palabras de Villoro (1982), debe haber justificadores que permitan establecer un “criterio de verdad” que sea capaz de sostener los conocimientos y creencias que se van sedimentando en forma de representaciones. Pues bien, ¿de dónde provienen estas justificaciones relativas al campo de la educación?

Para Piñero (2008), las prácticas educativas deben analizarse como manifestaciones de una multiplicidad de condicionantes provenientes tanto del entorno material como de los rasgos inherentes a los agentes de la educación. Desde esta óptica, las justificaciones de las representaciones sociales contribuyen a que las personas reconozcan y acepten la realidad social, integrándose a la posición social que le corresponde en función de sus esquemas de pensamiento (2008:3).

Para ubicar la posición material en donde se sitúan los apoderados entrevistados se utilizará como apoyo el método de distinguir diversos estratos económicos a partir de la variable ingresos, para clasificar a la población en quintiles o deciles en función de los datos que recoge la encuesta CASEN¹⁷ (2011). Los datos sobre el promedio del ingreso

¹⁷ El factor principal que se considera es el ingreso autónomo per cápita del hogar que se obtiene calculando la razón entre el ingreso autónomo del hogar (por sueldos, salarios, trabajo independiente, auto provisión, bonificaciones, pensiones, jubilaciones, etc.) y el número de

autónomo mensual del hogar que percibe cada decil de la población se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Promedio de los hogares por decil de ingreso autónomo per cápita

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
85.741	228.621	315.200	371.054	470.642	544.193	667.302	878.816	1.219.273	3.048.821

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Desarrollo Social (2011)¹⁸

De los 12 apoderados entrevistados en los colegios York y Jorge Prieto Letelier, hay 4 que señalaron que los ingresos mensuales de su familia se ubican entre los 400 y los 500 mil pesos, mientras que los 8 restantes perciben menos de 400 mil pesos al mes¹⁹. Esta situación ubica a los apoderados en los estratos de ingreso bajo, situación que también se puede corroborar en base al estudio realizado por la empresa Adimark el año 2004, en donde se distribuyó a la población nacional en cinco grupos socioeconómicos (ABC1, C2, C3, D y E)²⁰. En función de estos datos, ¿es posible catalogar a estas familias como pobres? Si bien queda claro que los apoderados entrevistados se ubican en estratos económicos bajos, no queda tan claro que se puedan definir nítidamente como “pobres” en el sentido de estar fuera del mercado, como se señala en el Informe sobre la decencia (Martínez & Palacios, 1996). De hecho, el que sus hijos estudien en colegios particulares subvencionados ya podría usarse como argumento para plantear que están participando del mercado educativo.

Pese a que esta definición pueda no ser técnicamente precisa, en adelante se asociará el hecho de pertenecer a estratos económicos bajos se asociará a una situación de pobreza, en función del rendimiento que se le puede sacar a dicho concepto a partir de estudios como ya citado de Martínez & Palacios, quienes señalan que los efectos de la pobreza se acumulan vital e intergeneracionalmente, generando un círculo vicioso que anula la motivación de movilidad. Mediante la auto reproducción de la pobreza el estrato

personas que constituyen dicho hogar. Luego, para caracterizar la distribución del ingreso se elaboran deciles nacionales autónomos, que corresponden a la décima parte de los hogares nacionales ordenados en forma ascendente de acuerdo a su ingreso per cápita, donde el Decil I representa al 10% más pobre y el Decil X al 10% más rico.

¹⁸ Disponible en

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/ingreso_2011.pdf

¹⁹ Para revisar esta información en detalle, ver el Anexo n°1 “Metodología”.

²⁰ Como se especifica detalladamente en el Anexo n°1 “Metodología”, los barrios en donde viven los apoderados se encuentran referenciados principalmente como D, y en algunos casos C3.

pobre pasaría a definirse como un estamento social, lo que haría coincidir la situación de pobreza con una cultura de la pobreza.

El concepto de “cultura de la pobreza” fue definido por Lewis en “Los Hijos de Sánchez” (1965) como un sistema de vida estable y persistente, que pasa de generación en generación a lo largo de líneas familiares. Para Lewis la cultura de la pobreza no es un sinónimo de clase trabajadora, proletariado o campesinado; ya que sus miembros sólo están parcialmente integrados a las instituciones nacionales y son gente marginada aún cuando viven en el corazón de una gran ciudad. Los que viven en ella poseen un bajo nivel de educación; no pertenecen a organizaciones laborales, ni son miembros de algún partido político; no cuentan con atención médica que imparte el seguro social; hacen poco uso de bancos, hospitales, museos, galerías artísticas o aeropuertos (1965:14-15).

De acuerdo al análisis de Puga (2010), en el trabajo de Lewis se expone la idea de un modelo de la subcultura de la pobreza que no se construye sólo en base a la familia Sánchez, sino también de la investigación de 171 familias de dos vecindades de la Ciudad de México, en donde dicha familia fue la que más llamó la atención del autor y con la que logró una mayor cercanía, hechos que lo llevaron a tomar la decisión de publicar un libro a partir de esa historia en particular. Y si bien después de dicha publicación surgieron críticas hacia Lewis que lo acusaban de crear espontáneamente el término cultura de la pobreza y además de generalizarlo, Puga lo defiende planteando que el propósito explícito de Lewis era exponer la pobreza de esos barrios particulares y no el de formular a partir de ello una definición estrictamente rigurosa o general del concepto “cultura de la pobreza”. La convicción de la importancia que tienen las condiciones económicas de vida dieron paso al estudio de bienes materiales y las pruebas psicológicas aplicadas a los entrevistados, llevándolo a “comprender” al pobre y explicarlo mediante el término cultura de la pobreza, el cual incluye la forma de actuar y de pensar, con características específicas, para Lewis, imposibles de cambiar (2010:136).

Hoy, a casi 50 años de “Los Hijos de Sánchez”, ¿es posible hablar de la existencia de una “cultura de la pobreza”? Martínez & Palacio (1996) proponen que dentro del estrato pobre no existe una sola cultura sino muchas de ellas, entendidas como el modo de vivir una situación enteramente común: la pobreza, y las significaciones que ésta adquiere para las personas. De esta forma, señalan que la "cultura de la pobreza" subsiste en permanente conflicto con una "cultura de la decencia". El núcleo esencial de ambas culturas es la actitud que se asume ante la pobreza, que puede sintetizarse en el

dilema simple de "sobreponerse o dejarse estar". La "cultura de la pobreza" puede caracterizarse como un conjunto de referencias simbólicas (percepciones, opiniones, valoraciones, conceptos, normas, costumbres...) que permiten evitar la frustración y actuar racionalmente ante una situación (socioeconómica) tenida como inamovible. Es una visión persistentemente negativa y corrosiva, que afirma sistemáticamente la inutilidad de la esperanza de cambio y se alimenta de las sucesivas "confirmaciones" que brinda la experiencia cotidiana de quienes mantienen tales expectativas. Su reverso crítico es la "cultura de la decencia", que se construye a partir de la afirmación de la posibilidad de sobreponerse a los efectos degradantes de la pobreza. Tal afirmación se fundamenta (ante la común percepción de carencia de otros recursos) en la voluntad afirmada por la sujeción a un estricto código moral. La pobreza "indecente" quedaría, pues, definida a la inversa (por quienes se resisten a verse incluidos en ella) por la deshonra, la deshonestidad, la intemperancia y la intrascendencia: existe, en consecuencia, una percepción de riesgo de movilidad descendente que no existe en la "cultura de la pobreza" (1996:13-14). En definitiva, desde esta visión el elemento fundamental que distinguiría a la cultura en los estratos bajos de ingresos sería la orientación hacia la movilidad.

Al respecto, Atria (2004) señala que uno de los rasgos definitorios de las sociedades modernas es el supuesto de que afirman el valor de la equidad social y tienden concretamente hacia ella. Esto cual implica que toda sociedad moderna debería basarse en la igualdad de oportunidades de todos los individuos, en donde los diferentes grupos que conforman los estratos o clases sociales debiesen ser permeables entre sí para que los individuos puedan alcanzar cualquier posición en la escala social sin importar su origen: justamente a esto corresponde la idea de movilidad social.

Sin embargo, y como ya vimos anteriormente, la vía educativa no necesariamente asegura la movilidad, situación que Atria reconoce agregando que el elemento más determinante en los logros educativos de los estudiantes es el capital cultural de los hogares. En el mismo sentido, Bordieu y Passeron (2003) argumentan que el éxito que pueden alcanzar las personas responde más bien a condiciones hereditarias que a las capacidades personales de los individuos.

Frente a este problema, las justificaciones de las representaciones sociales pueden ser útiles para entender la idiosincrasia de los diversos grupos sociales en tanto incorpora el rol que juegan los elementos propios de la realidad económica en las formas de ver el

mundo (entre ellas a la educación), los cuales se expresan en prácticas sociales diferenciadas (Piñero, 2008). En términos concretos, permiten generar una entrada desde donde la situación de que las familias de ingresos bajos realicen un esfuerzo económico para pagar colegios particulares subvencionados, apostando por la educación de sus hijos a pesar de que sus posibilidades de movilidad social no sean altas, pueda comprenderse como una práctica razonable.

De esta manera, se entiende que las estrategias y decisiones que toman estas familias acerca del futuro educativo de sus hijos poseen un anclaje objetivo, que está determinado por sus propias condiciones materiales y su trayectoria en tanto poseen justificaciones que le otorgan sentido a sus prácticas, como por ejemplo la de optar por colegios particulares subvencionados para sus hijos.²¹

En este capítulo no se intentará caracterizar cómo es la cultura de la pobreza o la cultura de la decencia, sino más bien describir las justificaciones que utilizan los apoderados para sostener sus representaciones sobre la educación, y que influyen en las decisiones que toman al respecto. Los ejes temáticos a partir de los cuales se van a ordenar los discursos de los apoderados serán la movilidad social y la protección.

2.2 Movilidad social

De acuerdo a los discursos de los entrevistados, una importante justificación en la que se basan para realizar el esfuerzo que significa tener a sus hijos en colegios particulares subvencionados es el anhelo de que puedan ingresar a la educación superior. La única diferencia en este sentido entre los apoderados del York y del Jorge Prieto Letelier está dado por el carácter de los colegios: donde orientación es exclusivamente científico-humanista los padres aspiran a que sus hijos puedan ingresar a la universidad; donde los niños pueden optar en tercer medio por seguir la línea científico-humanista o una línea técnico-profesional, los padres aspiran a que ingresen a la universidad o que bien se sigan perfeccionando en un CFT o un IP.

En el fondo, la meta de los padres es que puedan seguir estudiando para así acceder a mejores oportunidades laborales, y a un mejor pasar económico.

²¹ Pero el hecho de que las representaciones sean generadas y compartidas socialmente no significa que sean idénticas respecto a un objeto determinado para todos los agentes.

“Él quiere terminar su cuarto medio, sacar su práctica, y trabajar, y seguirse perfeccionando.”
[Apoderada York]

“Ah, obvio, sí, que sean profesionales, que hagan lo que a ellos, bueno, en realidad que elijan una carrera que ellos quieran, y que les guste, algo que trabajen en lo que ellos quieran en realidad.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En resumidas cuentas, el elemento de fondo que sirve para justificar estos planteamientos es la idea de la movilidad social. Parafraseando a los autores recientemente revisados, los discursos de los apoderados de estos colegios van en un sentido contrario a lo planteado por Lewis (1965), para quien la “cultura de la pobreza” correspondía a la mantención de un sistema de vida estable y persistente, que se reproduce de generación en generación. Pero lo que aquí están planteando los entrevistados es justamente lo contrario, es un afán por utilizar a la educación como herramienta para poder romper con las condiciones de pobreza, y en ese sentido se acercan más al planteamiento de Martínez & Palacio (1996), para quienes la cultura de los estratos de bajos ingresos estaba marcada por una orientación hacia la movilidad.

“No sé, me gustaría que sea profesional. Que tuviera sus estudios, que fuera más de lo que yo fui po, que tenga más oportunidades de las que yo tuve.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“En 10 años más pretendo que ya esté titulado, que esté trabajando, y que sea un gran médico, eso es lo único que espero de él.” [Apoderada York]

Para todos los apoderados del Jorge Prieto Letelier el relato de la movilidad social aparece de forma más nítida que una creencia, es una posibilidad concreta para sus hijos. La movilidad no se plantea directamente como una aspiración por ascender en la escala social, sino más bien como la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida por la vía educativa. En este sentido, se puede decir que la promesa sobre del rol que posee la educación es un elemento que ellos incorporan, y que incluso lo manifiestan como un anhelo para el futuro de sus hijos. En algunos casos, este anhelo se plantea como un imperativo familiar en el sentido de que los padres no conciben otras opciones: el único camino es el del estudio.

“Entonces no, lo principal para ellos, lo que se conversa, es que ellos tienen que estudiar sí o sí.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Que sea un profesional. Quiero verlo profesional, quiero verlo desarrollado en lo que estudia.”
[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Por su parte, los apoderados del York también manifiestan una visión de la educación como una buena forma de llegar a tener una mejor calidad de vida, sin embargo, la gran diferencia que tienen con los padres del otro colegio es que ellos mismos reconocen que este anhelo no se traspasa de manera tan directa a sus hijos. Esto se debe al conocimiento que tienen acerca de los egresados del colegio, quienes obtienen puntajes muy bajos en la PSU o directamente no tienen como norte estudiar. Como para muchos de los estudiantes del York la posibilidad de acceder a la educación superior es una meta lejana, los padres tienen que entrar a motivarlos y convencerlos de que vale la pena seguir estudiando una vez que hayan terminado sus 12 años de educación obligatoria.

“Me encantaría pero él dice que, no sé qué mentalidad tiene, pero él me dice que según lo que él piensa al seguir otra carrera más va a tener menos campo laboral, eso es lo que él piensa, nosotros le estamos tratando de decir que no, porque a las finales entre más estudio, por lo que, nosotros la experiencia que tenemos en lo que hemos visto, entre más estudio tiene más campo laboral, sin estudios pasa todo lo contrario.” [Apoderada York]

En el fondo, para los padres del York las representaciones acerca de la movilidad social son similares a los del Jorge Prieto Letelier, pero como sus hijos no manifiestan tener las mismas aspiraciones se genera un desajuste entre sus planes y los anhelos de los padres. Con diversos matices, este desajuste aparece en la mayor parte de los casos entrevistados. En algunas familias pese a la insistencia de los padres sus hijos definitivamente no demuestran intenciones de proseguir sus estudios, mientras que en otras hay algunos hijos que sí quieren ingresar a la educación superior pero que asisten a otros colegios, ya que los que están en el York plantean que prefieren trabajar.

“Es él el mayor, pero los dos más chicos tienen otra motivación, ellos están en un colegio municipalizado pero de Ñuñoa. Van pero como avión y su norte es la universidad. Él no quiere universidad, él quiere trabajar, quiere salir luego, no tiene ese amor por el estudio.” [Apoderada York]

Pero aunque los hijos opinen distinto, los padres no cambian su visión de las cosas y sostienen el convencimiento de que su visión es la correcta, en base a la justificación de la movilidad social. De hecho, en varios casos ellos asocian esta falta de ganas de sus hijos con un estado de inmadurez y de falta de conocimiento de la realidad, por lo que confían en que su postura irá cambiando a medida que vayan creciendo y madurando. Aquí, la máxima que opera es “ya lo entenderán”.

“Yo creo que a la larga igual va a pensar que va a tener que seguir estudiando para poder perfeccionarse, porque igual una carrera técnica de primero a cuarto medio no es nada, pero yo creo que con el tiempo de madurez porque es súper inmaduro todavía, le ha costado tomar decisiones si imagínate que él quería estudiar química y después vio que no, no le servía, entonces es como bien inmaduro para tomar sus decisiones, le ha costado. Entonces yo pienso que a medida que vaya madurando va a tomar el peso de que sí una carrera técnica solamente de primera o cuarta no le va a servir de mucho, y le va a servir perfeccionarse.” [Apoderada York]

Incluso existe un caso que está muy relacionado con la situación anterior, en donde los padres efectivamente lograron convencer a su hijo de que para poder optar a trabajos que le permitan vivir bien la única opción posible es ingresar a la educación superior. Lo interesante de este caso, es que aquí los padres ejemplifican muy nítidamente las dificultades que puede enfrentar un trabajador por falta de educación con la experiencia de miembros de su propia familia que lo vivieron en carne propia.

“Ahora ya se dio cuenta que la vida sin estudios no es nada. De hecho es algo que mucho le inculca Pablo, de que tiene que ser alguien, que para ser un simple basurero tienes que tener un cuarto medio, de que andar pidiendo en la calle, por último para poder pedir tienes que saber hablar bien, o si no, no resulta. Por último ingeniártelas po, porque él ya ahora tiene 65 años, y a él le ha costado mucho sin estudios salir adelante, como te decía él estudió mecánica de oficio, de estar viendo los fierros y todo, ahora todos los vehículos cambiaron. Y él, claro, y la educación, el saber leer, el costarle entender lo que dice un manual, ya lo imposibilitó de seguir en eso, entonces él fue una tarea frustrada.” [Apoderada York]

En algunos casos, este objetivo de la movilidad social se plantea más allá de los estudios y el trabajo, llegando a relacionarse con poder cambiar su entorno de vida. Ese es el caso de una familia del Jorge Prieto Letelier que vive en un sector conocido como “el Barrio Chino”, en hay mucha presencia de microtraficantes y por lo tanto deben convivir con mucha delincuencia en su barrio. Aquí, la aspiración de movilidad va claramente en la dirección de poder irse a vivir a un lugar más tranquilo.

“Por ejemplo mi hijo dice no, yo ya teniendo mis estudios, teniendo mi trabajo y todo, yo puedo salir, puedo tener una casa, entonces ellos como que en eso se proyectan, que vamos a tener una casa, lo principal es que podamos salir de donde vivimos, o sea como que su sueño es no vivir ahí...” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Lo que se va dibujando en estas opiniones referidas a la movilidad, es la importancia que le otorgan al trabajo los apoderados de ambos colegios. De hecho, son varios los que plantean que la importancia de tener más estudios es abrir la posibilidad de encontrar

trabajos que les permitan realizarse laboralmente, para no tener que llevar una vida tan difícil. Esta visión calza directamente con los postulados de Torche & Wormald (2004), para quienes los logros educacionales se reflejan posteriormente en el mercado del trabajo.

“Por lo general uno dice ya, teniendo educación y teniendo un ingreso en eso, teniendo un trabajo, como que se hace todo más fácil, entonces ellos saben que se pueden desarrollar...”

[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

La idea de que ser profesionales les va a permitir optar a mejores trabajos, o incluso realizarse, se construye también en contraposición a lo que fue su propia experiencia, en donde como no completaron sus estudios no han logrado optar a mejores trabajos. Esta forma de ver las cosas contradice la visión de que la función de la escuela es reproducir las jerarquías sociales existentes (Bowles & Gintis, 1985), al menos desde el punto de vista de las representaciones, puesto que para estos apoderados aspiran a que sus hijos puedan optar por acceder a trabajos más calificados que ellos, idea que viene a justificar las decisiones que ellos van a tomar para con sus hijos, buscando prolongar sus estudios por el mayor tiempo posible.

“Sí, porque dígame usted, con cuarto medio, ¿qué saca usted? Le sirve el cuarto medio entre comillas, para ir a barrer la calle y hacer aseo en las plazas. Para nada más. O para ser chofer,

lo mínimo.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Otro elemento que se debe considerar es el aspiracional, puesto que de absolutamente todas las entrevistas se puede deducir que los padres buscan que sus hijos sobresalgan a través de la educación. Podría pensarse que los apoderados poseen representaciones sobre la educación similares a las nociones planteadas por Luhmann (1990), en donde el sistema se organiza bajo el código de la elaboración de una carrera para realizar la selección social en función de las capacidades de los individuos. Sin embargo, en dicho paradigma no se incluye la transmisión de valores como una de las funciones propias del sistema educativo, mientras que en todos los testimonios de los apoderados de ambos colegios se plantea también el ámbito valórico, el cual debe ir sí o sí de la mano con la aspiración de movilidad social. Un ejemplo de ello, es cuando los padres plantean que esperan que sus hijos triunfen pero siempre teniendo en mente de donde vienen, y sin olvidarse de ser buenas personas.

“Ojalá un profesional, un cabro como es ahora, un cabro tranquilo, estudiando, o bien trabajando, pero me lo imagino tranquilo todavía, así no, ojalá Dios quiera que no cambie

mucho, porque la verdad es que yo digo que de repente las bases son las que te hacen cómo vas a ser cuando grande, pienso yo, porque mi base más o menos fue así, responsable, trabajador, mi papá toda la vida se ha sacado la mugre trabajando, y pocos estudios tuvo por lo mismo porque los recursos no habían, y por eso también nos dio estudio a nosotros, entonces, pero seguimos siendo buenas personas, espero que sea una buena persona y ojalá no cambie mucho (...) Yo lo único que le pido es que no cambie mucho, o sea que siga siendo el cabro bueno que es y que nos respete como nos ha respetado hasta el momento.” [Apoderada York]

Esto da cuenta que la idea de “surgir”, que es una meta clara para las familias de ambos colegios, no se encuentra desligada de otros elementos, como la mantención de ciertos valores. Así, la realización a la que los apoderados esperan que lleguen sus hijos, no pasa exclusivamente por un ámbito económico, puesto que también contiene elementos normativos. La consigna no es sólo “escalar” o “trepar” de cualquier forma, es “ascender” manteniendo ciertos valores que se consideran importantes, sin olvidarse de sus orígenes.

“Sí porque igual estar, tener sus estudios es importante, para que pueda ser alguien. O darse los lujos que quiera la persona, como le decía, pero tiene que ser honrado.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Eso yo siempre le he dicho a él, o sea siempre tienes que tener los pies bien puestos sobre la tierra que nosotros no somos de plata, o sea nosotros somos medios no más, ahí no más, pero si puedes aspirar a más, y el roce social es súper importante, independiente si tienes plata o no, es bueno tener roce social po, entonces igual tenis que cachar no más po, pero tener bien puestos los pies en la tierra.” [Apoderada York]

En esta valoración de la educación como vehículo para obtener mejores trabajos y también una mejor calidad de vida, los apoderados también introducen elementos identitarios que dan cuenta de su posición social. Las representaciones sociales sobre la educación que expresan sus discursos van deslizando sus esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción (Giménez, 2005), en definitiva, van dando cuenta de aquellos elementos culturales interiorizados mediante los cuales los apoderados justifican sus decisiones educativas.

Lo que señalan estas representaciones, es que todos los padres entrevistados valoran la educación como una vía válida para acceder a mejores trabajos y a una mejor calidad de vida. Esto es así, a pesar de que en algunos casos la promesa de la movilidad choca con los anhelos de sus hijos, por lo que deben entrar a jugar el rol de convencerlos que sí es posible, a pesar de que los resultados académicos del colegio no sean los más

alentadores. Pero como la idea de ascender no se remite únicamente a aspectos académicos o económicos, sino también valóricos, se puede mantener este horizonte de “surgir”, en donde el ideal es que los hijos puedan alcanzar la anhelada movilidad social pero manteniendo una serie de valores, y sin olvidar su origen humilde.

2.3 Protección

El segundo elemento que emerge de los discursos como justificación para tomar las decisiones educativas es el de la protección, en el sentido de valorar la posibilidad de que sus hijos estudien en un lugar que les genere cierta seguridad y confianza. Tanto en el Jorge Prieto Letelier como en el York hay apoderados que son ex alumnos, que tienen familiares o amigos cuyos hijos asisten al colegio, lo que de alguna forma demuestra que existe una cercanía previa con los colegios.

“Bueno este colegio lo conozco hace muchos años, por amigos, como yo vivo en el sector no estudié acá pero sí, básicamente por amigos que han estudiado acá.” [Apoderada York]

“Este colegio lo conozco porque yo estudié acá (...) conozco a los profesores, hay cercanía, otro tipo de trato, entonces eso ya te provoca algo más familiar y te da confianza para que tus hijos estudien acá.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Hay otros casos en los que los apoderados conocen el colegio porque viven en el mismo barrio del colegio, y decidieron matricular allí a sus hijos producto de una imagen positiva que se va construyendo entre los vecinos, se proyecta hacia el barrio y genera confianza entre los apoderados.

“Por la Magali, una vecina de aquí al frente tenía su hijo ahí, y ahora el niño salió ya po, hace 2 años salió él. El niño de mi vecina del lado, o sea, al frente, ahí. Y por ella, ella nos contó también po, que el colegio era súper bueno.” [Apoderada York]

“Es que por lo general cuando venía caminando veía el uniforme, y los papás que viven cerca mío, algunos, les consulté y me dijeron que era el colegio que había acá.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Si bien la mayor parte de los casos ya tenían conocimientos sobre el colegio o al menos referencias cercanas, hay algunos padres que no tenían ninguna referencia directa de ellos. Son casos aislados, uno en el York y uno en el Jorge Prieto Letelier, en donde la motivación inicial para matricular a sus hijos responde a criterios estrictamente académicos. Ya sea preguntando o mediante internet, en estos dos casos los padres se

dieron el trabajo de investigar sobre el colegio y llevaron allí a sus hijos en función de las proyecciones educativas que veían en los establecimientos.

“Por internet. Claro, me puse a buscar porque quería dentro de mis posibilidades lo mejor para mis hijos po.” [Apoderada York]

“Uno siempre se informa, y uno siempre está como mirando al lado, entonces uno busca ahí, consulta con los papás, consulta con diferentes personas y el colegio que mejor evaluado está, y el mejor de acá es éste, entonces para mí el colegio es lo mejor porque mis hijos se criaron acá, tienen sus profesores acá.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Pero salvo estos casos puntuales, para la mayoría de los apoderados la justificación yace en una confianza, que en primera instancia se genera por experiencias propias o por proximidad territorial. Ahora bien, esta seguridad inicial se enlaza con otro factor muy importante que es la disciplina. Este elemento disciplinario uno de los más resaltados por los apoderados, en tanto base de un orden mínimo al interior de las escuelas que les da seguridad.

“Uno siempre busca eso, disciplina en los colegios. Sí po, y educación, eso es lo que uno busca, educación y la disciplina. Yo había pensado en primero medio sacarla de acá y por ese tema yo no la saqué. Yo no la saqué por el tema de la seguridad, me da seguridad.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Qué es, qué puede aportar la escuela... no sé po, disciplina, son bien disciplinados, si bien ahí los tienen derechos a los chiquillos, comparando, yo estuve trabajando en un colegio también que eran particular subvencionados, que cobraban pero un disparate de plata, y adentro era el mismo infierno, o sea no había organización, no había disciplina, no había nada. En la misma sala de clases estaba el profe encima y los cabros tirándose las mesas, las sillas.” [Apoderada York]

La relevancia de que el colegio les desseguridad, es una sensación compartida por la totalidad de los apoderados entrevistados, y se expresa en los discursos como la mantención de un “ambiente” escolar favorable al desarrollo de sus hijos. Cuando ellos hablan de ambiente se refieren a formas de convivencia interna que les dan tranquilidad, asociadas a ciertas costumbres que ven que tienen los niños en otros colegios y que valoran negativamente, pero que no son comunes ni en el York ni en el Jorge Prieto Letelier. Esta valoración se asemeja al planteamiento de Foucault (1998), para quien el poder disciplinario es un poder que tiene como función principal la de enderezar conductas. En estos casos, los apoderados lo que plantean es justamente el deseo de

que los profesores tengan la posibilidad de normar, fiscalizar y sancionar en caso de ser necesario a los jóvenes, para procurar que sus conductas sean las adecuadas.

“Uno tiene que igual buscar el colegio que sea más o menos, que pueda fiscalizar a los jóvenes o niños, porque está peligroso. Porque usted sabe que en las noticias mismas hablan de niños que son violados por profesores, o también por otros niños, entonces al ser chico el colegio ayuda a que tengan más fiscalización los maestros.” [Apoderada York]

“La educación igual la encuentro buena, encuentro bueno como el ambiente, a los niños los encuentro sanos, en comparación a otros colegios que uno ve en la tele así, o cuando salgo, los niños parados en la esquina, fumando, no, aquí se ven como más sanos los niños, y debe ser por lo mismo, por la educación.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Independiente que los padres sean antiguos o nuevos conocedores del colegio, sean vecinos o vengán de barrios lejanos, la valoración más inmediata que realizan en términos de protección de sus hijos es la del elemento disciplinar en tanto es la base sobre la cual se puede construir un buen ambiente al interior del colegio. Algunos fundamentan esta valoración en experiencias personales, otros en percepciones más generales sobre el estado de la educación en el país, pero todos la comparten y le dan una importancia central.

Los padres no necesariamente establecen relaciones causales, en donde el mal ambiente sea resultado de una mala enseñanza o al revés, la mala educación sea consecuencia del mal ambiente. Pero pese a ello, todos ellos asocian estos dos elementos y ligan explícitamente la idea de una buena educación con la idea de un “mejor ambiente”. Y, directamente ligado con esta noción, se encuentra la valoración respecto de la preocupación que tienen los profesores del colegio sobre los hijos. En este punto, varios apoderados van más allá de la dedicación que pueda tener el profesor para pasar bien la materia, sino que además valoran que sean atentos con los niños más allá de la sala de clases.

“Sí, encuentro que tienen buena enseñanza, son preocupados de los alumnos, si ven que alguno tiene problemas se preocupan de él, bueno a los más chicos igual acá se les trabaja con la parte de la integración, o sea siempre hay posibilidades de ayudar al alumno, no de tan sólo que venga a clases y nada más, se preocupan de ellos en todo ámbito, por eso me gusta el colegio.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Los padres entrevistados destacan fundamentalmente el rol de los profesores para poder sostener una disciplina al interior de los colegios, pero además por su

preocupación, la cercanía y la disposición que pueden alcanzar con los apoderados y con los mismos estudiantes. Lo interesante de este punto, es que demuestra que hay varios padres que asocian la idea de buen ambiente no sólo con la disciplina en el plano del comportamiento, sino también en el plano académico, en donde valoran la preocupación que existe por sus hijos. Al respecto, un ejemplo que ellos señalan es la posibilidad que tienen de ir a talleres de reforzamiento.

“Me gusta el orden que tiene, porque uno llega al liceo, hay un inspector o la secretaria y te atiende, y mandan a llamar al apoderado, o sea al profesor, a la persona que tú andas buscando, la mandan a buscar, o al alumno lo van a buscar, lo traen, uno anota si lo retira o si viene a alguna entrevista te anotan todo, eso me gusta mucho. Y me gusta mucho también lo que se preocupan de los alumnos, de que si están mal las notas, lo mandan a los talleres de reforzamiento, y ya ahí es voluntario pero ellos les dicen oye tú tienes malas notas, podrías ir al taller de matemáticas, de lenguaje, no sé.” [Apoderada York]

“Sí, sí. Por ejemplo el profesor jefe es muy preocupado de los alumnos, o sea si tiene algún problema de notas, comportamiento, de lo que sea, problemas familiares incluso, él ha llamado, a conversado con los apoderados, por lo menos conmigo ha conversado varias veces, los profesores en general se preocupan mucho de los alumnos en sí, en materias, que si no entienden, los mandan a los talleres de reforzamiento, entonces yo he notado que sí, por lo menos estos dos años que lleva mi hijo lo he notado que sí.” [Apoderada York]

En definitiva, la protección es un elemento que emerge como justificación de las decisiones educativas en el discurso de los padres con la misma fuerza que el de la movilidad social. La protección se puede entender como que en el colegio haya un ambiente propicio para el estudio, en donde los profesores cuiden no sólo el ámbito curricular sino también el comportamiento adecuado de los niños. Estos elementos son los que dan seguridad y confianza a los padres, incluso más que los aspectos académicos, y son los que también permiten proyectar una imagen positiva del colegio hacia el barrio.

Se había discutido previamente sobre la pertinencia o no de la existencia de una “cultura de la pobreza”, o bien de una “cultura de la decencia”, pero más que describir un conjunto de rasgos culturales homogéneos que deberían compartir los apoderados entrevistados en función de encontrarse en una situación económica relativamente homogénea,²² la posición que se asume en esta memoria es que en función de la temática educativa se pueden encontrar significaciones similares en personas que

²² Como se señaló previamente, esta afirmación se basa en el criterio de ingreso y en los barrios en los que viven las familias.

comparten situaciones comunes (Martínez & Palacios, 1996). De esta forma, tanto las representaciones como las prácticas educativas son manifestaciones de diversas condicionantes provenientes tanto del entorno material como de las disposiciones subjetivas (Piñero, 2008), de allí también viene la posibilidad de que existan aspectos comunes y aspectos diversos en los discursos de los padres.

Pero en el caso de las justificaciones, los discursos tienden a ser más homogéneos que heterogéneos, puesto que absolutamente todos los apoderados aluden a la movilidad social y a la protección al argumentar las razones por las cuales matricularon a sus hijos en los colegios, y por las que aun los mantienen allí.

La mayoría de ellos no disocian la importancia de que sus hijos tengan un buen ambiente educativo de la relevancia de que tengan un buen rendimiento académico, de hecho muchas veces insinúan que estos dos aspectos pueden y deben ir ligados. Algunos hacen más énfasis en el primero, otros en el segundo, pero absolutamente en todos los testimonios recogidos los apoderados plantean la importancia de que sus hijos asistan a un espacio tranquilo, que les de confianza y seguridad en el plano de las relaciones interpersonales, así como también que les entreguen todas las herramientas necesarias para poder continuar con sus estudios en la educación superior.

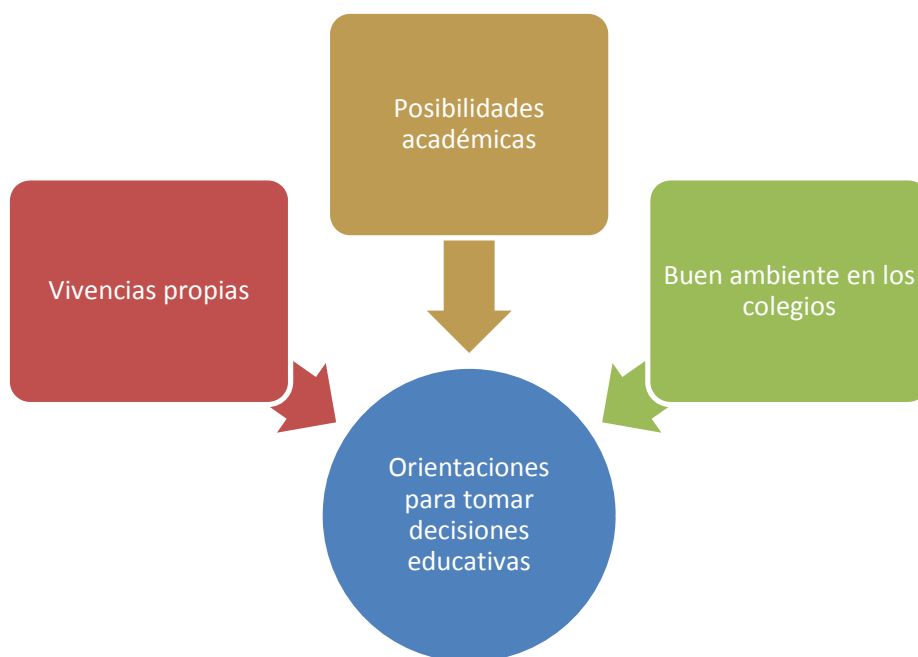
Para profundizar aún más en el cómo los apoderados van a tomar sus decisiones educativas, en el capítulo siguiente se desarrollarán las orientaciones concretas que los motivan en función de las metas que construyen para sus hijos como parte de su proyecto de vida. Dichas orientaciones derivan directamente de los dos grandes justificadores presentados en este capítulo, pero añadiendo además el componente de la experiencia personal de los entrevistados.

CAPÍTULO TRES: LAS ORIENTACIONES PARA TOMAR DECISIONES

En este capítulo se desarrolla una tercera aproximación a las representaciones de los apoderados, buscando dar cuenta de los elementos que los orientan a tomar las decisiones educativas para sus hijos, que en conjunto van dibujando un sistema de expectativas de futuro que sirve como guía para dichas decisiones. Se indagará acerca de dónde provienen dichas orientaciones, qué cosas hay en común entre los apoderados, cuáles son diferentes, si estas similitudes o diferencias tienen relación con aspectos específicos de cada colegio.

Para esquematizar los principales elementos identificados en los discursos de los apoderados que componen sus orientaciones educativas, se profundizará el análisis en sus propias vivencias; en las posibilidades académicas que les entrega el colegio a sus hijos y en el ambiente de convivencia que se genera al interior de la escuela.

Ilustración 4. Temas desarrollados en el Capítulo 3



3.1 Sobre la transmisión de elementos culturales

Las representaciones sociales constituyen una forma de conocimiento particular de nuestra sociedad. Una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios,

conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos. Si partimos de que una representación social es una “preparación para la acción”, no lo es sólo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llegar a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto (Moscovici S. , 1979). Esto quiere decir que las representaciones sociales son conjuntos dinámicos cuya característica es la *producción* de comportamientos y de relaciones con el medio. Es una acción que modifica a ambos y no una mera *reproducción* de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado.

De acuerdo a Pérez (2007), para que una representación se llegue a conformar es imprescindible que ocurran dos procesos: la objetivación y el anclaje, fases que además se hallan muy ligadas por el hecho de que una presupone a la otra. La *objetivación* consiste en transferir algo que está en la mente en algo que existe en el mundo físico, mientras que el *anclaje* es la integración al pensamiento de una nueva información sobre un objeto, la cual aparece con un significado específico ante nuestros esquemas antiguos y a la que se le atribuye una funcionalidad y un papel regulador en la interacción grupal. En resumidas cuentas, se puede señalar que el anclaje corresponde al movimiento que va desde el objeto a la mente, mientras que la objetivación va en la dirección contraria, es decir de la mente al objeto. Lo importante de esto, es que sólo una representación objetivada y anclada es la que va a permitir explicar y orientar los comportamientos humanos.

Ahora bien, toda representación es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce. En este caso, los apoderados de los colegios York y Jorge Prieto Letelier son quienes poseen ciertas representaciones sobre la educación, las cuales fueron formadas mediante procesos de anclaje (en donde cobran relevancia sus propias vivencias cuando fueron estudiantes, la transmisión desde sus padres, los significados compartidos con familiares y vecinos, o las representaciones generales que circulan en el discurso público en Chile) cobran una especial relevancia, y también mediante procesos de objetivación, en donde hubo un proceso de selección, estructuración y naturalización de elementos que hoy ellos ponen en aplicación en función del proceso educativo que están viviendo sus hijos. En este sentido, sus opiniones sobre

la educación chilena y sobre los colegios de sus hijos expresan su posición frente al tema, dando cuenta también de la escala de valores mediante los que se orientan.

Estas representaciones sociales producen los significados que los apoderados van a utilizar para comprender, actuar y orientarse en el ámbito educativo. De acuerdo a Ibáñez, (1988) las representaciones son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos. Pero al percibir los apoderados están construyendo, captando algunas sugerencias y rechazando otras, en donde las sugerencias más aceptadas son las que se ajustan más fácilmente dentro de la configuración que se está construyendo. A medida que pasa el tiempo y que las experiencias se acumulan, se van construyendo estructuras de supuestos y también prejuicios conservadores que les infunden confianza. Esto no quita que en cualquier momento se pueda modificar la estructura de supuestos para acomodar en ella las nuevas experiencias, pero mientras más coinciden con el pasado las experiencias, tanta mayor confianza tendremos en se tendrá en los supuestos (Douglas, 1973). De esta forma, las representaciones sociales de los apoderados refieren a elementos culturales, en el sentido de los valores y las valoraciones compartidos respecto a la educación en general y en particular al proceso educativo de sus hijos, enmarcado en el contexto de la sociedad en la que viven. Esto es constatado por el estudio de Guajardo (2009), que aborda las representaciones sociales de los padres en un colegio de la sexta región del país. Tras analizar sus discursos, la investigadora plantea que se halla una defensa de un conjunto de valores que no son distintos a los que sustenta toda la sociedad como un bien mayor (2009:96).

Como se señaló en el capítulo anterior, la educación es una necesidad cultural en tanto es el proceso mediante el cual se transmite la cultura. Así, forma parte del proceso general que se conoce como *enculturación*, mediante el cual la persona es iniciada en el modo de vida de su sociedad (Kneller, 1974). Marvin Harris (1984) también plantea una idea similar, usando dicho concepto para referirse al proceso por el que la cultura se transmite de una generación a otra. La enculturación es una experiencia de aprendizaje a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales. Pero las antiguas pautas no siempre se repiten con exactitud en generaciones sucesivas, y continuamente se van añadiendo pautas nuevas. En los últimos tiempos, este fenómeno de innovación

ha alcanzado una importante magnitud en las sociedades modernas, por ello se ha señalado que mientras en el pasado siempre había ancianos que sabían más que cualquier niño en razón de su experiencia de maduración en el seno de un sistema cultural, hoy en día ya no los hay (Mead, 1970). En este sentido, la idea de *enculturación* sólo puede explicar la continuidad de la cultura, no su evolución.

Como plantean Velasco & Reyes (2011), la relevancia que tiene esta perspectiva antropológica para plantear el proceso de transmisión de elementos culturales de una generación a la siguiente, radica en relevar la importancia que tiene la adaptación de los niños a las normas culturales mediante el proceso educativo. Dichos autores señalan los siguientes puntos de contacto entre cultura y educación:

- La transmisión de la cultura en la educación como una de las funciones del proceso formativo para proveer de un apoyo y seguridad a los seres que inician su desarrollo. La transmisión de la cultura no es toda la educación, pero es parte de ella.
- La educación es un proceso de enculturación o internalización de la cultura, es decir, el proceso por el cual el educando asimila los modos de pensar, de conducirse y de sentir que forman el depósito civilizador.
- La educación, entendida como instrucción e información, se relaciona también con la cultura, porque tiene un significado semejante al de transmisión
- La propia instrucción escolar está atravesada por el signo de la cultura específica de la sociedad que la creó.

Como bien señala Jociles (2003), al estrechar la conceptualización de la educación como mera transmisión/adquisición de cultura, los supuestos del consenso cultural y de consonancia entre transmisión y adquisición en el ajuste de los sujetos a las normas sociales suponen la puesta en juego de un entramado de categorías de apreciación y de recorte de lo real que, a la larga, conforman auténticos obstáculos al operar variadas reducciones sociológicas. De allí la importancia de usar como apoyo el concepto de representaciones sociales, en tanto permite centrarse más en los discursos que emergen desde los mismos actores del proceso educativo que en categorías sociológicas o tipos ideales preestablecidos, llevando así a problematizar el proceso educativo más allá de la mera transmisión y adquisición de cultura. En nuestro caso, se busca responder a la persistente paradoja sobre desigualdad social y posibilidades de fracaso académico, pese

a las estrategias y a los recursos invertidos en la promoción de oportunidades educativas por parte de los apoderados.

Este proceso de elección de escuela por los padres fue explorado por Van Zanten (2002), quien toma el caso de los progenitores de clase media en Francia para analizar los criterios mediante los que se forman una idea de los problemas de la escuela y de sus causas, así como de argumentos científico-políticos a través de los que examinan las consecuencias de su elección. Para comprender estos procesos, la autora adopta un ángulo peculiar: explorar las bases y efectos de la *reflexividad* de los padres y su uso del conocimiento científico en la evaluación y elección de centro escolar, a fin de entender sus implicaciones científico-políticas (Franzé, 2007). Evidentemente, existen puntos de encuentro entre dicho planteamiento y el uso de la noción de representaciones sociales que se va a efectuar en esta investigación, en donde se problematizará el proceso de elección de la escuela por parte de los padres. Proceso que responde a orientaciones en donde subyacen elementos culturales, los cuales se trabajarán desde el punto de vista de representaciones sociales en tanto conocimientos específicos sobre la educación, de tipo práctico, es decir, orientado a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria, que intervienen –al menos parcialmente- en la así llamada, construcción social de la realidad (Villarroel, 2007).

Para ello se abordarán tres elementos: en primer lugar, la experiencia propia de los apoderados para dar cuenta de sus propias vivencias como un elemento fundamental del proceso de anclaje de las representaciones sobre la educación. Luego, se desarrollarán los otros dos elementos, que emergieron con notable fuerza y claridad en los discursos de los entrevistados: la búsqueda de posibilidades académicas y la búsqueda de un buen ambiente para sus hijos. Estos aspectos dan cuenta del proceso de objetivación de las representaciones educativas que construyen los apoderados del York y del Jorge Prieto Letelier, además de constituir la estructura central en base a la cual establecen sus valoraciones sobre lo que debería ser una buena escuela

En definitiva, las vivencias personales, las posibilidades académicas y el buen ambiente son los aspectos que le dan forma a sus expectativas respecto del proceso educativo de sus hijos, y en base a ellos se van a orientar para tomar las decisiones como la elección del colegio.

3.2 Vivencias propias

Tanto en el caso de los apoderados del York como del Jorge Prieto Letelier se puede observar que hay una gran variedad de experiencias educativas, ya que cuando ellos eran niños sus familiares más próximos (generalmente sus padres) eran quienes tomaban las decisiones. Por ello, en este apartado se buscará establecer una relación entre los discursos sobre la educación de los apoderados con los discursos que les planteaban sus propios padres. Se profundizará en la función de conocimiento que poseen las representaciones sociales, es decir, en su capacidad de permitir comprender y explicar la realidad (Abric, 1989), entendiendo que su proceso de conformación está influenciado tanto por los elementos transmitidos por su familia, como por su propia experiencia cuando fueron estudiantes.

Justamente de la condición de depender de otros en esa época de la vida derivan las diferencias, en tanto algunas familias le otorgaban un valor central a la educación como medio para acceder a mejores trabajos y a una mejor calidad de vida, mientras que para otras no era un asunto tan relevante como el trabajo, en contextos de vulnerabilidad económica y problemas domésticos. Entre quienes tuvieron padres que les planteaban la importancia de estudiar destacan lugares comunes como el “ser mejor que ellos, aspirar a más”, es decir, que aquellos padres tenían incorporada la idea de que por medio de la educación sus hijos podrían evitarse una vida de sacrificios e incluso llegar tener una mejor situación económica.

“Los papás te conversan ese tipo de cosas, que quieren que tú seas mejor que ellos, que tu vida sea distinta, que no sea tan sacrificada como lo que ellos hicieron.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Me dijo mira, mira lo que hago yo, entonces ella siempre quería algo más para nosotros, y es lo que le inculca uno a los hijos también.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Bueno, mi padrastro en este caso siempre me inculcó de chica que tenías que estudiar, que tenías que sacar una carrera, porque en el fondo te sirve para, es tu bien propio en verdad, o sea es para tener, en realidad es para tener mejores lucas.” [Apoderada York]

La mayor parte de los apoderados terminó la enseñanza media, pero no logró ingresar a la universidad. En estos casos, el factor económico siempre estaba presente ya que eran familias sin capacidad de costear los estudios de sus hijos, lo que sin duda influía en el hecho de que no le dieran mucho valor a la posibilidad de ingresar a la

educación superior. Incluso hay algunos que indican que fueron sus padres quienes no los alentaron a seguir estudiando.

“A mí siempre me gustó ir al colegio, siempre me gustó. De hecho mi idea era seguir la universidad pero por recursos económicos no se podía.” [Apoderada York]

Aquí se presenta un hecho que puede ser contradictorio: que si bien la mayoría de los apoderados plantean que sus padres les inculcaron la importancia de la educación en el mismo sentido que lo plantea el discurso de la movilidad social, en términos concretos sólo un apoderado de cada colegio logró ingresar a la educación superior.

Entre los que no lo lograron hay quienes se vieron obligados a trabajar por necesidades económicas, sin embargo hay algunos que señalan que no siguieron producto de la falta de apoyo de sus padres.

“Mi proyecto siempre fue que yo iba a seguir estudiando, pero no era un tema de conversación. Entonces, llegó el minuto en que terminé el cuarto medio, me dejaron hacer la prueba de aptitud que era en esa época. Ningún problema, cuando le digo papá, sabes qué, voy a postular a, con un crédito universitario porque no tenía las lucas, no, pero no te facilitamos ningún papelito mijita, así que usted vea cómo se las puede arreglar. Y, bueno ahí se fueron poniendo más trampas y no pude (...) mi viejo es enchapado a la antigua, que su función era que yo llegara hasta cuarto medio y de ahí, chao.” [Apoderada York]

“No, mis papás fueron muy cerrados. No me sacaron provecho, yo tenía súper buenas notas, siempre me destaqué en los primeros lugares, pero no me sacaron provecho, no les importó, no, tú estás trabajando, y a los 15 años tuve que ponerme a trabajar.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

A pesar de estas últimas afirmaciones, y si bien no aparece de manera textual en los discursos de los apoderados, la idea de que sus padres en el fondo valoraban la educación como vehículo para acceder a mejores condiciones de vida se encuentra presente en casi todos los casos. Para establecer dicha idea se parte por considerar que en el caso de los apoderados del Jorge Prieto Letelier ninguno de sus padres había logrado completar la enseñanza básica, y entre las madres sólo una logró llegar a tercero de humanidades pero también hay casos de algunas que nunca fueron al colegio. Luego, en el caso de los apoderados del York, hay sólo un padre que obtuvo mayor educación por ser marino mientras que los otros tampoco terminaron ni si quiera su enseñanza básica, situación similar a la de las madres en donde sólo una terminó la básica, pero no la media.

Al respecto, cabe señalar que la experiencia narrada por estos apoderados es congruente con las conclusiones que arrojan estudios contemporáneos en donde se señala que en nuestro país efectivamente existe movilidad intergeneracional en términos educativos, es decir que las nuevas generaciones logran superar el nivel de escolaridad alcanzado por sus padres (Núñez & Miranda, 2009). En este caso, el bajo nivel educativo alcanzado por los padres de los apoderados podría explicar el hecho de que si bien planteaban un discurso abiertamente a favor de la educación, no había una correspondencia con la importancia de que sus hijos pudiesen ingresar a la educación superior para “ser más que ellos”²³, en tanto terminar cuarto medio era ya una superación notable el nivel educativo que ellos mismos habían alcanzado. En línea con ello, muchos testimonios de los entrevistados dan cuenta de que en su familia siempre había alguien preocupado de que puedan sacar sus estudios adelante durante su niñez, a pesar de que a veces la experiencia de sus propios padres o madres había sido radicalmente diferente.

“Entonces el mismo tío que las trajo para acá, el tío le enseñaba en la ceniza a escribir, y cuando mi abuelo las pillaba les sacaba la mugre (...) y conmigo en Curicó, en la noche donde trabajaba, y en la noche nos íbamos a estudiar, yo iba como en primero básico y mamá iba sacando el sexto, entonces era entretenido, como estudiábamos las dos al final, estudiaba ahí y llegó hasta sexto básico no más, pero ella siempre, siempre, o sea el estudio, siempre...”

[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Ahora bien, la transmisión de conocimientos y valoraciones por parte de la familia es un proceso complejo, en donde tienen mucha relevancia tanto los discursos que sus padres les reiteran a sus hijos como la forma en que ellos prácticamente se comportan, que no necesariamente va en concordancia con el discurso. Siguiendo a Velasco & Reyes (2011), la forma en que se aplicaron de estos discursos y las consecuencias que generaron en las vidas de los apoderados constituye un punto de entrada para la comprensión de fenómenos educativos mediante la cultura. En este sentido, la “cultura educativa” de los padres de los entrevistados distaba mucho de ser homogénea o consistente, ya que los apoderados tienen distintas valoraciones de la importancia que efectivamente le daban sus padres a la educación: en algunos casos ellos dejan claro que el estudio es una prioridad en donde se pone en juego el esfuerzo personal para sacarlo adelante (como en el ejemplo recientemente citado) mientras que para otros la

²³ A esto habría que añadirle el hecho de que la cobertura que tenía la educación superior en Chile a comienzos de los 90 (momento en que la mayoría de los apoderados entrevistados estaba en los últimos cursos de la enseñanza media) era considerablemente menor que la que existe en la actualidad, en donde una mayor cantidad de jóvenes logran acceder a ella.

importancia que se le daba al rol que cumple la escuela en la formación de los niños era menor que se le da actualmente, y por ende menores eran también las preocupaciones y exigencias de sus padres respecto de su rendimiento académico.

“Hoy día se exige, hoy día se pide, hoy día hay requisitos que la gente necesita cachai, y antes no sé po, yo en los años que estudié, que estudié hasta el 95 en el colegio, los papás se preocupaban que nosotros fuéramos al colegio no más, y que nos sacáramos buenas notas y que no nos echaran. Si eso hacían los papás, no se preocupaban de nada más.” [Apoderado York]

“Nos decían que teníamos que estudiar, sí, pero como que no estaban muy presentes en los estudios, porque como los dos trabajaban, entonces al final yo si quería hacía las tareas, si quería estudiaba...” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Totalmente sola, yo, o sea, sola. Yo era un pájaro que iba sola a la escuela, o sea en mis reuniones nunca nadie presente.” [Apoderada York]

En este punto emerge un elemento muy interesante: que para la mayoría de los apoderados ellos participan más en el proceso educativo, en comparación con cuánto se involucraban sus propios padres cuando ellos estaban en edad escolar. Este esfuerzo tiene una importante connotación cultural si recordamos el concepto de enculturación señalado por Marvin Harris (1984), en donde la generación mayor induce a los jóvenes a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales. De lo que están dando cuenta los entrevistados, es que en el fondo ellos sienten que se preocupan más de la crianza de sus hijos, de transmitirle valores y conductas que, en este caso, los alientan a tener más logros educativos.

Otro elemento que emerge con mucha fuerza en los discursos de los apoderados de ambos colegios es el de la dificultad, de lo arduo que fue para ellos abordar su vida como escolares producto de las condiciones económicas de sus familias. Particularmente varias apoderadas del colegio Jorge Prieto Letelier enfatizaron que estos problemas de dinero fueron los condujeron a tener que abandonar prematuramente la escuela.

“Mis papás me dijeron no hay más dinero. Traté de terminar en la nocturna pero no pude.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Era más tema de la familia, y del que podía. Es como el tiempo, porque el que puede, puede ir a la universidad, y el que no, no podía no más.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Derivadas de estos problemas socioeconómicos, también surgen problemas de índole familiar que condicionaron sus posibilidades de estudiar, tales como los embarazos o el tener que hacerse cargo de los hermanos menores.

“Después mi hermana quedó embarazada a los 16 años y ahí llegó con guagüita, entonces ahí ya me dijeron no puedes seguir.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Bueno yo terminé la básica en la nocturna, la básica y terminé el cuarto medio igual en la nocturna. Porque muy joven tuve que hacerme cargo de mis hermanos, y eran 3 (...) porque mi mamá estaba siempre en el hospital, mi papá trabajaba, igual uno no tiene tiempo para ir a estudiar, estudiar y trabajar” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Las apoderadas del York no fueron tan explícitas respecto a cómo sus condiciones económicas afectaron la continuidad de sus estudios, pero sí planteaban abiertamente que hubo condiciones familiares que truncaron sus posibilidades. Particularmente, hubo dos casos de mujeres que señalan que sus familias fueron más bien agentes restrictivos. En estos casos, el machismo propio del pensamiento patriarcal operó generando diferenciaciones sexuales en las concepciones sobre la forma en que las mujeres deben insertarse en la vida social (Díaz Rodríguez, 2003), constriñendo el desempeño de las mujeres en el ámbito educativo en función de las limitadas proyecciones laborales que supuestamente debe tener un proyecto de vida propiamente “femenino”²⁴. Lo que se tradujo en obstáculos e impedimentos por parte de sus padres para que ellas pudiesen continuar sus estudios, o bien en imponerles el camino que debían seguir sin dejarles escoger uno propio.

“Mi proyecto siempre fue que yo iba a seguir estudiando, pero no era un tema de conversación. Entonces, llegó el minuto en que terminé el cuarto medio, me dejaron hacer la prueba de aptitud que era en esa época. Ningún problema, cuando le digo papá, sabes qué, voy a postular a, con un crédito universitario porque no tenía las lucas, no, pero no te facilitamos ningún papelito mijita, así que usted vea cómo se las puede arreglar. Y, bueno ahí se fueron poniendo más trampas y no pude (...) Mira, en realidad mi papá era que yo fuera dueña de casa. Que yo me casara, tuviera mis hijos y viviera ahí en la casa bajo la sombra de un macho recio. Pero sí me dio la oportunidad de estudiar en un técnico, para tener un título en el caso de que las cosas no resultaran como él las pedía.” [Apoderada York]

Si entendemos la perspectiva de género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre en situaciones de la vida diaria (ACUSR, 2010), asumimos que se va a manifestar en las diferencias en que hombres y

²⁴ Para revisar con más detalle elementos sobre el género y la educación, ver el Anexo n°2.

mujeres son tratados en las interacciones cotidianas. Por lo tanto, en torno a la idea de ser mujer operan una serie de valores, costumbres, tradiciones y estereotipos que otorgan mayor poder y privilegios a los hombres, legitimando y reproduciendo esta estructura social a partir de dichas creencias. Y si a estas condiciones culturales propias de nuestra sociedad le sumamos el elemento práctico de que en contextos económicos de vulnerabilidad las familias de los apoderados no contaban con ejemplos de mujeres que hayan triunfado laboral o intelectualmente (lo que se ha llamado el “techo de cristal”), se puede ver que en algunas de estas familias operaron lógicas que relegaban a la mujer a un lugar subalterno en la sociedad²⁵, lo que tuvo un correlato concreto en los momentos de tomar definiciones educativas (Montecino, 2011).

“Siempre les reclamé pero como que, no, si yo estoy pagando lo que estás estudiando tienes que estudiar lo que yo quiero, esa era la idea de mi papá. Porque además que él su sueño era tener un taller mecánico y que yo le llevara la contabilidad y todas esas cosas, ese era su sueño, entonces en el sueño de él estábamos reflejados todos los hijos (...) a mi hermano menor lo hizo estudiar mecánica, a mi hermana menor, porque yo soy la mayor, a mi otra hermana la hizo estudiar secretariado y a mí contabilidad. Y como él nos pagaba los estudios...”

[Apoderada York]

Por otra parte, y en abierto contraste con las experiencias de falta de dinero y machismo, hubo mujeres apoderadas del York y del Jorge Prieto Letelier que plantearon que el no haber continuado con sus estudios fue estrictamente una decisión propia. Es decir, que pese a no tener barreras económicas o familiares tan explícitas, optaron por dedicarse a trabajar en desmedro de sus estudios.

“Me fui a los 16 con un pololo y él trabajaba me acuerdo en Pollini, claro, Pollini del Parque Arauco, era vendedor. Y yo entré trabajando como cajera, a Pollini, y en ese tiempo se ganaban lucas po (...) y claro igual como estuve 2 años trabajando y ganando buenas lucas, me gustó la plata po, no quise estudiar.” [Apoderada York]

“Yo fui como muy cerrada en ese sentido, no me proyecté, porque debí haber pensado ya, estudio y trabajo, trabajo y estudio, entonces mi mamá me decía que hiciera eso y todo pero después ya como que me cerré en trabajar y no me di la oportunidad de seguir estudiando.”

[Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En estos casos, resulta interesante constatar que las propias apoderadas manifiestan un cambio de valoración en la actualidad, en donde ya no se considera al trabajo por

²⁵ Aquí la noción de “rol subalterno” se refiere a la idea de que las mujeres ocupan una posición subordinada respecto a los hombres, quienes poseerían el rol de dirigir la sociedad.

delante de la escuela. Incluso hubo casos en donde el no haber continuado sus estudios se debió a razones motivacionales: así tenemos el caso de una apoderada que se dedicó a viajar, otra que se desanimó tras el fallecimiento de su madre, y de una que incluso logró entrar a la universidad pero dejó sus estudios porque se dedicó al carrete. Pero tal como en los casos anteriores, ellas también señalan, incluso de manera más explícita, que en esos momentos no le tomaron el real peso a lo que significaba la posibilidad de poder estudiar, elemento que hoy valoran con mucha más fuerza y que los lleva a señalar que sus decisiones fueron erradas.

“Tiempo había, y como ya había sacado cuarto medio a lo mejor me faltó motivación, sí porque pasé una etapa igual después po, que terminar de estudiar y que te falte la mamá igual te viene la, un bajón, y quedar sola, o sea con los puros hermanos y nada más.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“En realidad, yo no quise ir a la universidad porque no quise no más, porque en la casa siempre me inculcaron, pero quería hacer otras cosas, viajé hartito, por todo Chile, tenía otras prioridades, tú sabes que cuando uno es joven quiere otras cosas, uno después se da cuenta con el tiempo.” [Apoderada York]

“Estuve, hice un año en ingeniería en administración de empresas, y después ya no quise seguir estudiando porque me dediqué como a carretear.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

A pesar de estas evidentes diferencias discursivas derivadas de sus condiciones de género, socioeconómicas y familiares durante su niñez, el elemento en común que sí comparte la totalidad de los apoderados entrevistados es que cuando se posicionan en el presente para mirar el pasado, plantean que les habría gustado poder estudiar durante más tiempo del que efectivamente estudiaron. Este planteamiento no necesariamente se basa en vivencias comunes ya que los niveles educativos alcanzados son heterogéneos,²⁶ sin embargo constituye un elemento central en tanto todos señalan que hoy siendo adultos valoran más la educación que cuando eran niños o jóvenes, apreciación que tiene un importante peso en la manera en que ellos valoran la educación de sus hijos en la actualidad. Y si a esto le agregamos el hecho de que los apoderados relacionan directamente el nivel educativo alcanzado con la posibilidad de obtener buenos trabajos, podemos dimensionar la gran importancia que tienen sus vivencias personales tanto en el ámbito del estudio como en el ámbito laboral en el proceso de anclaje (Pérez,

²⁶ Como se puede observar en las citas anteriores, algunos lograron ingresar a la educación superior pero no terminaron sus carreras. Otros finalizaron la enseñanza media pero no lograron acceder a la educación superior, mientras que hubo una madre que no terminó la enseñanza media.

2007), es decir en la conformación de las representaciones que van a elaborar sobre la educación.

Al observar su propia vida en retrospectiva, la sensación general de que efectivamente les habría gustado tener más estudios emerge en conjunto con la idea de volcar todas sus energías en función del desarrollo de sus hijos para crear las condiciones que les permitan alcanzar logros educativos que ellos mismos no pudieron obtener. Esta expectativa es el primer elemento que va a orientar sus decisiones educativas, el cual se puede graficar mediante el siguiente testimonio de una apoderada del York:

“Por lo mismo es que quiero lo mejor para los míos po, porque yo un tiempo me separé de mi esposo y fue súper difícil para mí encontrar trabajo sin estudio, tuve que llegar a una escuela a hacer aseo, que es lo más terrible que puede haber hacer aseo en la escuela, terrible, por lo menos para mí, me la sufrí todas, yo los primeros meses lloraba limpiando, pero por los chiquillos igual. Pero me di cuenta lo difícil que es no tener estudios porque no te abren puertas en ninguna parte, solamente para hacer aseo o lo peorcito no más, por eso me he esforzado mucho para que los chiquillos sigan estudiando.” [Apoderada York]

3.3 Posibilidades académicas

Se había mencionado que el relato de la educación como vehículo de movilidad efectivamente emerge en los discursos de los apoderados de ambos colegios, constituyéndose como una justificación que sostiene las representaciones. Pero llevando dicho relato a un plano más específico, se observa que la orientación concreta que los guía a tomar decisiones educativas son las posibilidades académicas para sus hijos. Esta orientación general adquiere ribetes específicos en cada uno de los colegios, generándose diferencias bastante nítidas entre los planteamientos de los entrevistados. En el caso del colegio Jorge Prieto Letelier, en donde la meta central de los padres para sus hijos es que puedan ingresar a la universidad, la percepción general es que el colegio efectivamente es un espacio en donde ellos van a poder alcanzar aquella meta.

“Sí, si lo he visto ya, y he visto niños que han salido de acá y también, están en la universidad estudiando, ¿qué más le puedo pedir?” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

A todos los apoderados entrevistados del Jorge Prieto Letelier les genera confianza el colegio en este sentido, ya que conocen casos en donde niños egresados de ese colegio han entrado con éxito a la universidad. Si a ello le sumamos la confianza que tienen en el

desempeño de sus propios hijos, se visualiza que manifiestan una firme seguridad en que sus hijos efectivamente van a lograr ingresar a la universidad.

Como telón de fondo de este discurso, opera una idea de la educación en donde los logros que puedan obtener los alumnos van a ser el reflejo de las competencias adquiridas en la escuela, y van a traer como consecuencia diferenciaciones en los trabajos a los que podrán acceder en el futuro (Torche & Wormald, 2004). La posibilidad del fracaso queda fuera de su discurso, pero ello no se debe a que les genere temor mencionar esa situación sino a que efectivamente no la ven como algo probable.

“Si ella estudia en una universidad tradicional, que ese es mi sueño, ella va a tener una buena carrera y después va a ser lo que ella quería ser.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En el caso de los apoderados del colegio York, la promesa de acceder a la movilidad social vía educación superior aparece de otra forma puesto que los alumnos tienen la posibilidad de elegir una formación científico-humanista orientada hacia la universidad, o también la técnico-profesional que les permite salir con una carrera a buscar perfeccionamiento en centros de formación técnica o institutos profesionales. Algunos padres tomaron la decisión de matricular aquí a sus hijos en base a la posibilidad de que puedan tener abiertas estas dos opciones hasta antes de entrar a tercero medio.

“Eh, no. De hecho las mismas personas que yo conocía, digamos por cercanía ellos me aconsejaron que viniera acá, porque es un colegio técnico, en su minuto nosotros, bueno, optamos, hubiésemos optado por un colegio humanista netamente, pero como veníamos con este arrastre emocional y familiar, porque igual tenía muchos problemas familiares este chicoco, optamos por un colegio que tuviera las dos alternativas, técnico y humanista. Entonces, ver digamos ahora que está un poco más maduro por dónde iba a inclinarse, y éste colegio contaba con los dos recursos, entonces fue una de las herramientas que tomamos para elegir el colegio.” [Apoderada York]

Si bien la mayoría de los padres valoran muy positivamente el hecho de que sus hijos puedan elegir cualquiera de estas dos posibilidades, hay algunos casos en donde para los padres la opción que siempre ha primado es la técnico-profesional. Justamente estos son los casos en que los hijos no se proyectan continuando sus estudios después de cuarto medio, ya que vislumbran un camino laboral más concreto. Por lo tanto, aquí la meta de los padres no es que sus hijos puedan ingresar a la universidad, sino que continúen sus estudios en un instituto profesional o un centro de formación técnica luego de egresar de cuarto medio con una carrera. Un aspecto interesante a constatar, es el hecho de que en

estos casos los padres aluden a criterios que corresponden a visiones previas a la incorporación de sus hijos en el York.

“Ya, el colegio se presentó al colegio de mi hijo, de Bastián. Ellos fueron a la presentación, a mostrar de qué se trataba el colegio, qué carreras tenía, o sea qué seguían ellos y todo eso.

Entonces mi hijo como quería estudiar en ese tiempo química, el colegio lo tenía, y por recomendación de otro apoderado que ya se había ido del colegio ella me comentó que era muy bueno el colegio, que eran profesores muy preocupados de los alumnos.” [Apoderada York]

Si en el colegio York las posibilidades en el ámbito técnico profesional son las que incitan a varios de sus apoderados a optar por matricular allí a sus hijos, en el Jorge Prieto Letelier el factor son las posibilidades en el ámbito científico-humanista. Allí, todos los apoderados entrevistados valoraron positivamente el aporte que éste les entrega a sus hijos, mostrando un claro optimismo sobre un eventual ingreso a la educación superior, en donde los únicos matices están dados porque mientras hay algunos que plantean que el nivel del colegio es similar al de los demás, otros explícitamente plantean que sus hijos van más “adelantados” que los niños de otros colegios. Pero lo que todos ellos comparten, es una positiva valoración de la exigencia que tiene el colegio, lo que les genera confianza respecto del desempeño académico que puedan alcanzar los estudiantes.

“Sí, porque si yo hubiese visto que este colegio en su educación estuviera bajo yo los hubiese sacado, pero el colegio va como al nivel de todos los demás colegios, entonces en ese resto uno también se fija, entonces no, yo sé que él va a salir bien preparado de acá, entonces por eso es que está acá también, o si no lo hubiese retirado (risas). Entonces no, si el colegio es confianza para mí, aparte de que es muy cómodo y todo lo que sea, pero lo principal, si yo hubiese visto que el colegio es como bajo en su nivel, no yo lo hubiese sacado.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“La educación, los profesores son bien estrictos, mira el colegio en sí es chiquitito pero nos gusta como es la educación. Comparado con otros colegios, porque nosotros hemos comparado, a mí me queda más cerquita otro colegio, frente a mi casa. Pero ponte, lo vimos, mira para darte un ejemplo, mi hijo desde pre kínder que le enseñan inglés acá, y en el otro colegio empiezan a enseñar en tercero básico. Y hemos ido comparando con los vecinitos que van en ese colegio y la educación acá va más adelantada, al menos les exigen más, tienen que aprender a leer desde chiquititos, entonces eso me gusta, que les exijan. Bueno mis hijos jamás me han bajado el promedio de 6.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Aquí se pueden constatar importantes diferencias entre los apoderados del colegio York con los del colegio Jorge Prieto Letelier, puesto que mientras los primeros aluden a criterios orientadores correspondientes a esquemas previos a la experiencia de tener a sus hijos en ese colegio, las orientaciones de los apoderados del Jorge Prieto Letelier remiten a conclusiones obtenidas como resultado de su experiencia. En nuestra opinión esto no quiere decir que estos padres no posean esquemas previos que les sirvan como apoyo para tomar decisiones, sino que más bien da cuenta de un desarrollo positivo de la confianza en que sus hijos puedan lograr la meta de ingresar a la universidad. En contraste con esto, los discursos de los apoderados del York dan cuenta de la existencia de cierta distancia con la posibilidad de lograr el objetivo, especialmente en el caso de los padres cuyos hijos se inclinan por el área científico-humanista, en donde las expectativas de que el colegio le entregue todos los conocimientos necesarios para dar una buena PSU no son muy altas.

“No, porque la verdad que no, o sea yo sé que el colegio ha ido mejorando, todo el tema, pero nunca pa sacar puntaje pa medicina, yo sé que no lo va a sacar de ahí.” [Apoderada York]

Pero no todo es negativo en el caso del área científico-humanista, ya que hay varios casos de padres que son ex alumnos, o que tienen familiares, conocidos y/o amigos que también cursaron en el colegio. En estos casos se valora al colegio cuando se le compara con el estado en el que se encontraba antiguamente, y en tanto se percibe un avance en los conocimientos que el colegio le puede aportar al hijo, la meta de acceder a la educación superior si bien no se plantea que sea algo que se pueda lograr con seguridad, tampoco aparece como algo imposible en tanto hay algunas herramientas que se pueden adquirir dentro del colegio.

“A ver, para los conocimientos básicos, para los conocimientos básicos igual el colegio te va a ayudar, o sea por ejemplo no sé po, eh, yo en los años míos, yo vine a estudiar ecuaciones cuadráticas prácticamente entrando a la u. Ahora el colegio ya te enseña ecuaciones cuadráticas.” [Apoderado York]

En definitiva, el elemento en común que comparten todos los apoderados entrevistados, tanto del York como del Jorge Prieto Letelier, es la sensación de que el colegio efectivamente le va a entregar a sus hijos las herramientas necesarias para que ellos puedan continuar sus estudios después de cuarto medio.

“Por eso lo dejé aquí mismo, porque aquí lo están preparando, le hacen ensayos de PSU, entonces le ha ido bien, te digo, nunca ha bajado las notas, es súper inteligente, tiene muy buenas notas.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Si tienes muchas expectativas y todo el cuento, pero el grupo docente no te sigue apoyando, no va a tener las herramientas que yo como mamá no se las puedo dar, pero sí el colegio puede darle esas herramientas. Yo lo puedo motivar, pero las herramientas se las va a dar el colegio.” [Apoderada York]

A modo de síntesis se puede plantear que los elementos que orientan a los padres hacia matricular a sus hijos en el York son bastante más heterogéneos que en el caso del colegio Jorge Prieto Letelier, producto del carácter educativo mixto que posee el York. Aquí todos los padres mantienen la meta de que sus hijos puedan continuar sus estudios como medio para poder acceder a una mejor calidad de vida, sin embargo, en el caso de los niños que se van por el lado científico-humanista el camino se ve mucho menos concreto que el de los que se optan por la educación técnico-profesional. En el caso de los padres entrevistados del colegio Jorge Prieto Letelier, con diferentes grados de optimismo todos tienen confianza en que el colegio efectivamente va a ser un aporte para que sus hijos logren alcanzar la meta de ingresar a la educación superior, optar por trabajos que les generen mejores ingresos para superar la pobreza (Larrañaga, 1997).

La valoración de la educación como elemento de movilidad social, si bien presenta características particulares que se pueden distinguir en función de los colegios, se encuentra presente en sus representaciones sobre la educación y constituye el segundo gran elemento de orientación en base al que van a tomar sus decisiones educativas.

De acuerdo a los antecedentes revisados, este ideal de movilidad no es algo que suela cumplirse sino que opera más bien como una ideología, es decir, ideas que permean las prácticas socioculturales y que logran hacer que los individuos se orienten en base a ellas (OPECH, 2009). Este conjunto de ideas y expectativas motiva y moviliza a los apoderados a optar por hacer el esfuerzo de pagar un colegio particular subvencionado, con la esperanza de que por medio del estudio van a poder tener una vida más tranquila y menos sacrificada que la que ellos tuvieron a su edad.

3.4 Buen ambiente

El tercer elemento de de orientación que emerge de los discursos de los apoderados deriva de la justificación de protección: la existencia de un ambiente propicio para el

estudio en el colegio, ajeno a los problemas que muchas veces se pueden ver en las calles. En concordancia con esta valoración, muchos de los padres plantean que además de los buenos resultados académicos otra de las razones importantes al tomar la decisión de matricular a sus hijos en el colegio fue el hecho de que les quedaba cerca. Incluso hay algunos que ponderan este factor de proximidad por sobre el factor de la excelencia académica cuando desestiman enviar a sus hijos a algún liceo emblemático para evitarles las dificultades de trasladarse diariamente a un lugar lejano para estudiar.

“Ella no me dijo “ponlo ahí porque ese colegio es bueno”, no, fue más que nada porque nos quedaba cerca y como estaba mi sobrino, entonces yo traía a los dos po, a mi sobrino y a mi hija al colegio.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Yo había pensado en el Carmela Carvajal y en el Liceo 7, uno de Providencia también, en esos dos, en esos tres colegios tenía mi mente yo (...) de hecho ella tenía que salir muy temprano de la casa para llegar a un horario allá. Claro, metro, el metro es un desastre y la micro igual, las micros ponen un pie y el micrero parte.” [Apoderada York]

“El San Fernando es casi igual que este, en ese tiempo yo lo consideraba igual por lo que yo había escuchado, pero a mí me queda más cerca este.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Como algunas familias viven en sectores en donde hay presencia de delincuentes y microtraficantes, ello influye en que sean más aprensivos con sus hijos porque temen que puedan acercarse a esas prácticas y alejarse del objetivo de estudiar para ingresar a la educación superior. Para los apoderados del Jorge Prieto Letelier este factor de proximidad territorial es fundamental, en tanto les permite estar cerca de sus hijos y acompañarlos al colegio diariamente, poseen redes en el barrio que los pueden apoyar (familiares y amigos) o al menos logran evitar que tengan que viajar diariamente grandes distancias para llegar a su lugar de estudio.

“Sí, yo vivo cerca, yo tengo aquí, estoy cerca, tengo apoyo, la conocen.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“O sea es que lo que pasa es que acá los municipales del sector no son buenos, o sea, opciones tendría que haber sido en otro lugar, Providencia, ese tipo de municipales que son, pero son muy lejos, entonces uno opta por la cercanía que te queda el colegio, lugar seguro, cuando los alumnos van a enseñanza media van ya destinados a otra cosa, entonces van descubriendo cosas por decirte de alguna forma, entonces yo soy como muy aprensiva en ese sentido entonces prefiero que esté cerca.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En el caso de los apoderados del York, independiente de que sus hijos se inclinen por la opción científico-humanista o técnico-profesional, también plantean abiertamente que

buscan generar protección para sus niños comenzando por el entorno, en donde existe una valoración positiva del barrio. Esto es resaltado por las familias que viven lejos del colegio, quienes plantean que uno de los factores que consideraron como importante a la hora de escoger al York para inscribir a sus hijos es el contexto del sector donde queda ubicado.

“Claro, me puse a buscar (por internet) porque quería dentro de mis posibilidades lo mejor para mis hijos po, los cambié porque realmente aquí el ambiente no es bueno (...) Me queda súper lejos, pero yo prefiero darme ese sacrificio porque es, por lo menos yo lo que me he dado cuenta es distinto el ambiente, no es como acá.” [Apoderada York]

“Sabes que vimos en Puente Alto, de hecho hay unos colegios que son muy buenos municipales, muy buenos, el problema es el sector, que no son buenos sectores.” [Apoderada York]

Además del aspecto del barrio en el cual el colegio está localizado, hay otra arista que tiene que ver con la protección y que es aún más destacada por los padres, que es la búsqueda de que el colegio pueda garantizar la existencia de un bien ambiente en su interior. Usando el trabajo de Velasco & Reyes (2011) como apoyo, se identifica que para los apoderados el proceso de asimilación de ciertos modos de pensar y comportarse que ocurre en los colegios, es decir de transmisión de elementos culturales, posee una importancia fundamental. También evalúan la calidad educativa en función de ello, y en ese sentido la mayoría tiene una buena opinión del ambiente que existe tanto en el York como en el Jorge Prieto Letelier. De hecho, al contrastarlos con otros casos que conocen destacan el aspecto de la disciplina, que hace que los niños no sean tan agresivos, no hablen mal ni adquieran malas costumbres.

“Había colegios bien buenos, bien buenos a nivel de educación. Pero el problema era el entorno de los colegios, y bueno, de hecho algunos colegios igual el nivel social, independiente que tu tengas o no tengas plata, independiente a eso (...) los cabros cómo hablan, cómo se expresan, la agresividad con la que viven.” [Apoderada York]

“Claro, los profesores son muy relajados parece, porque yo tengo conocimiento que fuman en la sala, entran con cuchillas, entonces ya es problema de los profesores y de los que cuidan.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Pero como la forma de ver las cosas muchas veces tiene que ver con el punto de comparación, existe un caso en el que una madre proveniente de San Felipe considera que el ambiente en el colegio es malo. Este es el único caso en el que una madre valora

negativamente el aspecto de la protección, y además puede estar bastante ligado a un robo que sufrió una de sus hijas, pero más allá de ese lamentable hecho puntual lo concreto es que cuando ella compara el ambiente del York con el ambiente de San Felipe, claramente señala que en la quinta región el estilo de vida era mucho más tranquilo que lo que se ve en Santiago.

“Incluso aquí a la María Fernanda, que es mi lola, la mayor que va en primero, el segundo mes creo que botaron la puerta, quebraron los vidrios y le robaron todo dentro de la mochila. Y ella tenía un blackberry, chao blackberry (...) fue en clases, si los niños vinieron a colación y fue ahí, con el basurero hicieron tira la, fue lo mismo que me entraran a robar en la casa, fue súper impresionante porque mis hijas en sí venían protegidas de eso porque allá no se ve, allá es más gente de pueblo, todos se conocen, es más tranquilo, o sea, a no ser que te roban una goma, un lápiz, y eso no más po, me entendis (...) mira hay profesores súper buenos, profesores súper buenos. Pero como te digo el ambiente no me agrada mucho, pero el colegio en sí no es malo, pero el ambiente, a lo mejor falta un poco más de disciplina.” [Apoderada York]

Pero esta es una opinión aislada, que contrasta fuertemente con la percepción de los padres que conocían el colegio York desde hace tiempo. En este sentido los testimonios coinciden en que el colegio ha experimentado una mejoría significativa en el ámbito disciplinar, ya que antiguamente era visto como un espacio lleno de permisividades en donde era común ver situaciones de indisciplina o de embarazo adolescente.

“Más que ciertamente yo conocerlo en sí, de que un caso cercano pasó, no, sino que a modo general lo que se comenta, lo que se sabe, los casos que uno ve de las niñas que han quedado embarazadas, que se arrancaban mucho, pero eso ya fue cambiando. No sé si fue un cambio de directores, porque no los conozco, pero sí ha cambiado.” [Apoderada York]

“Sí, bueno antiguamente no tenía muy buen nombre este colegio en cuanto a que tenía muchas permisividades, los chiquillos se arrancaban del colegio, salían muchas niñas embarazadas, qué se yo, pero con el pasar de los años se ha ido graduando un poco eso, o sea, está un poco más estricto, por lo menos lo he notado con el mío, ha funcionado bien.” [Apoderada York]

Incluso desde el punto de vista de la seguridad se catalogaba al York como un mal colegio en donde se podía poner en riesgo la integridad física de los niños por las constantes peleas, sin embargo, esos tiempos ya se recuerdan como parte del pasado en tanto se evalúa que ha habido un giro positivo del colegio en el plano de la convivencia interna, y que ya no es tan problemático.

“En realidad todos los que echaban de los otros colegios llegaban ahí, y yo en realidad, bueno después que vi la estructura que tiene hoy día y todo el tema, es otro estilo de colegio, ya no... todavía siguen llegando algunos medios, pero ya no es tanto como antes, si antes tú salías al

patio y te podíai agarrar con cualquiera a cuchillazos, ahora ya no es igual. O sea, en ese aspecto igual ha mejorado el colegio.” [Apoderado York]

Pero más allá de estas particularidades del York, hay una valoración de fondo por el ambiente que es compartida por todos los padres de ambos colegios. Esta noción de ambiente que emerge se asemeja bastante a la noción cultural de contaminación planteada por Mary Douglas (1973). Según esta, en una cultura dada hay ciertos comportamientos que son considerados moralmente como erróneos, y se considera contaminadora a la persona que incurre equivocadamente en dichas prácticas. Así, los adultos establecen ciertas pautas de comportamiento que constriñen con quienes deben y con quienes no deben relacionarse los niños. Esta visión de las cosas se ve reflejada en ciertas frases recurrentes planteadas por los padres al referirse a los “niños malos”: “se ve”, “se nota”, “se pega”, o los cabros “se desbandan”, “se van”. El siguiente testimonio refleja esto de manera patente;

“En el colegio ponte tú aquí, es que se nota po, se nota porque ponte tú, tú pones un cabro, sobre todo a la edad de éstos, que a esta edad se te desbandan súper fácil, súper fácil, entre 12 y 15 años se te van. Tú los pones no sé, un tiempo al lado de un flaite, y se pega, se pega el hablar mal, porque nosotros bueno, de hecho los chilenos hablamos muy mal, pero ellos hablan peor po, entonces los modismos y todas esas cosas, en cambio en este colegio no po, ellos todos son como él po, son cabros súper tranquilos, súper piola.” [Apoderada York]

Esta sensación negativa de contaminación, presente en los discursos de los apoderados de ambos colegios, posee una referencia explícita: los colegios municipales del barrio, que cargan con una reputación bastante negativa. En el caso del York se compara con el Mariano Egaña, liceo que antiguamente tenía prestigio pero que para los padres se ha ido deteriorando con el tiempo. Por otra parte, en el caso del Jorge Prieto Letelier (y también de algunos apoderados del York que viven en el sector de Departamental) el contraste directo es con el liceo municipal del barrio, conocido como “La Copa”.

“Es que se veía así como el mejorcito, porque yo siempre escuchaba que La Copa era malo, que La Copa aquí, que La Copa allá...” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“En el Mariano Egaña la calidad del ambiente es más baja que la calidad que tiene hoy día el York.” [Apoderada York]

Los apoderados coinciden en plantear que los estudiantes se ven más desordenados, que el ambiente es más complicado debido a problemas de disciplina y de violencia, o a

que allí se matriculan los niños que viven en los sectores más peligrosos del barrio, por lo que algunos simplemente prefieren evitar que sus hijos entren en contacto con ellos. En definitiva, el factor de la “contaminación” tiene mucho peso para los apoderados a la hora de escoger el colegio en donde matricular a sus hijos.

“No, porque el único liceo que hay acá es el de la Copa, entonces ahí hay como muy malas referencias. Aparte que yo vivo en un lugar donde, mi sector le dicen el “Barrio Chino”, es súper complicado. O sea yo tengo delincuentes, tengo drogas, tengo dos o tres casas, tengo como 5 sectores de droga de donde yo vivo, cada dos o tres casas. Entonces uno conocía a la gente, entonces los niños que van, que son de ahí mismo son los que van a esos colegios, entonces no es que sea yo, que esté como mirándolos en menos, pero no quería que tuvieran ese contacto mis hijos por el liceo.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Es más bajo que el York, la calidad del ambiente es más bajo que la calidad que tiene hoy día a lo mejor el York. Esa es la verdad, y dentro de todo igual me preocupa porque tú sabes que uno cuando es joven, puta que prueba esto, que prueba esto otro, que prueba aquí, que prueba allá, y hay cabros que aprenden rapidito y, o sea yo te lo digo, yo aquí trabajo con uno, dos, tres, cuatro. Con cuatro cabros, y la mayoría ha dejado los estudios, y porque fuman marihuana, y porque no sé po, les interesa más robar.” [Apoderada York]

Es importante apuntar que esta construcción por oposición no se basa sólo en prejuicios y estereotipos, sino que también se alimenta de experiencias concretas. Algunos hablan con conocimiento de causa porque tienen familiares o conocidos que tienen a sus hijos en estos liceos municipales, o simplemente porque ellos mismos estudiaron allí durante su niñez. El juicio general, es que en el Mariano Egaña y en “La Copa” les cuesta tener más el control sobre los niños, y esta carencia disciplinar influye en que terminen en malos pasos que los alejan de la vida del estudio, y en deteriorar la convivencia al interior del establecimiento.

“Y la otra opción era como más cerca digamos, el Mariano Egaña, no el Mariano no me gusta. No, el ambiente que tiene ya no es el mismo de antes, antes era muy buen colegio pero ahora no (...) como que no tienen reglas, no tienen nada en ese colegio po, hacen lo que quieren.” [Apoderada York]

“Mira, el que tengo cerca acá es malísimo. Yo estudié ahí.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Lo que están destacando aquí los apoderados es un elemento disciplinario, en función del cual plantean que el liceo municipal del barrio tiene un “peor ambiente” producto de la falta de control sobre los niños por parte del personal del colegio. En ese sentido, los padres del Jorge Prado Letelier plantean abiertamente que el hecho de que el

colegio pueda seleccionar a sus alumnos es un factor que les da seguridad, ya que así se evitan que sus hijos se tengan que relacionar con los niños más problemáticos. Tanto en estos casos como en el caso del York, los apoderados realizan el ejercicio de ampliar la comparación con el liceo del barrio hacia el sistema educativo, en donde señalan que los colegios particulares subvencionados les generan más confianza que los municipales.

Aquí los apoderados construyen sus representaciones en base a los elementos que pueden percibir de la realidad, pero también en gran parte en función de juicios y esquemas que ya tienen incorporados. Van captando algunas sugerencias y rechazando otras, pero suele suceder que las más aceptadas son las que se ajustan más fácilmente dentro de la configuración que se ha ido construyendo a lo largo de su vida. A medida que pasa el tiempo y que las experiencias se acumulan, se van construyendo estructuras de supuestos y también prejuicios conservadores que les infunden confianza (Douglas, 1973) y les permiten sostener sus visiones y valoraciones. A partir de ellas, pueden elaborar certezas sobre la vida cotidiana para poder desenvolverse de forma segura (Ibáñez, 1988).

Se puede vislumbrar así el proceso de objetivación en la conformación de representaciones sociales, es decir, cuando se transfieren elementos de la mente hacia objetos del mundo físico (Pérez, 2007). Esta suma de valoraciones, aprendizajes y prejuicios, materializados en la visión negativa del ambiente de los liceos municipales, incluso los lleva a plantear que para ellos nunca fue opción matricularlos allí.

“Sí, no como el municipal. No sé en qué irá eso, será porque los profesores son más relajados en los municipales, no sé, realmente no, debería ser para todos iguales, pero yo noto que los municipales van más atrasados, mucho más atrasados que los subvencionados. Porque al menos yo lo he visto, lo he ido comparando con otros colegios y se nota, se nota mucho lo que un, este es como, al ser subvencionado como que no entra cualquier niño tampoco. Les exigen notas, claro que en el municipal te reciben niños hasta que vengan, hasta los repitentes, entonces se va a echando a perder el colegio, lo que pasó con La Copa.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“No, para mí igual era importante que no fuera municipal, porque lamentablemente a los colegios municipales llega todo, todo, todo, lo peor, sin desmerecer pero realmente es así. Por lo mismo acá, por ser, los niños andan con cuchillas, y se dan otro tipo de situaciones en los colegios encuentro yo, municipalizados, aparte depende del sector que estén. Si es malo el sector obvio que van a ir niños con problemas y todo eso.” [Apoderada York]

Dentro de esta concordancia general en las opiniones de los apoderados de ambos colegios, se pueden observar pequeños matices que van emergiendo en los discursos en la medida en que se relaciona el “buen ambiente” con otros aspectos educativos. En este punto, hay algunos apoderados del Jorge Prieto Letelier que ligan directamente el elemento ambiental con el académico, planteando que las exigencias disciplinares también tienen una expresión concreta en el rendimiento de los estudiantes, evidenciando una lógica de la precaución frente a los riesgos y amenazas del entorno (Douglas, 1973). En ese sentido, señalan que uno de los motivos que distingue a su colegio de los otros es el hecho de que los profesores son más preocupados de los niños.

“Aquí hay una exigencia diferente a un municipal. A un municipal entra de todo, no les importa si los cabros repiten, en vez de ayudarlos a que no repitan, como que les da lo mismo. Y acá no, acá luchan hasta el último para que, le hacen hasta pruebas orales para subir el promedio, pero son los mínimos los que quedan repitiendo acá, de otros colegios. Por ejemplo en el curso de mi hijo mayor, será uno, dos. Del de al medio igual, casi, el año pasado no repitió nadie, entonces que no te repita nadie es porque está bien.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

En el caso de los apoderados del York, llama la atención que algunos humanicen el problema y planteen ideas sobre sus causas, destacando la importancia que tienen los valores en la formación de los niños. Esta preocupación por los problemas en el comportamiento de los niños hace que los padres apunten hacia la crianza que reciben en sus hogares, pero no es algo que se vea sólo desde el afán de sanción o desde la intención de alejarse (contaminación), sino más bien con una sensación de preocupación o incluso de tristeza frente a las condiciones en las que viven algunos niños.

“He visto que llegan más niños que han tenido problemas de conducta, o que, es que eso es lo malo de los colegios municipales, que no orientan a los niños desde una base, a ser con disciplina, o con orden, entonces ellos se guían así como alborotados, así como que no tienen un orden en nada, en estudios, en educación, en valores, yo encuentro que eso falta mucho en los colegios municipales, los valores, que el respeto, que educarse con, no con solamente estudiando, sino que con un respaldo atrás de cariño, de amor, y esa a la larga la mayoría de las veces los niños de colegios municipales son de niños de escasos recursos que tienen problemas familiares.” [Apoderada York]

En algunos de los testimonios el tema de los valores asoma con mayor importancia que el afán de movilidad social, es decir, que entre las razones para que sus hijos no se vayan por malos pasos mencionan con más energía el tema de la formación valórica que el de la formación académica. Para otros, la sensación de seguridad que les pueda dar un buen ambiente en donde sus hijos estén protegidos está directamente relacionada con la

calidad educativa del colegio, en el sentido de propiciar un mejor aprendizaje y rendimiento académico. Pero como ya se señaló, detrás de estos distintos énfasis subyace una visión común que es una valoración positiva hacia el ambiente que se genera en ambos colegios, el cual aporta en la protección de sus hijos tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista conductual y de las relaciones con los otros niños.

“La educación igual la encuentro buena, encuentro bueno como el ambiente, a los niños los encuentro sanos, en comparación a otros colegios que uno ve en la tele así, o cuando salgo, los niños parados en la esquina, fumando, no, aquí se ven como más sanos los niños, y debe ser por lo mismo, por la educación.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Por el tema de la, exactamente por eso, por la educación, me da seguridad aquí, el bullying, todas esas cosas.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Que por ejemplo, en el colegio donde venía mi hijo es chiquitito, son 22 alumnos por sala, son 8 cursos más pre kínder y kínder entonces son poquitos cursos, poquitos niños, son 200 más o menos en el colegio. Entonces venir de un colegio pequeño, con valores, con respeto, que no es que sean autoritarios así que los tengan rígidos a los niños, pero sí el respeto se enseña desde chiquititos, entonces ir a un colegio donde el respeto no sirve de nada, entonces eso es lo que yo buscaba más que nada, que fuera un colegio más o menos acorde como a lo que él venía ya de antes.” [Apoderada York]

Tan importante llega a ser esto, que varios apoderados afirman que la decisión de que sus hijos sigan estudiando donde mismo pasa en gran medida por la confianza que tienen en que efectivamente el ambiente al interior del establecimiento es el adecuado. Esta representación todos los apoderados la construyen a posteriori, es decir, como resultado del desarrollo práctico (Villaruel, 2007) de la experiencia educativa que han tenido en los colegios, marcando así una diferencia respecto de las orientaciones elaboradas en función de las posibilidades académicas, que en varios casos aparecían como elementos establecidos a priori.

Absolutamente todos los padres destacan esta capacidad de cuidar el ambiente al interior del colegio, en el sentido de que sus hijos pueden tener más protección de influencias malas o comportamientos inadecuados. Tanto en el caso del York como del Jorge Prieto Letelier, todos los entrevistados concuerdan en que uno de los elementos centrales que los llevó a tomar la decisión de invertir en un colegio particular subvencionado es la disciplina que proyectan los colegios, que para ellos se diferencia claramente respecto de las imágenes que tienen los diferentes liceos municipales del

barrio. En algunos casos (principalmente del York), estas “orientaciones ambientales” parecieran ser aun más importantes que la meta de que sus hijos puedan ingresar a la educación superior. Antes que eso, deben poder estudiar en un ambiente donde haya mayor protección respecto del entorno.

Esta constelación de representaciones, construidas mediante procesos de objetivación y anclaje en base a la propia experiencia educativa de los apoderados, y a los juicios y valoraciones en torno a los dos temas que emergieron como fundamentales, las posibilidades académicas y el buen ambiente al interior de los colegios, operan como criterios de decisión para los padres. Los orientan a tomar decisiones importantes, como escoger en qué colegio van a matricular a sus hijos, y luego si vale la pena mantenerlos allí o no. Dicho en términos de Abric (1989), la función de orientación que cumplen estas representaciones permite guiar sus comportamientos y sus prácticas, conformando un sistema de expectativas de futuro respecto de las finalidades perseguidas, definiendo lo que se considerará como lícito y aceptable para el contexto educativo en los colegios.

CONCLUSIONES

La presente memoria se estructuró para abordar la tensión existente entre la promesa de la movilidad social y la realidad de la educación chilena, mediante la estrategia de describir las representaciones sociales sobre la educación que poseen los apoderados, que quienes son los que toman la decisión de invertir recursos como el dinero, tiempo y esfuerzo, para pagarles un colegio particular subvencionado a sus hijos a pesar que tengan bajos ingresos. Para desglosar el objetivo general, de “caracterizar las representaciones sociales sobre la educación que poseen las familias de bajos ingresos que hacen razonable su inversión en colegios particulares subvencionados”, se establecieron cuatro objetivos específicos.

El primero de estos apuntaba a describir los saberes que las familias elaboran para explicar su realidad en la educación particular subvencionada, y fue desarrollado principalmente en el Capítulo 1. La intuición que guiaba esta memoria era que en última instancia los apoderados tenían incorporada la idea de que mediante la educación se puede lograr la movilidad social, y que justamente esa era la meta que planteaban para sus hijos. Al respecto, en la discusión académica emergen dos conjuntos de posturas, una que destacaba el potencial de movilidad que poseía la educación, y otra que daba cuenta de que dicha promesa no se cumplía en nuestro país. ¿A cuál de estos discursos son más cercanos los saberes de los padres? A la luz de las opiniones planteadas, evidentemente al primero, en tanto la imagen de la movilidad social aparece como un elemento positivo, como una meta que es deseable que sus hijos logren. Incluso, se puede señalar que gran parte de los apoderados plantea que quienes tienen una mejor situación económica están en una mejor posición porque lograron estudiar más. Y a partir de esto, endosan en la familia la responsabilidad de preocuparse de que sus hijos puedan surgir mediante los estudios.

“En este país hay un problema, bueno, hay un problema social que se ha sabido siempre. Pero si tú te fijas prácticamente la gente que tiene un poquito más de recursos, a lo mejor tus papás siempre se preocuparon de ti y se preocuparon de que sacarai buen puntaje, se preocuparon de que entrarai a la u, todo el tema. Pero si vai a un campamento, el papá con suerte se va a preocupar de que el cabro termine el colegio, ¿o no?” [Apoderado York]

Podría extrañarse que los apoderados no incorporen en sus discursos lo que señala la evidencia empírica especializada sobre la realidad de la educación chilena, sin embargo, esta confianza en la promesa de la movilidad social se puede explicar en función del contexto sociocultural en el que se elaboran estas representaciones. Si

recordamos que las representaciones sociales se construyen en función de las comunicaciones que circulan en el medio social, debemos tener en cuenta las condiciones históricas, económicas e ideológicas en que surgen, se desarrollan y desenvuelven los grupos y objetos de representación que estudiamos (Pérez, 2007). En este sentido, el discurso de la educación como herramienta de movilidad social es el relato oficial que se plantea desde el ámbito político (gobierno y partidos políticos), por lo tanto es un discurso ampliamente difundido y que se ha venido sosteniendo desde hace muchos años. Por otra parte, los estudios críticos de esta idea son más nuevos y no poseen los mismos canales de difusión, lo que hace que sólo se logren instalar ciertas ideas en el ámbito académico más no aun en el conjunto de la sociedad que no está al tanto de dichos debates. De esta forma, siendo las representaciones sociales de los apoderados una expresión de procesos simbólicos (Mills, 2005), del conjunto de ideas de los grupos dirigentes que se hallan legitimadas en la sociedad²⁷, dan cuenta de una visión general de la educación como vía para acceder a la movilidad social, motivados por la búsqueda del logro en el sentido de acceder a una situación de clase a partir del mérito.

La segunda área de análisis, desarrollada principalmente en el Capítulo 2 correspondía a analizar las justificaciones que sostienen las representaciones educativas de los padres, incorporando la posición social desde donde las construyen. En este sentido, se hallaron dos principales ideas que operan como justificadores: por una parte se encuentra la ya mencionada idea de movilidad social; y por otra parte se encuentra la idea de protección, en donde lo que se busca no es directamente la adquisición de competencias para acceder a la educación superior, sino más bien la inculcación de pautas culturales y esquemas de conducta por parte de la escuela, en donde el logro deseado vendría siendo un aprendizaje moral (Roig Ibáñez, 1990). El sentido de esto, es que sus hijos pueden estar protegidos de las malas influencias o de comportamientos considerados como inadecuados, ligados principalmente al mundo de las actividades

²⁷ Para Mills, en la teoría y en las orientaciones propias de las ciencias sociales existe una referencia a los procesos simbólicos. Diversos pensadores han usado términos diferentes para referirse a ellos: *la fórmula política* de Mosca; el *principio de soberanía* de Locke, el *mito de gobierno* de Sorel; las *legitimaciones* de Weber, las *representaciones colectivas* de Durkheim, las *ideas dominantes* de Marx, la *voluntad general* de Rousseau; los *símbolos de voluntad* de Lasswell; la *ideología* de Mannheim: todas estas denominaciones y otra parecidas atestiguan el lugar central de los símbolos del amo en el análisis social (2005:55).

ilícitas que los apoderados ven en sus barrios, o que asocian con estudiantes de los colegios municipales aledaños.

“Por recomendación de otro apoderado que ya se había ido del colegio ella me comentó que era muy bueno el colegio, que eran profesores muy preocupados de los alumnos y que no se veía mucho desorden, que era lo que a mí me complicaba, porque mi hijo es muy tranquilo, entonces al ser muy tranquilo a mí un colegio en que hubiera mucho alboroto, muchos niños como desordenados me complicaba la vida, entonces traté y como a él le había gustado eso lo inscribí allá.” [Apoderada York]

En función de estos dos grandes justificadores resultó sorprendente la homogeneidad en los discursos de los apoderados, ya que absolutamente todos ellos remitían a estos dos elementos al dar cuenta de su forma de valorar la educación en términos generales. Pero también aludían a ellos en un plano más concreto, específicamente al argumentar las razones por las cuales matricularon a sus hijos en estos dos colegios, y por las que aun los mantienen allí.

El tercer ámbito de análisis, desarrollado principalmente en el Capítulo 3, son las orientaciones que guían las decisiones educativas de los padres. Las orientaciones se encuentran directamente relacionadas con los dos grandes justificadores mencionados anteriormente, pero incorporan además el factor de la experiencia personal. El aprendizaje acumulado a partir de sus propias vivencias como estudiantes posee una importancia central en la conformación de sus discursos sobre el sistema educativo chileno. Pese a las divergencias en algunas de las opiniones, éstas se pueden generalizar en un discurso que plantea que los colegios privados son mejores que los particulares subvencionados, los cuales a su vez están por sobre los municipales. Esta brecha, que es reconocida por todos los apoderados, lleva a concluir que lo que ellos están reconociendo es que el dinero es lo que te permite aspirar a una mejor educación, situación que se puede ver nítidamente en el caso de los colegios privados:

“Afecta porque o sea, ahí ya van como ganador, porque tienen los, van a tener ellos los mejores resultados en todo, se relacionan con otro tipo de personas, con más, digamos que tengan mejor, cómo es la palabra, o sea, más profesionales, entonces van todos, o sea, el hecho de que ellos ya paguen tienen otro nivel. No digamos ya tanto el nivel económico, entonces ellos van como siempre a ganador, son como los primeros, entonces esa es la brecha que yo encuentro que... porque eso no se puede solucionar, o sea, es algo obvio, entonces ellos tienen otro tipo de roce, más bien dicho.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Podría señalarse que la visión de los apoderados se acerca a lo planteado por Luhmann (1990), en tanto el sistema educativo realiza la selección social en función de la elaboración de una carrera. Pero esto no se ve como algo negativo, a la manera de Bowles y Gintis (1985), en donde la educación selecciona en función de reproducir la estructura de clase, sino más bien como algo positivo porque es deseable, en la línea de lo señalado por Parsons (1990) para quien las escuelas van diferenciando gradualmente a los alumnos a partir de su rendimiento. Dicho de otra forma, existe un reconocimiento de las diferencias generadas por la estructura social que no se ve con malos ojos, sino con la intención de que sus hijos puedan tener la oportunidad de lograr mejores posiciones laborales producto de sus logros educativos.

Así, el primer elemento de orientación es el de la búsqueda de posibilidades académicas para sus hijos, que se relaciona directamente con el justificador de la movilidad social. En función de este criterio de decisión, los apoderados se enfocan en el objetivo de que sus hijos puedan dedicarse a estudiar con tranquilidad para así construir una base sobre la cual puedan desarrollar su proyecto de vida.

“Es lo mismo que yo le digo a mi hija igual, o sea yo igual converso hartito con ella, le digo que tiene que estudiar, que su rol en este momento es preocuparse solamente de estudiar, entonces también se lo transmito a ella de esa forma, que ella si quiere cumplir metas, objetivos cuando sea adulta, quiere tener ciertas cosas, que para eso solamente es estudiar y después poder trabajar lo que ella decida.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Si bien en este plano la visión es compartida por los padres de ambos colegios, las divergencias aparecen al ponderar las posibilidades que tienen los hijos de ingresar a la educación superior, en donde los apoderados del Jorge Prieto Letelier son más optimistas que los del York, lo que se relaciona directamente con los puntajes obtenidos en la PSU.

Además de las posibilidades académicas, a la luz del análisis se pudo constatar que en los discursos de todos los apoderados iba emergiendo un segundo elemento con la misma fuerza, que ellos mencionaban dentro de las razones para sostener a sus hijos en los colegios: el buen ambiente. Este criterio de decisión corresponde al anhelo de que en la escuela exista un clima tranquilo, que les de confianza y seguridad, que les permita ir a estudiar sin exponerse a dinámicas propias del mundo de la calle y la delincuencia.

“No, si los chicos estaban bien pero el ambiente con el que se estaban rodeando no era bueno, por ser mi hijo que ya está en octavo no estaba teniendo buenas juntas y le hizo pero súper bien cambiarlo de ambiente porque estaba cambiando su forma de hablar, estaba tomando

otras actitudes pues. Y ellos dentro de lo posible, piensa que nosotros somos humildes y todo, y no vivimos en un ambiente bueno pero yo he tratado de educarlos lo mejor posible, cosa que no sean igual que los demás. Y si usted los conoce se daría cuenta, pero son buenos cabros.”
[Apoderada York]

Recordemos que las representaciones sociales son construidas por los sujetos en la interacción social en la realidad en la cual estos viven. (Perera, 1999). De esta forma, los apoderados desean que sus hijos no tengan que verse expuestos a situaciones que ellos ven diariamente en sus barrios, producto de la delincuencia. Por eso cobra tanta relevancia el aspecto del ambiente, ya que la meta de poder aumentar los ingresos por la vía educativa justamente implica no hacerlo por vías ilícitas. Algunos apoderados plantean esto de manera más explícita y otros no tanto, pero todos ellos asocian el camino educativo con la mantención de ciertos valores, entre los que se encuentra el esfuerzo.

“Usted lo ve po, lo constata. Entonces igual es complicado. Igual hay que hablarle a los jóvenes que el dinero no es fácil. Sí hay facilidad, me entiende, meterse a la droga, ser ladrón, y así sucesivamente. Y todo lo que quiere uno tiene que ser con esfuerzo, porque uno se deleita en ese esfuerzo.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

El cuarto ámbito de análisis, consistía en identificar la imagen que las familias construyen de sí mismas a través de la educación. Este aspecto no fue desarrollado preferentemente en algún capítulo puntual, pero de los tres capítulos que componen la memoria se pueden rescatar elementos que dan cuenta de cómo los padres se ven a sí mismos mediante la educación, no en un sentido personal individual sino de hogar, de familia, en donde evidentemente están incluidos sus hijos.

En este sentido, el contenido de los discursos de los apoderados no permite construir una caracterización detallada de la forma en que ellos se auto-perciben, pero sí proporciona un conjunto de representaciones en función del tema educativo que son un reflejo de su cultura, de su forma de ver y valorar el mundo. Aquí es donde volvemos a la movilidad social y la protección, los justificadores que a lo largo de la memoria fueron separados analíticamente para profundizar en sus aristas e implicancias, pero que en los discursos constantemente aparecían entrelazaban. Se ligaban, ya que los apoderados no dissociaban los anhelos de que sus hijos pudiesen tener tanto un buen ambiente educativo como un buen rendimiento académico. Incluso algunos plantearon explícitamente que estos dos aspectos pueden y deben ir ligados, en tanto forman parte de la idea mayor: *que la educación es el camino a seguir para sus hijos*. Como se valida el camino educativo, vale la pena realizar un esfuerzo económico para pagar un colegio de mejor

calidad tanto en términos de rendimiento como de normas y convivencia escolar, en donde sus hijos puedan desarrollar sus capacidades. Se dibuja así la noción de que para lograr la meta es necesario un esfuerzo conjunto: de las familias, del colegio y de los mismos estudiantes.

“Va un poco en el concepto que tú como familia le estés inculcando a tus hijos, y el horizonte que puedas lograr focalizar con los profesores.” [Apoderada York]

A la luz de las investigaciones revisadas se podría plantear que estas representaciones expresan la incorporación de la ideología de la igualdad de oportunidades (Feito, 2006) por parte de los apoderados. En efecto sus representaciones hacen eco de los discursos educativos que circulan en la esfera pública, pero no se puede decir que se conformen sólo en base a la ideología ya que también se construyen a partir de sus propias experiencias y condiciones de vida, muchas veces adversas. Por esta idea es que ellos día a día trabajan, se esfuerzan y se sacrifican, pensando que es la mejor forma de sacar a sus hijos adelante, que es la forma más adecuada de apoyarlos para que puedan comenzar a forjar un futuro mejor.

“Sí, es lo que más lucho, lo que luchamos de hecho con mi marido es eso, nosotros vemos, o sea, yo no trabajo, mi marido es el único que trabaja, pero mis hijos tienen, ellos saben que con sus notas a lo mejor pueden lograr estudiar.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

“Les hemos enseñado hartas cosas positivas, les explicamos cómo es la vida, les ponemos el caso de nosotros, mi marido tampoco pudo seguir estudiando porque murió su papá y tuvo que entrar a trabajar también, entonces yo digo que aprovechen que nosotros estamos apoyándolos hasta el día de hoy.” [Apoderada Jorge Prieto Letelier]

Para finalizar, sólo resta señalar que el hecho de que el grueso de los apoderados hable positivamente ambos los colegios y no tengan pensado cambiar a sus hijos, da cuenta de una sensación de conformidad que podría parecer ilógica si nos basamos en los estudios que son críticos del sistema educativo chileno, pero que en realidad lo que hace es expresar la potencia simbólica que posee la imagen de la movilidad social, que al menos en estos casos, se halla completamente instalada en sus formas culturales de concebir y valorar la educación, tal como lo está la imagen del buen ambiente en oposición al desorden y la falta de reglas.

Frente a tal conjunto de representaciones, hay varias preguntas que pueden plantearse en función de poder lograr una comprensión más completa de las

problemáticas sociales que se desarrollan hoy en nuestro país, a raíz del tema de la educación. ¿Son estas representaciones representativas de lo que piensa la mayoría de los apoderados? ¿Quiénes las han logrado instalar? ¿Cuán influidas se encuentran por la visión de la educación que proyectan los propios colegios particulares subvencionados? ¿A qué tendencia política se acomodan mejor estas representaciones?

Por otra parte, sería muy interesante poder comparar las representaciones de los apoderados con las que poseen otros actores, tales como los estudiantes y los educadores. La presente memoria busca comenzar a recoger de manera sistemática las voces de los propios actores involucrados en el proceso educativo, en este caso, los apoderados entrevistados de los colegios York y Jorge Prieto Letelier, para constituirse en un aporte a la discusión educativa desde una perspectiva antropológica.

Bibliografía

- Abric, J. (1989). L' étude expérimentale des Représentations Sociales. En D. Jodelet, *Représentations sociales*. París: PUF.
- ACUSR. (2010). *Género en la Educación para el Desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz*. Madrid: Lankopi, S.A.
- Aguirre, R. (2004). Aspiraciones sociales, sistema educativo y clase social: aspiraciones educativas y ocupacionales de estudiantes que egresan de IV EM en la Comuna de Valparaíso. *Tesis para optar al título de sociólogo, Universidad de Chile*.
- Atria, R. (2004). Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales. *División de desarrollo social para las Naciones Unidas*.
- Atria, R. (2008). *The neoliberal model in Chile: the impact of capitalistic transformation on the social structure*. Recuperado el 16 de 09 de 2012, de Scribd: <http://es.scribd.com/doc/101985665/Atria-The-Neo-Liberal-Model-in-Chile-the-Impact-of-Capitalistic-Transformation-on-Social-Structure>
- Benavides, A., & Zarrabeitia, C. (2011). *Postulados filosóficos de la pedagogía marxista. Concepción educativa de Makarenko*. Disponible en la web <http://bit.ly/1k4fz3l>.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Bernal, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores, Vol. 9, Número 2*, 149-167.
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: UNESCO.
- Bodgan, R., & Taylor, J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2001). *La Distinción: las bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, S. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Psicología y Educación, Alianza Editorial.

- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO*. Santiago.
- Brunner, J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios. El nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: una introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebius, n°23*, Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/101/10102306.pdf>.
- Carrasco, S. (2002). Antropología de la educación y antropología para la educación. En A. González Echeverría, & J. L. Molina, *Abriendo Surcos en la Tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- CEPAL. (1997). *La brecha de la equidad*. Santiago.
- Chacoma, M., Mazzitelli, C., & Aparicio, M. (2009). *La escuela y su representación social: una mirada desde alumnos urbanos y urbanos-marginales*. Santa Fe: Congreso Internacional de Educación.
- Charry, C. (2006). ¿Nuevos o viejos debates? Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las Ciencias Sociales. *Revista de Estudios Sociales N°25*, 81-94.
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Colom, A., & Mèlich, J. (1993). La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann. *Enrahonar 21*, 77-83.
- Contreras, M., Corbalán, J., & Redondo, J. (2007). *Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU*. Universidad de Chile.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No.1*, 118-129.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (págs. 19-113). Santiago: Editorial Universitaria.
- Desarrollo, L. y. (2012). PSU: Instrumento de Alcance Limitado. *Temas Públicos N°1047*.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

- Díaz Rodríguez, A. (2003). Educación y Género. *Colección Pedagógica Universitaria No. 40*, 1-8.
- Donoso, S., & Hawes, G. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educacao e Pesquisa, julio-diciembre, vol. 28, n°002*, 25-39.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- Douglas, M. (1988). *Símbolos naturales - Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Durkheim, E. (1974). *Sociology and Philosophy*. New York: The Free Press.
- Erazo, M., Villalta, M., & Morales, M. (2012). *Representaciones sociales del asociativismo municipal en educación: un marco conceptual para la educación chilena*. Santiago: FONDEF.
- Feijó, M. (2013). Educación y equidad de género. *LASAFORUM spring 2013: volume XLIV: issue 2*, 12-14.
- Feito, R. (2006). *Teorías sociológicas de la Educación*. Recuperado el 18 de 10 de 2013, de Biblioteca Universidad Complutense de Madrid: <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC S.A.
- Fernández, A., & Sarramona, J. (1999). *Concepto de educación. Selección de lecturas*. Universidad de Matanzas.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar*. México DF: Siglo XXI.
- Franzé, A. (2007). Antropología, educación y escuela. *Revista de Antropología Social*, 7-20.
- Gajardo, L. (2011). Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile. *Revista de Sociología n°1, Universidad Diego Portales*.
- Galicia Pérez, N. (2004). Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía. *1er. Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León.*, (págs. 1-8). Valladolid.
- Galván, V. (2010). *La influencia de Michel Foucault en el ámbito educativo español*. Recuperado el 12 de 03 de 2014, de Filosofía.net el portal de la filosofía en internet: http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_48.html
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giménez, G. (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. Recuperado el 2013 de 10 de 15, de Manuscrito no publicado:
<http://www.paginasprodigy.com/peimber/cultura.pdf>
- Godoy, J. (1999). *Representaciones y contradicciones. La ambivalencia hacia las imágenes, el teatro, la ficción, las reliquias y la sexualidad*. Barcelona: Paidós.
- González, M., Bosch, A., Larroucau, T., Signiorini, V., & Diener, T. (2014). *Resultados Principales Proceso de Admisión 2014*. Santiago: Sistema Único de Admisión Consejo de rectores de las Universidades Chilenas.
- Guajardo, L. (2009). *Llegar a ser alguien: las expectativas de padres y apoderados con educación formal incompleta en torno a la educación que reciben sus hijos en contextos derivados*. Santiago: En tesis para optar al grado de magíster en educación, Universidad de Chile.
- Harris, M. (1984). *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Sendai.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Psicología social construccionista* (págs. 153-216). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jociles, M. (2003). Escuela, etnias y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos. En D. Poveda, *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (págs. 185-209). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social, Volumen II*. Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D., & Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. Ciudad de México: UNAM.
- Kneller, G. (1974). *Introducción a la antropología educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Kremerman, M. (2007). El desalojo de la universidad pública. Disponible en .
- Larrañaga, O. (1997). *Educación y superación de la pobreza en América Latina*. Quito: PNUD.
- León, A., & Martínez, J. (2001). La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX. *Políticas sociales n°52, División de Desarrollo Social, CEPAL*.
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez*. Ciudad de México: FCE.
- Luhmann, N. (1973). *Ilustración sociológica*. Buenos Aires: Sur.

- Luhmann, N. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. *Revista de Educación, N°191 enero-abril*.
- Márquez, D. (2004). *Representaciones sociales del trabajo y relaciones sociales de trabajadores independientes pertenecientes al sector informal urbano: el caso de los coleros de las ferias libres*. . Santiago: Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile.
- Martínez, J., & Palacios, M. (1996). *Informe sobre la decencia. La diferenciación estamental de la pobreza y los subsidios públicos*. Santiago: Ediciones Sur.
- Martner, G. (2006). Líneas de pobreza y programas de empleo social en Chile. En R. Infante, *Transformar las necesidades sociales en nuevas oportunidades de empleo*. Santiago: Chile 21-OIT-Fundación Ebert.
- Massé, C. (2007). El sistema de la Educación en Luhmann desde una Perspectiva Crítica. *Cinta Moebio 30*, 296-308.
- Mills, C. (2005). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, F. (Octubre de 2005). Una reflexión sobre las investigaciones de Foucault del cuerpo y del poder. 1. Buenos Aires, Argentina.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Navarro, P. (1996). Hacia una teoría de la morfogénesis social. *Ponencia presentada en los II Encuentros de Teoría Sociológica, "Los límites de la teoría ante la complejidad social"*. Bilbao, España.
- Núñez, J., & Miranda, L. (2009). La movilidad intergeneracional del ingreso y la educación en Chile. *Foco n°141*, 1-24.
- OCDE. (2004). *Informe sobre indicadores de enseñanza*. Santiago : OCDE.
- OCDE. (2008). *Informe: La educación superior en Chile*. Santiago: OCDE.
- OPECH, CESSC (2009). *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad*. Recuperado el 18 de 04 de 2013, de <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social. *Educación y sociedad n°6*.
- Perera, M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: CIPS.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Pérez, I. A. (2007). *La teoría de las representaciones sociales*. Recuperado el 2013 de 12 de 06, de Psicología Online: http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Piña, J., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos v.26 n.105-106*.
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa 7. Universidad Veracruzana.*, 1-19.
- Puga, A. (2010). Teiss para obtener el grado de maestra en historiografía. *Oscar Lewis, una historia cultural. Análisis historiográfico de Los hijos de Sánchez*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia n°1, Cidpa Valparaíso*, 13-39.
- Reyes, L., & Velasco, J. J. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec. Número 21*, 59-83.
- Roig Ibáñez, J. (1990). Las bases culturales de la educación en Theodor Brameld. *Recerca-Revista de pensament I anàlisi Vol XC Num 1 y 2*, 117-124.
- Sacristán, G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Sañudo Guerra, L. E. (2010). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura institucional educativa*. Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sañudo, L. E. (2010). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura institucional educativa*. Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía.
- Schüssler, R. (2007). *Género y educación. Cuaderno temático*. Lima: Editorial y Gráfica EBRA E.I.R.L.
- Sverdlick, I., Ferrari, P., & Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de políticas públicas.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *Oficina Internacional de Educación, UNESCO*. Recuperado el 8 de Junio de 2013, de http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf
- Torche, F. (2006). Una clasificación de clases para la sociedad chilena. *Revista de Sociología n°20*, 15-43.

- Torche, F., & Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago: Serie Políticas Sociales n°98, División de Desarrollo Social, CEPAL.
- UNESCO. (2011). *Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Publicaciones UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- Valdivieso, P. (2006). Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores. *Consejo de Educación Superior*. Santiago.
- Valencia, S., Méndez, O., & Jiménez, G. (2005). Los saberes de la representación, o de cómo imaginar la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1-10.
- Valladares Portillo, E. G. (29 de Septiembre de 2010). *Foucault y la educación. Una mirada desde vigilar y castigar*. Recuperado el 16 de Marzo de 2014, de Slideshare: <http://slidesha.re/1m7AXW0>
- Van Zanten, A. (2002). *Educational change and new clivages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case pupils*". *Journal of educational policy*, 17, 3: 289-304.
- Velasco, J., & Reyes, L. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepeque*, N°21 , 59-83.
- Villaruel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, núm. 49, 434-454.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo*. Santiago: Debate Editorial.
- Yin, R. (1994). *Clase study research: design an methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ANEXOS

Anexo 1: Metodología

Antropología y educación

Los antropólogos pueden contribuir a la comprensión del fenómeno educativo con sus investigaciones, en tanto la cultura condiciona la evolución de la persona. Conceptos como los de grupo, normas, estatus, aculturación y metas culturales, pueden ser de mucha utilidad para comprender cómo la posición social de los sujetos y la estructura de la comunidad a la que pertenecen condicionan el proceso educativo, en donde los niños se ven enfrentados a la tensión de ir incorporando y adaptándose al estatus humano aceptado por el grupo (Fermoso, 1985).

Por ello, la antropología educacional debe ser un estudio sistemático, no solamente de la práctica de la educación en una perspectiva cultural, sino también de los supuestos que la antropología trae a la educación, y de los supuestos que se reflejan en las prácticas educacionales (Kneller, 1974). Averiguar sobre el discurso educativo, su aplicación y sus consecuencias en la vida de las personas, resulta un campo propicio para el análisis antropológico, en donde se busca desarrollar el entendimiento del hecho educativo desde y a través de la cultura (Velasco & Reyes, 2011)

Carácter de estudio

La investigación posee un enfoque cualitativo, en tanto se orienta a partir de un método inductivo para describir las estrategias que utilizan las familias de bajos ingresos para integrarse en el sistema educativo desde la propia perspectiva de las personas que están siendo estudiadas. Se busca así llegar a un conocimiento del discurso de los actores en un nivel profundo, para acceder a la subjetividad de los sujetos que participarán del estudio, a sus esquemas de observación y significación (Canales M. , 2006) produciendo información de un modo sistemático para acceder a sus imaginarios y anhelos a partir de un proceso reflexivo que recorra sus vivencias, anhelos y representaciones sobre la educación. Para ello es necesario contar con una perspectiva holística en donde las personas, los escenarios y los grupos son comprendidos como un todo en sus propios marcos de referencia (Bodgan & Taylor, 1986), que en este caso estaría dado por su ubicación en la parte baja de la estructura socio-económica.

Diseño metodológico

La presente memoria se aborda como un estudio de caso comparado. De acuerdo a Yin (1994), El estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes (1994:14). El estudio de casos permite comprender en profundidad la realidad social y educativa mediante el estudio intensivo y profundo de una situación única, entendida como un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce, integrando el desarrollo previo de proposiciones teóricas para guiar la recolección y el análisis de datos. De esta forma, la elección de una perspectiva comprensivo-interpretativa centrada en las representaciones sociales de los sujetos responde a un interés por conocer los significados que las familias de bajos ingresos que optan por la educación particular subvencionada le atribuyen a la educación, desde una perspectiva cualitativa a través de la cual se pueda llegar a las estructuras profundas de sentido que otorgan los sujetos a su realidad.

Técnicas para recolectar de información

Para recolectar la información pertinente se utilizará la técnica de entrevistas en profundidad al padre o la madre de hijos que estén cursando la educación básica o secundaria, y al hijo o hija mayor de la familia. Se considerará a la familia por ser el punto de partida desde donde los seres humanos comienzan a moldear su trayectoria: desde elementos objetivos como capitales económicos definidos, capitales sociales, culturales y simbólicos claramente delimitados, hasta creencias sobre el mundo y las relaciones sociales, y las esperanzas subjetivas (Bourdieu, 2001). Por ello, en países con altos niveles de desigualdad como Chile, la familia es una institución determinante y predictiva en cuanto se considera como las personas se integran a la sociedad y que tan exitosas son en este proceso. La utilización de entrevistas en profundidad permite obtener la información desde la fuente primaria mediante la interacción directa, y responde a la estrategia metodológica de abordar la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas, buscando encontrar lo que realmente es importante para los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven la realidad o en que clasifican y experimentan su mundo.

Para complementar a las entrevistas, se utilizó una ficha para recabar los datos personales de los apoderados en función de recabar información puntual que permita dar

cuenta de su situación objetiva. Estas fichas fueron completadas por ellos mismos una vez finalizada la entrevista, para así evitar generar más desconfianzas a priori hacia la investigación y aprovechar el hecho de que tras la conversación su disposición era más favorable que antes de comenzarla.

Criterios de selección de la muestra

Los colegios escogidos para realizar el estudio son el Jorge Prieto Letelier y el York, los cuales tienen en común su dependencia (son particulares subvencionados), que ambos cuentan con enseñanza parvularia, básica y media, el hecho de estar situados en barrios populares²⁸ de la comuna de Peñalolén, y su costo mensual por alumno que se ubica en el rango de entre \$10.000 y \$25.0000.²⁹ Respecto a los enfoques educativos, la principal diferencia consiste en que en la enseñanza media el Jorge Prieto Letelier tiene una orientación exclusivamente científico-humanista, mientras que el York a partir de tercero medio tiene la posibilidad de que sus estudiantes escojan la orientación científico-humanista, o bien opten por la enseñanza técnico-profesional en sus variantes comercial, técnica e industrial. La otra diferencia importante tiene que ver con sus rendimientos en la PSU, puesto que dentro del rango de valor en que se encuentran ambos colegios el Jorge Prieto Letelier es el que obtiene el mejor resultado de la comuna, mientras que el York es el que obtiene el peor puntaje. Como se puede observar en la siguiente tabla, las diferencias en los resultados son de 100 puntos.

Tabla 4. Promedio puntajes PSU Lenguaje y Matemáticas

	Jorge Prieto Letelier	York
2012	518	418
2013	521	420

Fuente: MINEDUC

Los apoderados escogidos para realizar las entrevistas debían cumplir con el requisito de que su hijo o hija mayor se encuentre actualmente entre primero y tercero medio, ya que al no poseer la experiencia de tener hijos egresados del colegio permite mantener cierto nivel de incertidumbre sobre su futuro educativo, tanto en términos de rendimiento académico y de posibilidades de acceso a la educación superior. De esta

²⁸ Fuente: Censo 2002. En el sitio web www.mapcity.cl se puede acceder a la información del GSE (Grupo Socioeconómico) al que corresponde cada manzana, lo que permite observar que los barrios aledaños a estos 2 colegios son principalmente D y C3. Si a ello le agregamos que en el caso de ambos colegios están ubicados a pocas cuadras de antiguas poblaciones de la comuna, es posible sostener que se ubican en barrios populares.

²⁹ Fuente: MINEDUC.

forma, las metas y expectativas que posean los padres no estarán condicionadas por vivencias previas.

Descripción de la muestra

Casi la totalidad de los apoderados entrevistados fueron mujeres, la mayoría madres y otras tías o parientes de los niños y niñas que están cursando la enseñanza media. Se podría decir que sus condiciones son relativamente homogéneas en tanto se observa que se encuentran en un rango de edad similar (la mayoría se ubica entre los 35 y 45 años), y salvo un par de excepciones, la mayoría posee un nivel educativo similar. Las diferencias en este ámbito consisten en que algunos hicieron el colegio completo en los años que correspondía, mientras que otros tuvieron que interrumpir sus estudios y los retomaron ya siendo adultos. Pero una coincidencia que llama poderosamente la atención es el hecho de que la mayoría de ellos estudiaron en colegios subvencionados.

Tabla 5. Promedios de edad y años de estudio de los padres

	Jorge Prieto Letelier	York
Promedio Edad	41,5	41,2
Promedio Años de Estudio	12,2	12

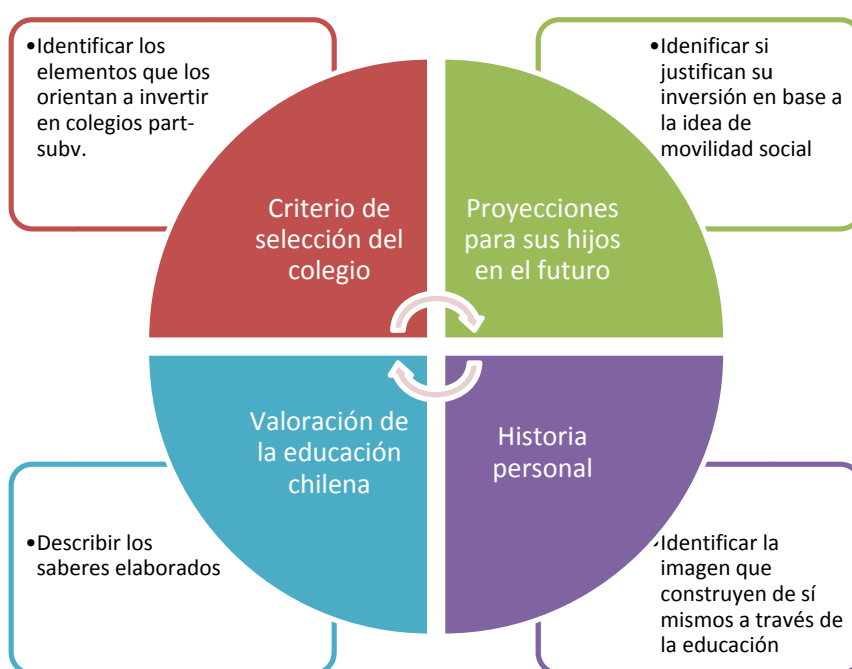
Otros elementos importantes a considerar son aspectos relativos a la composición de los hogares en términos de cantidad de hijos y número de habitantes, puesto que muchas apoderadas son madres solteras que deben sacar adelante a sus hijos solas, mientras que otras son dueñas de casa y su marido aparece como el jefe del hogar que provee el dinero para el mes. También, hay algunos casos puntuales en donde el hogar no está constituido solamente por el núcleo familiar de padres e hijos, sino que además los estudiantes viven con sus tíos, sus abuelos o incluso primos que corresponden a otro núcleo familiar. Un último elemento a resaltar es el nivel de ingresos que poseen las familias, que en su gran mayoría se ubica por debajo de los 550.000 pesos mensuales.

Técnica de análisis de información

El análisis se realizó en base a dos etapas: la primera consistió en traspasar las citas más relevantes de las entrevistas en matrices de vaciado, estructuradas en cuatro categorías establecidas en función de los objetivos de la investigación: criterio de selección del colegio; historia personal; proyección para sus hijos en el futuro; y valoración de la educación chilena. En términos puntuales, la información recogida mediante esta

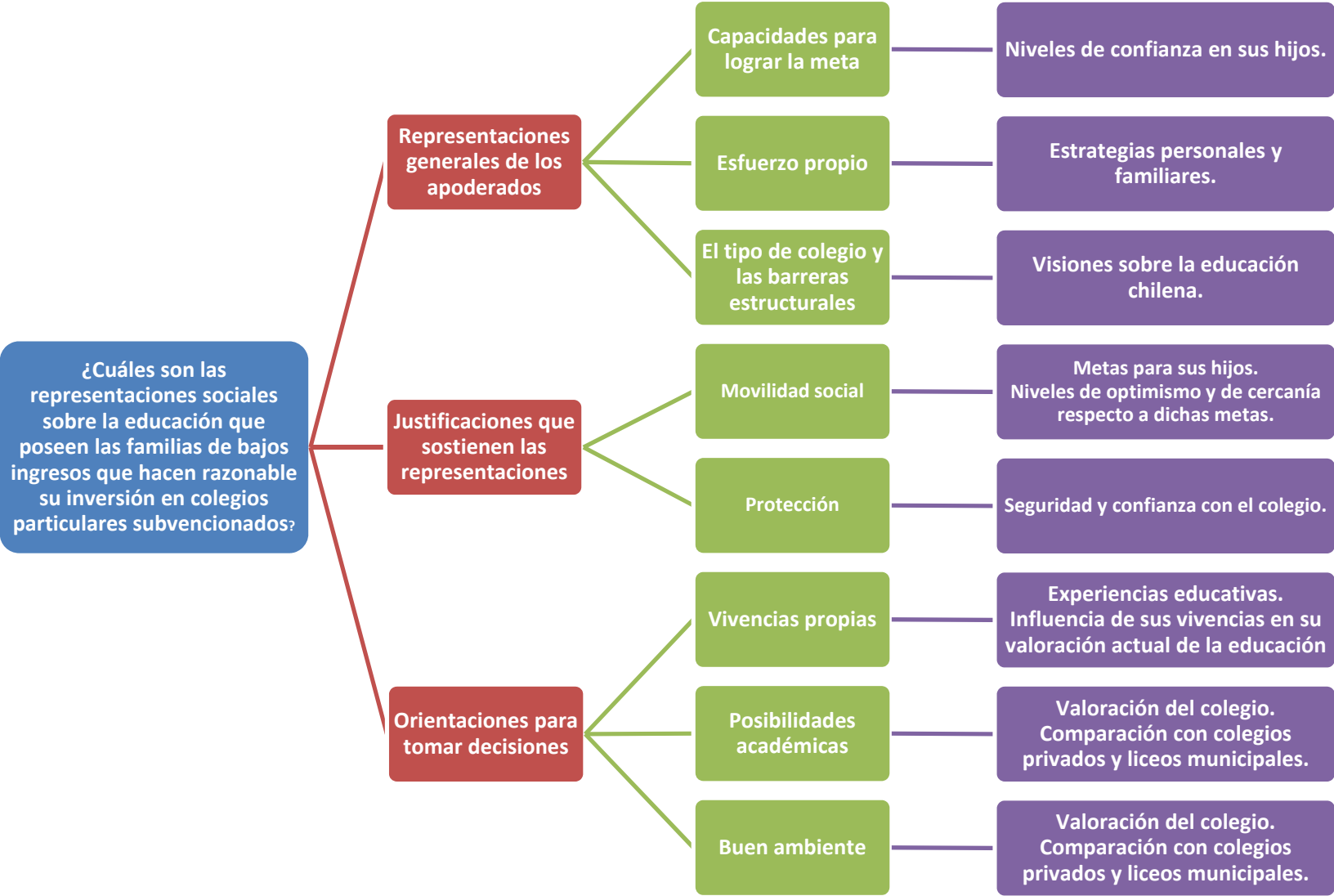
modalidad fue utilizada para realizar un pre-análisis a partir de las primeras 6 entrevistas. Tras ello, la forma de realizar las entrevistas, el uso de la pauta y su contenido fueron sometidos a evaluación, dando paso a pequeñas correcciones que fueron aplicadas al efectuar las siguientes 6 entrevistas. Una vez reunido el material de las 12 entrevistas, se volvió a realizar un primer nivel de análisis a partir de las matrices de vaciado, que a su vez buscaban ordenar los discursos para dar respuesta a los objetivos específicos de la memoria. De la siguiente forma:

Ilustración 5. Estructura de la matriz de vaciado



La segunda etapa corresponde al uso del programa Atlas Ti, para procesar los discursos en el formato hermenéutico, buscando relevar el proceso de interpretación, en donde se busca rescatar los elementos del sujeto por sobre los hechos externos a él. (Cárcamo, 2005). Tras realizar una codificación selectiva, se contrastaron dichos códigos con las citas relevantes del primer análisis, dando origen a un análisis estructurado en tres capítulos tal como se presentó en el desarrollo de la memoria. Las categorías finales de análisis se presentan en la siguiente ilustración, yendo desde lo general (pregunta de investigación) hacia lo particular (capítulos de análisis de la información, temáticas organizativas y códigos finales).

Ilustración 6. Esquema general del análisis



Anexo 2: El enfoque de género

Entre diversos autores hay consenso en entender al género como una construcción cultural que, a partir de la diferencia sexual, establece qué características definen a la mujer o al hombre en una sociedad determinada. De acuerdo a lo planteado por Díaz Rodríguez (2003), para la sociedad patriarcal los diferentes roles sexuales surgen de la división del trabajo, la que a su vez se basa en la diferencia biológica. Esta diferencia de roles sexuales marca de una manera diferenciada la participación de la mujer y el hombre en la vida social, incluyendo actitudes, comportamientos y valores que conforman estereotipos de lo que una sociedad dada estima como femenino o masculino.

Los géneros promueven identidades y comportamientos que se definen en forma interdependiente, por tanto, hablar de género es hablar del sistema de significados que organiza las interacciones y gobierna el acceso y control del poder y los recursos. Así, en un plano relacional, el género es un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre en situaciones de la vida diaria, lo que se manifiesta en las diferencias en que hombres y mujeres se comportan y son tratados en las interacciones cotidianas. Desde un punto de vista más general, en un plano sociocultural, el género es un sistema de organización social que se haya regido por valores, costumbres, tradiciones y estereotipos que otorgan mayor poder y privilegios a los hombres, legitimando y reproduciendo esta estructura social a partir de dichas creencias. Este modelo estructura el acceso a los recursos y al poder (ACUSR, 2010).

El primer espacio en donde se promueve la formación de las identidades genéricas es la familia, en tanto allí transcurre la primera socialización del niño y de la niña. En esta institución social el padre suele representar la autoridad, mientras que la madre desempeña la función fundamental de comunicar a través del lenguaje el orden simbólico que asegura la conservación de la sociedad patriarcal. Estas identidades genéricas promovidas por la familia son jerarquizadas como corresponde al sistema de poder, pero también colaboran en la constitución de ese poder.

El segundo espacio donde se promueve la formación de estas identidades es la escuela, en donde el sistema educativo también se comporta de manera diferenciada con los niños que con las niñas, otorgando de forma diferenciada, de acuerdo con el sexo, conocimientos, habilidades, valores y expectativas de comportamiento y rendimiento. En síntesis tanto la familia como la escuela estructuran en niñas y niños el orden simbólico

que la sociedad patriarcal necesita para seguir conservando el poder. Este orden se asume, de manera inconsciente, como propio y natural (Díaz Rodríguez, 2003).

Estas conclusiones podrían parecer muy pesimistas respecto del futuro que les espera a las niñas, sin embargo no debemos olvidar que el género es una construcción social, y que como tal puede ser modificado. Para Schüssler (Schüssler, 2007), las relaciones y los roles de género son sensibles a la influencia positiva de la educación y, por lo tanto, pueden transformarse mediante los procesos educativos. Esta visión se condice con los Objetivos de Desarrollo del Milenio planteados por las Naciones Unidas, en donde se plantea la importancia de elaborar políticas educativas y actividades pedagógicas comprometidas con un enfoque de equidad de género sin discriminación.

Pero la situación concreta de nuestro país aun se halla lejos de dichos objetivos planteados en función de la educación. Este hecho se puede ver de manera patente al revisar las estadísticas de la última Prueba de Selección Universitaria, proceso al cual se encaminan los hijos y sobrinos de los apoderados entrevistados que estudian en los colegios York y Jorge Prieto Letelier.

Tabla 86. Estadísticas PSU 2014 por sexo

	Mujeres	Hombres
Inscritos	142,720	128.836
Rinden	123.237	109.618
Puntaje Lenguaje	498	503
Puntaje Matemáticas	486	516
Puntaje Historia	488	514
Puntaje Ciencias	485	518
Postulantes	54.943	51.861
Seleccionados	48.042	47.496

Fuente: González, M., Bosch, A., Larroucau, T., Signiorini, V., & Diener, T. (2014).

En estos datos se puede observar que si bien hay una mayor cantidad de mujeres que postulan a la universidad, el número de seleccionados es casi idéntico.³⁰ Además, los hombres obtuvieron en promedio mejores puntajes en las 4 pruebas, y de los 220

³⁰ Si consideramos que en el proceso de selección 2014 postularon 3.000 mujeres más, pero sólo hubo 46 seleccionadas más en un universo de más de 95.000 seleccionados, podemos sostener la afirmación de que el número de seleccionados por sexo es casi idéntico.

puntajes nacionales registrados un 82% fue obtenido por los hombres, mientras que las mujeres sólo lograron un 18%.³¹

Frente a esta problemática, Sonia Montecino señala que los resultados no son novedosos ya que en la última década la participación femenina en esos estándares nunca se ha equiparado a la masculina, y esto no se da por el escaso desarrollo cerebral de las mujeres -como habrían respondido nuestros antepasados decimonónicos- sino por una multiplicidad de variables culturales, es decir de sistemas de representaciones que asignan distinciones de roles y espacios a hombres y mujeres. Además en el contexto de la PSU opera lo que se ha llamado "techo de cristal", referido a que las mujeres, sobre todo de los sectores más desfavorecidos económicamente, se piensan desde un horizonte precario: no tienen a la vista demasiados modelos de mujeres que triunfen intelectualmente, la promoción social está más centrada en el cuerpo que en los valores de la creatividad y del pensamiento (esto a partir del ideal femenino que la televisión abierta valoriza). A esto se le agrega el hecho de que quienes logran mejores puntajes en la PSU son aquellas que provienen de colegios particulares, con un capital social garantizado, y por ende con muchas más posibilidades de acceder a sueldos más cercanos a los de los hombres. En definitiva, la opinión de la académica es que para plantearse la meta de ser un país con igualdad también hay que atender las relaciones sociales de género, puesto que la equidad no es sólo un problema de recursos económicos sino también de recursos simbólicos.³²

Feijó (2013) complementa estas ideas respecto de las mujeres jóvenes y adolescentes, al señalar que es necesario mirar lo que pasa afuera de la escuela y prestar atención a la difusión de culturas juveniles que confinan a las mujeres a posiciones subalternas y desvalorizadas, interpelándolas solo como objetos sexuales: así ejemplifica con el rap y sus letras, el "perreo" como baile, la cumbia villera y las tantas veces mencionadas telenovelas cuyos contenidos refuerzan posiciones subordinadas de las mujeres. Estos ejemplos sirven para dar cuenta de cómo aparece un proceso en el que el espacio de fuera de la escuela retroalimenta las prácticas discriminatorias de dentro de la escuela.

³¹ Fuente: EMOL. "PSU: 220 puntajes nacionales y la mayoría son de colegios pagados". Noticia publicada el 27 de diciembre de 2007, disponible en <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/12/27/636881/puntajes-nacionales.html>.

³² Fuente: "Diferencias de género y puntajes nacionales": Entrevista a Sonia Montecino por parte del Consorcio de Universidades del Estado de Chile, publicada el 4 de Enero del 2011. Disponible en <http://uestatales.cl/cue/?q=node/2693>

Para la presente memoria, la perspectiva de género se va a incorporar en aquellos pasajes en los que algunas apoderadas fueron afectadas en el desarrollo de sus estudios producto de decisiones que tomaron sus padres, en función de valores machistas³³. Pero Respecto de las metas y expectativas que los apoderados y apoderadas del York y del Jorge Prieto Letelier plantean para sus hijas o hijos, no se observan diferencias cualitativamente significativas en base al criterio del género, ya que todos quieren que ellos entren a la educación superior para tener un mejor trabajo y también una calidad de vida por sobre la que ellos tuvieron. Por último, la posibilidad de que en el futuro los hijos que son hombres puedan tener más posibilidades laborales que las mujeres, es un elemento que no apareció en los discursos de los padres. Por ello, la perspectiva de género se incorporará sólo en cuanto afecto las propias trayectorias de vida de las apoderadas.

³³ Más específicamente en el apartado “Vivencias propias” del capítulo 2.

Anexo 3: Tablas con información sobre los apoderados entrevistados

Tabla 9. Información general

Nombre ficticio	Edad	Colegio del cual es apoderado
Gina	39	Jorge Prieto Letelier
Verónica	34	Jorge Prieto Letelier
Ester	34	Jorge Prieto Letelier
Marcela	52	Jorge Prieto Letelier
Mercedes	49	Jorge Prieto Letelier
Alicia	41	Jorge Prieto Letelier
Silvio	35	York
Carla	59	York
Paulina	43	York
Celia	35	York
Patricia	37	York
Luisa	38	York

Tabla 10. Prioridades en gasto de dinero mensual³⁴

	Educación	Alimentación	Vestuario	Recreación
Gina (J)	2	1	3	4
Verónica (J)	2	1	3	4
Ester (J)	2	1	3	4
Marcela (J)	1	No responde	No responde	No responde
Mercedes (J)	2	1	3	4
Alicia (J)	1	2	3	4
Silvio (Y)	4	1	2	3
Carla (Y)	No responde	No responde	No responde	No responde
Paulina (Y)	2	1	3	4
Celia (Y)	2	1	3	4
Patricia (Y)	2	1	3	4
Luisa (Y)	1	2	3	4

³⁴ La información con la que se construyó esta tabla se recogió con el cuestionario mediante la siguiente pregunta: ¿En cuál de las siguientes actividades usted gasta más dinero mensualmente? Se presentaban estas 4 alternativas y el apoderado debía ordenarlas del 1 al 4, donde el 1 corresponde a aquella en la cual se gasta más dinero y el 4 a aquella en la cual se gasta menos.

Tabla 11. Situación familiar cuando fue estudiante

Nombre ficticio	Lugar de nacimiento	Años de estudio	Colegio	Dependencia	Vivía con su madre	Educación madre	Ocupación madre	Vivía con su padre	Educación padre	Ocupación padre
Gina (J)	Santiago	11	Guillermo González Heinrich	Part. Subv.	Sí	6° básico	Dueña de casa	Sí	6° básico	Aseador
Verónica (J)	Santiago	12	Carmen Arriarán	Part. Subv.	Sí	4° básico	Dueña de casa	Sí	4° básico	Mecánico
Ester (J)	Santiago	13	Guillermo González Heinrich	Part. Subv.	Sí	5° básico	Comerciante	Sí	5° básico	Comerciante
Marcela (J)	Molina	12	Liceo Nocturno La Florida	Público	Sí	Sin estudios	Dueña de casa	Sí	Básica incompleta	Sin info.
Mercedes (J)	Santa Cruz	12	Liceo Santa Cruz	Público	Sí	Sin estudios	Dueña de casa	No	Sin info	Sin info.
Alicia (J)	Santiago	12	Carmen Arriarán	Part. Subv.	Sí	3° humanidades	Trabajadora de laboratorio	Sí	1° básico	Jardinero
Silvio (Y)		17	York	Part. Subv.	Sí	6° básico	Dueña de casa	Sí	6° básico	Chofer
Carla (Y)		12	Carmen Arriarán	Part. Subv.	Sí	6° básico	Auxiliar de aseo	No	Sin info	Sin info
Paulina (Y)		13	Carmen Arriarán	Part. Subv.	Sí	Básica	Dueña de casa	Sí	Universitaria	Jubilado de la marina
Celia (Y)		12	Comercial Ñuñoa	Part. Subv.	Sí	6° básico	Auxiliar de aseo	Sí	4° básico	Taxista
Patricia (Y)		5	Sin info.	Part. Subv.	No	Sin info	Ayudante de cocina	No	Sin info	Sin info
Luisa (Y)		13	Mariano Egaña	Público	Sí	Media incompleta	Parquímetro humano	No	Sin info	Sin info

Tabla 12. Situación actual

Nombre ficticio	Comuna de residencia	Nivel educacional	Ocupación actual	Jefe de hogar	Hijos	Personas que viven en la casa	Ingresos familiares	Gasto en educación
Gina (J)	Peñalolén	Media científico humanista	Singuerista	No	3	5	Entre 400 y 550 mil	Entre 25 y 50 mil
Verónica (J)	Peñalolén	Media técnico profesional	Transportista escolar	Sí	3	4	Entre 250 y 400 mil	Entre 25 y 50 mil
Ester (J)	La Florida	Universitaria incompleta	Inspectora	Sí	3	4	Entre 250 y 400 mil	Menos de 10 mil
Marcela (J)	La Florida	Humanidades	Dueña de casa	No	0	4	Entre 400 y 550 mil	Entre 50 y 100 mil
Mercedes (J)	Peñalolén	Media científico humanista	Telefonista	Sí	1	3	Menos de 250 mil	Entre 25 y 50 mil
Alicia (J)	Peñalolén	Media técnico profesional	Dueña de cas	Sí	2	5	Menos de 250 mil	Entre 25 y 50 mil
Silvio (Y)	Peñalolén	Universitaria completa	Independiente	Sí	3	5	Entre 700 y 850 mil	Entre 25 y 50 mil
Carla (Y)	Peñalolén	Técnica comercial / industrial	Dueña de casa	No	2	4	Menos de 250 mil	Menos de 10 mil
Paulina (Y)	Peñalolén	Técnica comercial / industrial	Dueña de casa	Sí	3	5	Entre 400 y 550 mil	Entre 25 y 50 mil
Celia (Y)	La Florida	Media técnico profesional	Comerciante	Sí	2	4	Entre 250 y 400 mil	Entre 25 y 50 mil
Patricia (Y)	Peñalolén	Básica	Dueña de casa	Sí	4	13	Entre 400 y 550 mil	Entre 25 y 50 mil
Luisa (Y)	Puente Alto	Instituto profesional completa	Auxiliar de farmacia	No	2	4	Entre 400 y 550 mil	Entre 25 y 50 mil

Anexo 4: Instrumentos de recolección de información

a) Consentimiento Informado



Consentimiento Informado

Estimado/a

En el marco de mi proyecto de memoria para optar al título de antropólogo social, llamado *“Representaciones sobre la educación en familias de Peñalolén”*, es que le invitamos a participar a través de esta entrevista para recoger las visiones que usted tiene acerca de la educación de sus hijos.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria, toda la información que usted entregue será totalmente confidencial y anónima (es decir, no será compartida con terceros ni será asociada a su persona).

Es necesario que la entrevista sea grabada para su posterior análisis, ya que se busca sistematizar las opiniones de los estudiantes en relación a los fenómenos sociales que trae aparejada su inserción en la universidad.

Si quiere tener información adicional acerca del estudio, puede contactarme: Daniel Castillo Salazar (correo electrónico – dcastillosalazar@gmail.com, fono - 99340504).

Agradecemos su atención y apreciamos su interés y cooperación.

Al firmar esta copia declaro que comprendo el proyecto y que deseo participar libremente en él

Nombre

Firma

{ }

b) Pauta de la entrevista semi-estructurada

Contiene un set amplio de preguntas que se usaron para guiar la conversación o bien para darle mayor fluidez, facilitando que los entrevistados se expresen a gusto. Como las entrevistas fueron semi estructuradas esta pauta no se aplicó de manera rígida durante las conversaciones con los apoderados: en las ocasiones en que se logró generar un clima de confianza y ellos se expresaban extensamente fue menos necesario recurrir a ella, mientras que cuando ellos no se expresaban con soltura o no mencionaban la información requerida, la pauta usó de manera más explícita.

1. Criterio de selección del colegio

- ¿Cómo llegó a conocer este colegio?
- ¿Quién se lo recomendó?
- ¿Cuánto tiempo lleva su hijo/a en este colegio?
- ¿Por qué matriculó a su hijo/a en este colegio?
- ¿Por qué no matriculó a su hijo/a en un liceo municipal?
- ¿Qué opinión tiene del colegio?
- ¿Qué cosas buenas tiene el colegio?
- ¿Qué cosas malas tiene el colegio?
- ¿Podría decir que está conforme con el aporte que hace el colegio en la formación de su hijo/a? ¿Por qué?

2. Historia personal

- ¿Dónde estudió usted cuando niño? ¿En qué colegio, en qué barrio?
- ¿A qué se dedicaban sus padres en ese tiempo?
- ¿Usted conversaba con sus padres sobre sus expectativas para el futuro? ¿Por qué?
- ¿Qué piensa que ellos esperaban para su vida?
- ¿Cómo podía aportar en eso la educación?
- ¿Está satisfecho con el nivel de educación que logró alcanzar? ¿Por qué?
- ¿Le habría gustado seguir estudiando?
- ¿Por qué no pudo seguir estudiando?

3. Proyección para sus hijos en el futuro

- ¿Le gustaría que su hijo/a continúe sus estudios después de cuarto medio? ¿Por qué?

- ¿Cree que es positivo que su hijo/a logre un mayor niveles educativos que ud.? ¿Por qué?
- ¿Qué espera de su hijo/a en el futuro? (Aquí se puede explayar en términos educativos, en términos laborales, en términos valóricos, en términos familiares, etc.)
- ¿Cómo se imagina a su hijo/a en 10 años más?

4. Valoración de la educación chilena

- ¿Cree que el colegio puede ayudar a su hijo/a cumplir las metas que usted espera para él? ¿Cómo?/ ¿Por qué?
- ¿Qué cosas cree que le juegan a favor para cumplir esas metas?
- ¿Qué cosas cree que lo obstaculizan para cumplir esas metas?
- ¿Cuál es su opinión sobre los colegios particular-sbvencionados?
- Sabiendo que hay colegios mejores pero más caros, ¿Cómo afecta la desigualdad de la educación a usted y a su familia? ¿Cómo pueden enfrentar esta condición desigual?

El criterio utilizado para comenzar la entrevista con el apartado que tiene relación con la selección del colegio en vez del apartado de historia personal, es que la primera iba provocando respuestas de opiniones personales pero no necesariamente íntimas, lo que permitía romper el hielo para que luego pudiesen responder con más calma y profundidad al entrar a conversar sobre su historia. Además, dado que el vínculo inicial con los apoderados entrevistados fue facilitado por el colegio, resultaba más natural comenzar la entrevista haciendo mención al colegio.

Recreación