



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**

“LA INCIDENCIA DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA DE LOS PADRES DE CLASE MEDIA EN LA SEGREGACIÓN ESCOLAR”

Memoria para optar al título de Socióloga

Mariana Contreras Mendoza

Profesor Guía: Cristián Bellei

Santiago de Chile, Diciembre 2014.

Agradecimientos

Esta tesis está íntegramente dedicada a mis padres, Mónica y Gerardo. Fue hecha con el apoyo y ayuda de mi familia y amigos; a todos ellos les agradezco profundamente.

En particular, quiero agradecer a los padres que aceptaron desinteresadamente y con la mejor de las disposiciones participar de este estudio, así como a las muchas personas, -incluso desconocidas para mí en ese momento-, que me ayudaron a recabar datos de posibles contactos. Definitivamente ninguna investigación social sería posible sin estos sujetos, anónimos dispuestos a colaborar: todos mis reconocimientos son para ellos.

Además, agradezco a la señora Ana Iturriaga, encargada del centro cultural La Barraca de La Florida, quien amablemente me facilitó el espacio físico para realizar las entrevistas grupales con los padres.

Sin duda, el mejor curso de investigación que tuve en el pregrado han sido las reuniones e intercambios con el profesor Cristián Bellei, a quien agradezco el tiempo, interés y confianza que me ha brindado desde que comenzara con este proyecto. Aprovecho de reconocer también, el soporte del equipo del proyecto “El soporte cultural para el mercado educacional”, que el mismo dirige. Todos los intercambios sostenidos durante el último año, han alimentado este producto final.

Agradezco a la profesora Emmanuelle Barozet por su seriedad y compromiso con la formación de sus estudiantes y su interés de vincular, permanentemente, el pregrado con el mundo de la investigación. En particular, por despertar y motivar en mí el interés por el estudio de las desigualdades y la estratificación social.

Por último quiero agradecer a Juan Pablo Velasco, quien fue uno de los principales propulsores de este proyecto y contribuyó enormemente a su realización, con toda su lucidez y acertadas críticas y comentarios.

Esta tesis se desarrolló en el marco y recibió apoyo del Proyecto FONDECYT N° 1130430 “El soporte socio-cultural del mercado escolar. Disposiciones culturales y prácticas de las familias chilenas referidas a la elección de escuela”

CONTENIDO

I.	Introducción	1
II.	Planteamiento del Problema y Objetivos de la Investigación.....	2
II. 1.	El problema de la segregación escolar en Chile.....	2
II.2.	Pregunta y Objetivos de Investigación	4
II.3.	¿Por qué es importante estudiar el problema de la segregación escolar en Chile y la incidencia que tiene la elección escolar de los padres en ella?	5
III.	Antecedentes	8
III.1.	Características del sistema educativo Chileno.....	8
1.1.	La reforma de mercado de 1981	8
	Descentralización administrativa	8
	Subsidio público a la demanda.....	9
	Lógicas y supuestos tras las reformas de mercado.....	9
1.2.	La Profundización de las lógicas de mercado en los gobiernos de la concertación.....	10
	Financiamiento Compartido.....	11
	Selectividad de las escuelas	11
1.3.	Resultado de tres décadas de funcionamiento de un cuasi mercado escolar en materia de equidad.....	12
	Sistema fuertemente privatizado.....	12
	Segmentación de la matrícula	13
	Aumento de las brechas de aprendizaje entre estudiantes de diferentes NSE	14
III.2.	Segregación Escolar.....	14
III.3.	Elección de Escuela.....	18
3.1.	Evidencias internacionales de elección escolar	18
3.2.	Evidencias Nacionales de Elección Escolar.....	22
IV.	Marco Conceptual	25
IV.1.	La desigualdad persistente como vía para entender la segregación escolar	25
IV.2.	Teorías de Elección Escolar	27
2.1.	Individualismo Metodológico: Las buenas razones de los actores en la teoría de Raymond Boudon.	27
2.2.	La elección escolar como acto social en la propuesta de Agnès Van Zanten.	30

IV.3. Fronteras Sociales ¿Qué son y cómo se construyen?: Aportes desde la sociología pragmática.	33
IV.4. Las clases medias en el Chile actual.....	37
V. Marco Metodológico.....	39
V.1. Enfoque.....	39
V.2. Técnicas de producción de información.....	41
2.1. Entrevistas.....	41
2.2. Juego de Mapa-Escuela.....	41
V.3. Técnicas de análisis de información.....	44
VI. Resultados.....	45
VI.1 Fines individuales y razones colectivas.....	45
1.1. Fines individuales. Sentidos atribuidos a la educación escolar.....	45
1.2. Valores y creencias comunes.....	52
VI.2. Criterios de búsqueda, elección y descarte.	78
2.1. ¿Qué buscan y qué escogen los padres? Criterios de búsqueda y elección.	79
2.2. ¿Qué evitan los padres? Criterios de descarte.....	85
VI.3. Mediaciones.....	92
3.1. Los mecanismos de información: primacía de las fuentes sociales.....	92
3.2. Dispositivos de Clasificación del Sistema Escolar Chileno.....	102
Selección.....	102
Copago.....	113
3.3. Definiciones de calidad escolar.....	118
La buena escuela.....	118
La mala escuela.....	123
VI.4. Síntesis de Resultados.....	126
VII. Conclusiones.....	131
VIII. Bibliografía.....	135
IX. Anexos.....	142
VIII.1. Caracterización Muestra.....	142
VIII.2 Descripción del juego Mapa-Escuela.....	143

I. Introducción

La segregación escolar es, hoy en día, uno de los grandes temas debatidos en la agenda pública nacional, a propósito de la reforma educativa promovida por el actual gobierno de la presidenta M. Bachelet. Para las disciplinas ligadas al estudio del sistema educativo representa un enorme desafío, pues, pese al consenso alcanzado en los últimos años, respecto a la importancia del problema en términos de equidad y cohesión social, aun el conocimiento sobre su magnitud, causas y efectos es muy limitado.

La presente investigación busca aportar en tal sentido. Se sitúa en el campo de las lógicas de mercado en educación y su impacto en la segregación escolar, específicamente en la incidencia que tiene la elección de escuela en este fenómeno. La perspectiva que se adopta es netamente cualitativa y micro sociológica, interesa comprender las prácticas de elección de los padres de clase media y las racionalidades que las orientan; la evidencia disponible tanto nacional como extranjera, ya entrega señas respecto al cómo estas prácticas afectan negativamente la segregación.

El texto se estructura de la siguiente manera. En un primer capítulo se expone el problema, la pregunta y los objetivos de la investigación, y se explicita la relevancia de estudiar la incidencia de los padres en la segregación escolar. Luego, en el siguiente apartado se presentan los antecedentes del estudio; en un tercero, el marco conceptual y en un cuarto, el marco metodológico. En un quinto capítulo se exponen los resultados de esta investigación, desglosados por ejes de análisis, al final de estos se ha incorporado una síntesis de resultados. Finalmente, el sexto capítulo corresponde a las conclusiones.

II. Planteamiento del Problema y Objetivos de la Investigación.

II. 1. El problema de la segregación escolar en Chile

A más de treinta años de la implementación de un modelo de mercado que redefinió la administración y financiamiento de los establecimientos escolares del país, las evidencias apuntan a que una de las mayores consecuencias de dicha reforma ha sido el creciente aumento de la segregación escolar (Valenzuela et al, 2009; Hsieh y Urquiola, 2003; Valenzuela y Valderrama, 2007). En efecto, Chile, en el año 2006 presentaba un nivel de segregación de 0,56 para el 30% de sus estudiantes de menor nivel socioeconómico y superior a 0,6 para el 30% opuesto, cifras consideradas, altas y extremas respectivamente (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2009).

La segregación social del sistema escolar no es un fenómeno inédito en la historia de Chile (Gutiérrez, 2012), sin embargo, cuando esta alcanza niveles límites que nos posicionan como un caso paradójico de hipersegregación en el mundo (Valenzuela, 2008), tanto la equidad del sistema como la cohesión social del país se ven socavados. Por un lado, la segregación merma explícitamente las oportunidades de aprendizaje de los más pobres (Duru-Bellat, 2004) y con ello agudiza la persistencia de las desigualdades existentes en el país; por otro, limita la integración de las nuevas generaciones a una matriz socio-cultural común, convirtiéndose en amenaza para la integración y cohesión social, pilares fundamentales del funcionamiento democrático de la nación (García Huidobro, 2007).

La segregación escolar es inherente al modelo de mercado educativo -cuyos pivotes son la competencia y el financiamiento público vía subvención a los privados (Sapelli, 2006), es decir, que no se trata de un efecto no buscado o falla del sistema, sino que este, más que cualquier otro mercado, genera diferenciación, segmentación y segregación de la demanda, situación que se ha visto acrecentada por las políticas de estado de los gobiernos de la Concertación tendientes a profundizar tales lógicas: el decreto de financiamiento compartido en 1993, la publicación -cada vez más exacerbada y mediatizada- de resultados de pruebas SIMCE desde 1996 y la posibilidad de selección, legal desde sexto básico, en 2006.

Desde que se instalara, en los años 90's, la preocupación por los efectos perjudiciales de las dinámicas de mercado, sobre la equidad en resultados de aprendizajes de niños y jóvenes, dichos efectos han intentado ser paleados sólo, a partir de diferentes programas focalizados, mas, nunca han sido atacados desde los mismos componentes que la generan. En el transcurso de estas mismas décadas el país ha acumulado conocimiento y experiencias suficientes para demostrar que la actual institucionalidad es inapropiada para generar procesos de mejora, en particular para los estudiantes más desfavorecidos (Bellei y Pérez, 2010). La reforma educacional que promueve la presidenta M. Bachelet es inédita en ese sentido, ya que busca acabar con dos de los elementos que están al origen de la inequidad y la segregación: el financiamiento compartido y la selección.

Más allá de la arena política, este escenario ha sido poco considerado o abiertamente justificado por parte importante de la sociedad (García Huidobro, 2007); frente a las desigualdades entre las escuelas subsiste una alta tolerancia y resignación (Rojas, 2005) y hoy en día, los mismos componentes que la reforma educativa busca suprimir, son defendidos por una parte de los agentes protagónicos del modelo de mercado: padres y apoderados.

Aquello puede ser indicador de que los principios, valores y racionalidad que sustentan el modelo de mercado escolar, han permeado conductas y actitudes de los padres. Hoy, lejos de ser sujetos pasivos que responden mecánicamente a una oferta, se han convertido en agentes propulsores que se orientan racionalmente en el mercado, actuando en consecuencia con un sistema que no brinda las mismas oportunidades educativas a todos sus estudiantes, sino, que hace depender estas oportunidades del prestigio y riqueza de las familias.

La evidencia a la fecha muestra que el comportamiento de los padres, en tanto demandantes y consumidores de educación, acentúa la segregación ya existente. Estudios cuantitativos muestran que la composición socioeconómica de las escuelas es importante en particular para los padres de clase media y alta (Elacqua y Fábrega, 2006; Carrasco y San Martín, 2011), en tanto, la exigua evidencia cualitativa nacional, abocada al estudio de clases bajas y en menor medida medias bajas, muestra de la misma forma, que al elegir escuela para sus hijos, estos padres le atribuyen gran importancia a la composición social de los establecimientos, y optan, quienes pueden, por escolarizarlos en ambientes donde acuden familias de características socio económicas similares o un tanto superiores, evitando aquellos que atienden estudiantes vulnerables o con problemas conductuales (Espinola 1993, Elacqua y Fábrega, 2006, Navarro 2004, Raczynski y Hernández, 2011; Córdoba 2014): en el imaginario de los padres “la escuela es mala si sus estudiantes son malos”. Otra de las evidencias fuertes acumuladas a la fecha es que estos padres evitan tales establecimientos, a través del copago, principalmente, para brindar a sus hijos la protección y seguridad que las escuelas municipales –las cuales concentran casi exclusivamente aquellos estudiantes más vulnerables y rezagados que no son de interés para el mercado- no están garantizando.

Pese a que los estudios cuantitativos han dado luces sobre el comportamiento de las clases medias, las lógicas de elección de estos padres y la racionalidad con que se orientan en el mercado no han sido abordadas en profundidad. Estos presentan mayores recursos tanto económicos como culturales para poder elegir, y, por lo tanto, tienen mayor poder de decisión que los padres de clase baja. Las cifras muestran que están optando mayoritariamente por escolarizar a sus hijos en escuelas particulares subvencionadas y que, en efecto, es en las comunas “emergentes” o de clase media, donde hay una mayor proporción de establecimientos de tal dependencia.

La evidencia internacional, principalmente de Europa, muestra que la elección escolar, aún en países donde esta no está permitida, se ha constituido como una estrategia de los padres de clase media para acrecentar las ventajas futuras de sus hijos en los mercados laborales y académicos, para asegurar así, la reproducción de sus posiciones en la estructura social (Ball, Bowe y Gerwitz, 1995; Ball, 2003; Van Zanten, 2007a; Van Zanten, 2009). Sin embargo, la realidad de las clases

medias en Europa dista bastante del modo en que se configuran las clases medias en Chile, por lo tanto, dicha evidencia es difícilmente extrapolable al caso nacional. Las clases medias en Chile están compuestas mayoritariamente por un sector emergente, que en oposición a la clase media tradicional, ha surgido de la mano del sector privado. Se han expandido producto la disminución de la pobreza en los últimos veinte años, el sostenido crecimiento económico y la disminución del desempleo (Barozet y Fierro, 2011). Presentan una gran tendencia a la vulnerabilidad económica y social producto de sus bajos ingresos, precarización laboral (Torche 2004; Barozet y Espinoza, 2008) y falta de respaldos económicos y sociales. Esta fragilidad se traduce en una alta valoración de la educación en tanto de ella dependen las posibilidades de movilidad social y bienestar futuro. Son grupos que creen en la promesa meritocrática (Torche, 2004) y la superación en base al esfuerzo, siempre individual y ello los lleva a destinar parte importante de sus recursos en la educación de sus hijos (Lapierre, 2008; Stillerman, 2010), convirtiéndose de este modo en el público objetivo de los particulares subvencionados. Sin embargo, el crecimiento objetivo de esta clase, es menor que la identificación con ella, entre un 70% y un 80% de la población declara ser de clase media (Barozet y Espinoza, 2008), alejándose de la identificación como “pobre”, lo cual denota el deseo de distinguirse y desmarcarse de estos últimos, para lo cual, la educación, en tanto bien posicional puede serles de gran utilidad.

Más allá de estos indicadores, hay pocos antecedentes que permitan comprender de qué modo los padres de clase media se orientan en el mercado escolar y escogen escuela para sus hijos. No obstante, partiendo de la premisa de que la segregación escolar se origina tanto en el diseño del modelo como en la elección de los padres, (ya sea que estos actúen deliberadamente o bien, como respuesta a un modelo cuya estructura de base produce ella misma segregación y que, sumado al desbaratamiento actual de la educación pública, deja pocas salidas a quienes buscan educar a sus hijos en ambientes de mayor diversidad) para comprender cómo se configura este fenómeno desde la acción de la demanda, es preciso suplir este vacío de conocimiento.

II.2. Pregunta y Objetivos de Investigación

¿Cómo la elección de escuela de padres de clase media impacta en la segregación escolar?

Objetivo General:

Conocer cómo la elección de escuela de padres de clase media impacta en la segregación escolar

Objetivos específicos:

1. Describir el proceso de elección escolar de padres de clase media.

2. Comprender las razones de los padres de clase media para escoger escuela.
3. Identificar en las razones dadas por los padres de clase media para escoger escuela, elementos que inciden en la segregación escolar.
4. Explicar los mecanismos que intervienen en el proceso de elección de padres de clase media., y sus efectos en la segregación escolar.

II.3. ¿Por qué es importante estudiar el problema de la segregación escolar en Chile y la incidencia que tiene la elección escolar de los padres en ella?

En primer lugar, existen razones de tipo social que justifican la importancia del tema. La segregación social es una amenaza para la cohesión e integración nacional en tanto, por un lado, restringe las posibilidades de los estudiantes de compartir una experiencia única en educación, mecanismo que imprime en los sujetos un sustrato cultural y experiencial que potencia el sentimiento de pertenencia a una colectividad mayor y por otro, restringe la formación ciudadana de los estudiantes (García Huidobro, 2007) ya que al impedir la socialización e integración en la escuela de niños y jóvenes de distintas procedencias sociales, culturales y económicas, se limita la valoración y respeto por la diversidad, que son las bases de una sociedad democrática.

Desde Durkheim se sabe que la educación cumple tanto una función integradora como diferenciadora: *“Unificante en relación a valores morales de la nación que aseguran la cohesión social en su versión más básica (...) y diferenciadora al ubicar a los hijos de cada “sector social” en la escuela que le corresponde, independiente de cualquier discusión moral al respecto”* (Durkheim, 1989: 85). En Chile el sistema escolar en las últimas décadas, por un lado, ha debido responder, de manera creciente, a los intereses particulares de los sujetos, y se ha convertido, con ello, en una extensión de las familias y redes sociales de pertenencia y por otro, se constituye de escuelas diferenciadas y segmentadas, principalmente de acuerdo al nivel socioeconómico de sus estudiantes. En este escenario, la integración objeto de los sistemas educativos modernos queda relegada en post de una creciente diferenciación, que merma la función de educar en base a valores comunes, y al contrario forma estudiantes en base a principios y valores particulares. Tal como señala el informe *“Cultura y estructura social”* del CIES (2011), *“La educación vive una crisis de sentido. Se la ve como una inversión, como aceptación de la realidad o como asunto moral. Pero la lógica de formar e incorporar ciudadanos para la comunidad, la importancia de generar una población interesada y competente en una gama de destrezas y capacidades, no existe”*. Si bien se reconoce que esta reconfiguración del sistema escolar propicia una nueva forma de integración en base a micro comunidades de intereses comunes, el hecho de que estas se encuentren

segmentadas por clase amenaza el orden social y democrático, y se presenta como un retroceso en materia de conquista de derechos e igualdad entre ciudadanos; por lo demás nada dice que los jóvenes que hoy egresan del sistema escolar están preparados para vivir más allá de sus pequeñas comunidades barriales o escolares.

Por otro lado, la segregación escolar es un problema que atenta contra la justicia social, cuando esta se la entiende como igualdad de oportunidades ya que desde un inicio no logra nivelar “el terreno de juego” o dicho de otro modo, las diferencias con que los estudiantes se enfrentan al sistema escolar. Para Roemer (1998), la igualdad de oportunidades está dada por el hecho de que el estado logre equiparar las diferencias en un inicio del proceso formativo, a fin de que al final de la trayectoria escolar, todos los sujetos meritorios tengan las mismas posibilidades de alcanzar o tener acceso a las ventajas que buscan. El sistema educativo chileno, sin embargo, no logra equiparar los contextos de aprendizaje de todos sus estudiantes ya que, por un lado, a través del copago, hace depender las oportunidades de acceso de niños y jóvenes, a las condiciones socioeconómicas de sus familias, y por otro, deja al arbitrio de estas mismas posibilidades de financiamiento familiares y de la riqueza de los municipios donde se emplazan las escuelas, la disponibilidad de recursos con que cuentan los estudiantes para educarse. A pesar de que la experiencia indica que es, justamente, más costoso educar a los estudiantes más vulnerables que a los mejor posicionados, los primeros cuentan con menores recursos para educarse, en tanto asisten a escuelas emplazadas en municipios más pobres y sus padres tienen menores posibilidades de generar un aporte monetario adicional a su educación.

Así mismo, al restringir las posibilidades de acceso de familias de menor nivel socioeconómico a escuelas donde acuden familias mejor posicionadas, se impide que los padres e hijos de los primeros se beneficien del efecto par que proveen en el aula, aquellos que por contar con mayores volúmenes de capitales culturales, sociales y económicos, disponen de mayores recursos y más favorables hacia el proceso educativo (Bellei, 2012). Si el estado no garantiza que las condiciones de educación sean las mismas – o al menos no sean tan desiguales- para todos los estudiantes, la competencia educativa desde ya, estará ganada por los alumnos mejor posicionados y la meritocracia como vía para la asignación de recompensas queda doblegada frente al peso de la herencia.

A nivel político la segregación escolar también supone un problema y es que cuando los recursos y esfuerzos invertidos en educación se aplican en un sistema de tan alta segregación, pierden sentido y efectividad (Valenzuela et al, 2010). En efecto, la evidencia demuestra que los avances que presenta el sector particular pagado y un sector del particular subvencionado, son contrarrestados por las deficiencias del sector municipal, es decir que el avance de uno se anula por el estancamiento del otro, y de este modo los logros educativos a nivel nacional se ven, evidentemente, restringidos. Aún más, las políticas que apuntan a mejorar la equidad y calidad educativa parecen ser un contrasentido cuando son los componentes mismos que definen el sistema educativo como el financiamiento compartido o la posibilidad de selección de estudiantes por parte de los establecimientos, los causantes mismos del problema.

Por otro lado, en un contexto de reforma educativa que busca acabar con los mecanismos sistémicos -el copago y la selección escolar- que acentúan la segregación, comprender el fenómeno desde la perspectiva opuesta, es decir, desde la demanda es relevante ya que permite complementar la visión parcial que se tiene sobre el fenómeno, y entenderlo también como el resultante de la agregación de la acción individual de los padres. Esta mirada reviste especial importancia en el contexto nacional actual, ya que el éxito de la reforma, no sólo depende de la adecuación de los oferentes educativos al nuevo marco legislativo, sino que también, de la aceptación de los padres y de la legitimidad social de los cambios que se buscan introducir. Dicha aceptación está estrechamente vinculada a las racionalidades con que se orientan los padres en el mercado escolar y a las valoraciones de los principios de justicia y valor que subyacen a la reforma. Avanzar, por tanto en el estudio de la elección y los mecanismos a partir de los cuales esta incide en la segregación, permite acercarse a la comprensión de un fenómeno que desde este año se ha expresado en la oposición de grupos de padres al fin del copago y la selección y en el futuro puede alcanzar nuevos ribetes.

Por último hay un interés académico tras esta preocupación. Saber cómo opera la racionalidad de los padres en materia educativa y cuáles son los repertorios de justificaciones valóricos y cognitivos tras esta. En esta materia el campo de investigación es aún mucho más incipiente que en el ámbito de la segregación escolar. La educación es hoy un bien de mercado, pero no un bien como cualquier otro, pues así como reviste utilidades privadas, es de interés público en tanto contribuye al desarrollo y bienestar general de una nación. Si es un bien particular, ¿los actores se orientaran en el mercado escolar con la misma racionalidad con la que operan en el mercado de los autos o el mercado inmobiliario? ¿A qué responderán las posibles diferencias? ¿Todos los padres escogerán guiados por la misma racionalidad? Son algunas de las preguntas posibles frente al vacío de conocimiento en esta área.

III. Antecedentes

III.1. Características del sistema educativo Chileno.

1.1. La reforma de mercado de 1981

Las características del sistema educativo chileno actual no pueden ser explicadas sin hacer referencia a las profundas reformas de mercado, introducidas en los años ochenta, que redefinen sustancialmente el rol que le compete al estado en materia educativa, reduciendo al mínimo su participación y que alteran la naturaleza de la relación entre familia y escuela.

A comienzo de la década de los ochenta, en contexto de dictadura, en Chile se lleva a cabo una reforma estructural al sistema educativo que pone fin al rol promotor del estado en esta materia, reduciendo notablemente sus responsabilidades y los recursos destinados a educación. Se trata de una reforma de mercado, que tuvo como ejes principales la descentralización y privatización del sistema educativo y que sitúa a Chile como un caso paradigmático en el mundo, ya que introdujo todos los componentes de una reforma de este tipo, -incluso antes de que fueran incorporados en los países donde fueron gestados¹-: el financiamiento público a privados, el subsidio a la demanda mediante vouchers, el cobro de copago a las familias, la competencia por alumnos y la libre elección (Bellei, 2007). Es justamente sobre este último punto donde se posiciona la presente investigación que busca indagar en la relación existente entre la libre elección de escuela y su incidencia en la segregación escolar.

Descentralización administrativa

Con el objetivo de descentralizar y volver más eficiente la administración y gestión de los establecimientos educativos, todas las escuelas y liceos públicos, antes dependientes del ministerio de educación son transferidas a los municipios en los que se ubican. A pesar de que los motivos esgrimidos por el gobierno militar para justificar este traspaso, eran acercar la educación a las comunidades locales para ajustarla a los requerimientos particulares y con ellos mejorar la participación ciudadana (Jofré, 1988 en Cox, 2003), las mayores consecuencias de esta reforma se evidencian en el plano de la gestión y administración: el ministerio mantiene algunas funciones reguladoras ligadas a la supervisión, evaluación y establecimiento de líneas curriculares generales, mientras que más de 300 municipios toman el control de la administración financiera y de las plantas docentes (Cox, 2012).

¹ Chile fue el primer país en el mundo que a escala nacional adoptó el sistema de vouchers propugnado por Milton Friedman (Cox, 2003: 25). Hasta hoy el debate sobre su conveniencia en Estados Unidos, -donde sólo algunos estados lo han adoptado-, sigue siendo uno de los temas de discusión más controversiales, tanto a nivel académico como político.

Subsidio público a la demanda.

El estado a partir de 1981 subsidia tanto a particulares como municipales que deseen ofrecer servicios educativos en todos sus niveles. Se reemplaza el antiguo modo centralizado de financiamiento en base a costos históricos de cada unidad educativa y una planta docente dependiente del estado, por un sistema de subsidio a la demanda mediante vouchers. La idea original de Friedman (1955) era entregar un voucher o subsidio educacional a cada familia a fin de que estas tuvieran la libertad de elegir dónde educar a sus hijos. La adaptación chilena de esta idea contempla la entrega del subsidio, no a las familias, sino a los sostenedores, privados o municipales, en base a la matrícula de sus establecimientos. Esto es lo que se conoce como un sistema de subvenciones donde los fondos siguen a los estudiantes (Mizala y Romaguera, 1998) y donde, en este caso específico, el pago conocido como Unidad de Subvención Escolar, se realiza en función de la asistencia efectiva de cada niño a clases². El diferencial de los costos educativos por niño así como el pago de las planta docentes debe ser costeadado por cada municipio, lo cual, ciertamente, introduce una gran desigualdad al interior del sistema, ya que, las posibilidades de pago de cada municipalidad están condicionadas por las riquezas de sus arcas que, a su vez, son directamente proporcionales a las riquezas de su población.

La incorporación del subsidio a la demanda fue acompañada de un creciente proceso de promoción e incentivo al emprendimiento privado, a fin de que las escuelas privadas compitieran con las públicas por la demanda de los padres.

Lógicas y supuestos tras las reformas de mercado

Las reformas de mercado están orientadas a proveer mayor libertad de elección y más alternativas para que las familias enfrenten la creciente uniformidad de las escuelas públicas; mejorar las opciones de acceso, en particular, de estudiantes de escuelas públicas que están racial y económicamente segregados y usar la competencia propia del mercado para hacer más efectivas las escuelas (Levin y Belfield, 2003: 4). Tales motivaciones se anclan en los siguientes supuestos:

- i. Reemplazando el monopolio estatal en educación por un mercado competitivo, el sistema escolar se hará más eficiente, ya que, por un lado, las escuelas privadas por diseño e institucionalidad son más eficaces que las públicas (Chubb y Moe, 1988) y por

² Actualmente, el valor de las subvenciones reconoce los costos diferenciales de educar a estudiantes que cursan diferentes ciclos y modalidades de enseñanza; que presentan necesidades educativas especiales; habitan territorios rurales o son parte del 30% más vulnerable de la matrícula del sistema escolar. Para los estudiantes regulares de educación inicial y de educación general básica que asisten a jornada escolar completa, el valor de la subvención es aproximadamente \$58.000 pesos mensuales, para aquellos sin JEC fluctúa entre \$42.000 y 47.000 pesos mensuales (MINDUC, 2013).

- otro, tendrán incentivos para competir por entregar un mejor servicio educativo al menor costo posible.
- ii. El incentivo principal será la demanda de los padres. La competencia entre escuelas por captar la preferencia de las familias presionará a la mejora de la calidad educativa de estas. Las malas escuelas, -que no cuenten con la preferencia de las familias- saldrán del mercado.
 - iii. Los padres escogerán escuela guiados por la calidad, en base a sus intereses y requerimientos -valóricos, religiosos, filosóficos, etc.- (Chubb y Moe, 1990). Tendrán más posibilidades de hacer calzar sus preferencias con el perfil de la escuela, porque la oferta estará diversificada y las escuelas para captar sus preferencias, responderán a sus necesidades (Levin, 2002).

En suma, la gran propuesta de mercado es reconocer que en materia educativa los padres pueden presentar diversos intereses y que la calidad, en ese sentido, no tiene una definición unívoca. Adicionalmente, al suponer que los padres escogerán la escuela de sus hijos, guiados por sus definiciones de calidad, los sitúa como garantes y fiscalizadores de esta: los padres se convierten en los mercados escolares, en el motor del mercado, ya que en base a sus preferencias regulan la entrada y salida de los oferentes y presionan a la mejora de la calidad del sistema conjunto.

El modelo, sin embargo, presenta dificultades, que se derivan de la imperfección de los mercados escolares y de la competencia al interior de estos. Dos de sus limitaciones esenciales son la falta de competidores en territorios pequeños (McEwan y Carnoy, 2000) y la complejidad de la información para toma de decisiones. Los padres tienen dificultades para obtener y utilizar información para comparar escuelas y además, la naturaleza de lo que entienden por calidad educativo hace que esta sea difícil de conseguir (Levin y Belfield, 2003).

1.2. La Profundización de las lógicas de mercado en los gobiernos de la concertación

Con el retorno de la democracia, los gobiernos de la concertación se alejan del rol, exclusivamente subsidiario que había adoptado el estado en los años 80's y, enfocados en la mejora de la calidad y equidad de los contextos de aprendizaje, adquieren un rol promotor, de definición y conducción activa de las políticas educacionales. *“La reforma de los ochenta es seriamente deficitaria respecto a criterios de igualdad de oportunidades de aprendizaje e integración educativa de la nación. Uno de los puntos de partida, justamente, de las políticas de los gobiernos democráticos a partir de 1990”*. (Cox, 2003: 36). Se incrementa notablemente el gasto público en esta materia y la política se focaliza allí donde hay más necesidades; en las escuelas de peores resultados que atienden a población más vulnerable. Junto con ello el estado se involucra para contrarrestar el peso que tiene el mercado en la regulación del sistema, sin embargo, sus esfuerzos son insuficientes y contradictorios, no sólo porque atacan los efectos pero no el origen de ellos, sino porque a partir

de los años 90' dos procesos profundizan las lógicas de mercado, volviendo asimétrica la relación entre los padres y la escuela y cimentando una gran ventaja de la segunda sobre las familias.

Financiamiento Compartido

El año 1993 marca un punto de inflexión en el devenir del sistema escolar en Chile, se instaura el financiamiento compartido, mecanismo que hoy en día es reconocido como uno de los principales causantes de la segregación escolar y de la alta desigualdad educativa. Esta medida permite tanto a privados subvencionados como a municipales -sólo en enseñanza media- realizar un cobro adicional a sus estudiantes, que se suma a la subvención estatal. Es decir, no sólo el sistema traspasa la responsabilidad de proveer educación a privados, permitiendo que estos puedan recibir subvención y además lucrar con ella de manera legal, sino que también permite traspasar el costo educativo a los padres.

Si bien, la cantidad de establecimientos particulares subvencionados entre 1985 y 1994 se mantuvo estable, y su cobertura sólo alcanzó las áreas urbanas densamente pobladas, donde se concentraban públicos con un nivel de ingreso y escolaridad media (Beyer et al 2000), luego de ese año, en que comienza a funcionar el financiamiento compartido, se fundan más de 800 escuelas de esta dependencia, lo cual incide en un aumento de la matrícula del sector de 32,5% a 36,6% y una consecuente disminución de la matrícula del sector municipal de 56,8% a 53,1%, entre 1995 y 2001 (García Huidobro y Bellei, 2003). En el año 2000, sólo un 7% de los municipales había adherido a la modalidad de financiamiento compartido mientras que más de un 90% de los particulares subvencionados realizaba algún tipo de cobro (Corvalán et al, 2009).

Selectividad de las escuelas

En el año 2009, se promulga la Ley General de Educación cuyo artículo n°11 indica que en toda escuela que reciba financiamiento público y hasta sexto año básico, *“el proceso de selección en ningún caso podrá considerar la situación económica o social del postulante, su rendimiento escolar pasado o potencial, el estado civil o escolaridad o religión de los padres, el origen étnico del postulante, ni otro criterio que permita la discriminación arbitraria de éste (...)”* y que *“ las vacantes sólo podrán asignarse por prioridad familiar o, en última instancia, por sorteo, sin perjuicio de las discriminaciones positivas establecidas por la ley”* (Ley N°20370, 2009).

Con esta ley, se vuelve legal la posibilidad de seleccionar alumnos desde sexto básico en adelante, por los motivos que ella misma restringe para los cursos inferiores, sin embargo, desde antes de esta regulación y luego después de esta, los establecimientos, emplean, de facto, mecanismos selectivos desde los cursos iniciales, a fin de resguardar la composición de su matrícula, sin ningún tipo de sanción ni control por parte del estado. *“Parry (1997) señaló que el 63% de las escuelas privadas subvencionadas y el 15% de las públicas de Santiago seleccionaba a sus estudiantes:*

Gauri (1998) a su vez encontró que en Santiago el 82% de los estudiantes en establecimientos privados no subvencionados, el 37% de los estudiantes de establecimientos privados subvencionados y el 18% de los estudiantes de establecimientos públicos debieron rendir test para ser admitidos en sus escuelas” (En Bellei, 2007: 292). Un estudio del año 2010 constató que un 55% de los estudiantes chilenos debió someterse a una prueba de selección para ingresar a su escuela y que mientras mayor es el nivel socioeconómico de los alumnos mayor es la selección (Contreras et al, 2010); San Martín y Carrasco (2011) plantean que los directores de escuela admiten abiertamente usar criterios contrarios a la ley para seleccionar a sus estudiantes y que estos procesos selectivos tienen impacto en la conformación tanto social como académica de los establecimientos. Lo mismo ha sido planteado por Bellei (2012) quien indica que la selección que ejercen los establecimientos, fuera del cobro -que ya es un mecanismo de selección- incide directamente en la desigual distribución de estudiantes con diferentes capacidades educativas (Bellei, 2012), por lo tanto, afecta directamente la segregación.

1.3. Resultado de tres décadas de funcionamiento de un cuasi mercado escolar en materia de equidad

La equidad de los sistemas escolares es un concepto bastante laxo que puede responder a igualdad de acceso, de procesos o condiciones para el aprendizaje o igualdad de resultados (Duru-Bellat, 2002). Al contrario de lo que ocurre con la investigación sobre calidad, la producción nacional sobre los efectos en esta materia, de la introducción de lógicas de mercado en educación es escasa y no existen evaluaciones comprehensivas sobre el tema (Bellei, 2012).

Pese a esta limitación, las evidencias en Chile apuntan a que los mecanismos de mercado han impactado negativamente sobre la equidad. Una revisión de literatura sobre el tema (Bellei, 2012) pone en evidencia que tanto la elección, la competencia y la privatización, han producido una fuerte segmentación de la matrícula por nivel socioeconómico y un aumento de las brechas de aprendizaje de los estudiantes, que afectan positivamente a aquellos que asisten a establecimientos más selectivos y de mayor precio, y perjudican a los estudiantes más vulnerable que se concentran en escuelas municipales.

Sistema fuertemente privatizado

El cuasi mercado educativo³, instaurado en dictadura y profundizado por los gobiernos de la concertación, ha reestructurado de forma tal el sistema escolar, que *“logró revertir en sólo un cuarto de siglo, la relación entre la educación pública y la educación privada en Chile, haciendo*

³ En estricto rigor el mercado escolar chileno no corresponde a un tipo de mercado puro donde el punto de equilibrio se regula entre oferta y demanda, sino a un cuasi mercado o mercado artificial donde la autoridad fija los precios (Gallego y Sapelli, 2007:264)

esta última mayoritaria al momento de celebrarse el segundo centenario” (Bellei y Pérez, 2010: 21). Durante un siglo y medio, el estado fue el mayor proveedor de educación en todos los niveles; hoy, sin embargo, la mayor parte de los estudiantes chilenos asiste a escuelas privadas. Si en el año 1980, sólo un 20% de la matrícula correspondía a esta última dependencia (Corvalán et al 2009), desde el año 2006 el sector público es superado por el privado; en el año 2007 este acogía al 52% de los estudiantes del sistema (Bellei, 2008). Dentro de este sector, los particulares subvencionados, han tenido un crecimiento explosivo; en 1990 existían 2.694 establecimientos de este tipo –de formación regular-, mientras que para el año 2013 esta cifra se eleva a 7.915 (Estadísticas MINEDUC, 2013), es decir que en poco más de una década, prácticamente, se han triplicado. En la Región Metropolitana, el año 2007, un 55% de los estudiantes asistía a establecimientos de tal dependencia (Corvalán et al, 2009).

Segmentación de la matrícula

La segunda gran transformación del sistema escolar chileno corresponde a una marcada estratificación de los establecimientos en base al nivel socioeconómico de los estudiantes, por dependencia administrativa y en particular entre el sector municipal y el particular subvencionado. Tal como indica Espinola (1993), la transferencia de alumnos de escuelas públicas a privadas subsidiadas, no ocurrió de manera uniforme en todos los estratos sociales: fueron las familias de mayor nivel educativo y socioeconómico quienes migraron en una primera instancia, generando un descreme de estudiantes mejor posicionados de un sector a otro. Si bien, como fue mencionado, desde el año 2006 hay más niños y jóvenes estudiando en el sector privado, los estudiantes más pobres siguen asistiendo preferentemente a establecimientos municipales: casi el 70% del total de estudiantes de enseñanza básica del sector municipal pertenece al primer y segundo quintil (CASEN, 2009).

Las escuelas privadas subvencionadas, han crecido atrayendo principalmente, aunque no de manera exclusiva, a alumnos de estratos medios (Bellei 2007; Hseh y Urquiola 2006), por lo tanto estas no habrían mejorado sus resultados a partir de la competencia por la demanda, sino que seleccionando a los mejores estudiantes que antaño asistían a escuelas municipales (Mizala y Romaguera, 1998; Bellei, 2007; Larrañaga et al, 2009; Contreras, et al, 2010). Según la CASEN 2009, las escuelas particulares que reciben subsidio del estado, acogen a un 54% de los dos primeros quintiles y a un 46,3% de los tres quintiles de más altos ingresos. Ahora bien, ya que las posibilidades de acceso a los diferentes establecimientos que componen este sector dependen de las posibilidades de pago de las familias y de la aceptación de las escuelas, internamente este sector también se encuentra estratificado. Así, los estudiantes de menores recursos que asisten a escuelas privadas, lo hacen en aquellas sin financiamiento compartido, que tienen montos bajos de copago o están adheridos a la Ley SEP, mientras que en medida que aumenta su disponibilidad monetaria las familias acuden a escuelas de precios cada vez más elevados.

Aumento de las brechas de aprendizaje entre estudiantes de diferentes NSE

Diversos estudios, a partir de los resultados de Chile en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales han determinado que el logro de los estudiantes depende fuertemente del nivel socioeconómico de estos y de la dependencia administrativa de la escuela a la que asisten. Adicionalmente se ha evidenciado que las diferencias entre los estudiantes más aventajados del sistema escolar con los de menores recursos, están entre las más altas de los países de la OECD (OECD, 2011). Los resultados en materia de logros de aprendizaje están asociados tanto a las capacidades de los estudiantes como a las oportunidades de aprendizaje que han tenido para aprovechar tales capacidades. En Chile estas oportunidades son desiguales desde el origen debido a la desigual distribución y disponibilidad de recursos con que los estudiantes de las distintas clases sociales cuentan para educarse y a la restricción en el acceso a aquellos grupos de menor nivel socioeconómico a escuelas que brindan mayores oportunidades.

Para la ilustrar la magnitud de las brechas, según constan Bellei y Pérez (2010), a partir de una revisión de los resultados de la evaluación SIMCE-2007, la probabilidad de que un niño de clase baja o media baja se encuentre en el nivel más bajo de lectura es cinco veces mayor que la de un niño de clase alta y sólo dos de cada diez niños del primer grupo alcanzan un nivel avanzado en esta materia, mientras que esta proporción para los segundos es siete de cada diez. En matemáticas las brechas se agudizan aún más: aproximadamente un 58% de los niños de nivel bajo y medio bajo alcanzan un nivel inicial, mientras que sólo 7% de los estudiantes de más alto nivel socioeconómico se encuentran el mismo. El nivel avanzado, en tanto, es alcanzado sólo por uno de cada diez niños de nivel socioeconómico bajo y por uno de cada siete del nivel medio bajo. Al contrario, dos de cada 3 estudiantes de mayor nivel socioeconómico presenta un desempeño avanzado en matemáticas.

III.2. Segregación Escolar

La segregación escolar, corresponde a la desigual distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas (Valenzuela et-al, 2010: 211). Comporta una dimensión social, referida a la ausencia de interacción de entre diferentes grupos y una geográfica, relativa a la desigual distribución de tales grupos en un espacio determinado.

Una mirada histórica permite comprender que el sistema escolar chileno ha sido desde su institucionalización a mediados del siglo XIX, abiertamente segregado. La siguiente cita ilustra la problemática que ya estaba presente en el debate intelectual de aquellos tiempos:

“Habiendo en Chile, como en todas las naciones del mundo, dos clases sociales, que son: 1) La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos y a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres y ocupaciones, permiten tomar parte efectiva de los negocios públicos,

aunque la constitución les diese facultad para esto. 2) La clase que desde la infancia se destina para formar el cuerpo gubernativo de la república, y que por esto influye directamente en todo lo que pueda suceder de lo bueno o malo a la nación. La instrucción pública debe también dividirse en dos ramos, que son instrucción primaria para la primera e instrucción secundaria para la segunda” (Ignacio Domeyko, 1842. Citado en Gutiérrez, 2012)

En efecto, desde tempranas fechas, y aunque con diferentes modalidades educativas en cada uno de los niveles, el sistema escolar se compuso de una escuela primaria para los pobres, y un liceo y universidad para las clases acomodadas. Según la visión de Andrés Bello, ideólogo fundador del sistema educativo, el país debía formar en la universidad, a un pequeño grupo de intelectuales, en las diversas áreas del saber y la cultura, para que ellos guiaran a las masas hacia la civilización e ilustración, condiciones necesarias para el funcionamiento de la república. Si bien, los avances en cobertura, durante los siglos transcurridos, han igualado el acceso de las diferentes clases sociales a la educación general básica y media, ello no ha puesto fin al problema de la segregación en los tiempos actuales.

Hablar de segregación escolar en Chile es complicado ya que, pese a la producción de los últimos años, aún existe poca evidencia empírica que permita estimar su magnitud, evolución y origen. Sólo desde hace unos pocos años se cuenta con algunas mediciones al respecto (Hernando & Gallego, 2009; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2009; Elacqua, 2009; Elacqua y Santos, 2013), antes de tales años, varios estudios habían abordado este tema tangencialmente y permitido con ello, sedimentar la sospecha de que los componentes del sistema de cuasi mercado educativo existente en Chile estaban propiciando la segregación escolar (Valenzuela et., al, 2010).

Los resultados de las mediciones de segregación escolar varían en función de los índices y técnicas utilizadas para su medición, así como de la población que es tomada como referencia. En Chile los primeros estudios que estimaron la magnitud y evolución, que ha tenido la segregación escolar en Chile, muestran resultados discordantes. Valenzuela, et al. (2009), utilizando el índice Duncan, indican que la segregación ha tendido a aumentar en los últimos años, y que comparativamente, posicionan a Chile como el país más segregado –junto a Tailandia- entre aquellos que rindieron la prueba PISA el año 2006; Elacqua (2009), por otro lado, utilizando para su medición indicadores del índice IVE⁴ afirma que esta ha disminuido entre los años 2007 y 2008 y que en relación a otros países corresponde a un nivel moderado, e incluso bajo, si se le compara con Inglaterra, por ejemplo.

Con todo, el estudio de Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2009) fue pionero en medir la evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes en Chile y sus factores asociados, a partir del índice de disimilitud Duncan, que ha sido ampliamente utilizado en estudios internacionales y recientemente nacionales para la medición de la segregación espacial de los grupos sociales. El índice Duncan en el ámbito de la segregación escolar, mide el porcentaje de alumnos del 30% de menor nivel socioeconómico y del 30% de mayor nivel socioeconómico que debieran transferirse a

⁴ Índice de Vulnerabilidad Económica construido y estimado anualmente por la JUNAEB para proveer asistencia a los alumnos más vulnerables del sistema escolar.

otro establecimiento para que exista una distribución homogénea de estudiantes entre las escuelas del país. Tiene un rango de 0 a 1 donde 0 significa la mayor heterogeneidad posible entre sujetos, es decir, ausencia total de segregación y 1 la mayor homogeneidad posible o distribución absolutamente desigual; cuando su valor supera 0,6 se habla de un caso de hipersegregación. Las estimaciones del índice D, realizadas en base a los resultados de las pruebas SIMCE desde los años 1998⁵ a 2006 e información adicional provista por el cuestionario de padres y apoderados de la misma prueba, arrojaron un resultado de entre 0,50 y 0,54 para los estudiantes del 30% de menor nivel socioeconómico de 4°, 8° básico y 2° medio. Para el caso de los estudiantes del 30% de mayor nivel socioeconómico el estudio arroja un puntaje de 0,6 para el año 2008, es decir, que estos se encuentran en una situación de hipersegregación.

En promedio las estimaciones de la segregación escolar en Chile, muestran que esta se sitúa en rangos entre 0,42 y 0,53 del índice Duncan (Carrasco et al, 2014). Comparativamente, Chile es uno de los países más segregados del mundo, según reportan los últimos informes de la OCDE. Tomando los resultados de la prueba PISA 2009, esta concluye que Chile tiene los niveles más bajos de inclusión social entre todos los países participantes de la evaluación, y junto a México y Perú, ostenta a la vez, los más bajos niveles de inclusión académica (OCDE, 2010). Previamente, Valenzuela y Valderrama (2007) y el estudio de Valenzuela et al (2009) mencionado anteriormente, habían dado cuenta de esta situación.

Adicionalmente, las investigaciones en la materia muestran que la segregación escolar es mayor entre las escuelas privadas que las públicas. Las escuelas particulares pagadas que atienden sólo a un 8% del total de la matrícula escolar de mayor ingreso, presentan niveles extremos de segregación. Por su parte la segregación entre los estudiantes que asisten a escuelas particulares subvencionadas también es notoriamente superior (0,53) que la existente entre quienes asisten a escuelas municipales que alcanza un valor de 0,38 en el índice D (Valenzuela et al, 2009).

La desigual distribución de los estudiantes en Chile, por nivel socioeconómico encuentra explicación en diversas fuentes y mecanismos, que Bellei (2010) pueden agruparse en factores contextuales, institucionales y socio-culturales. Dentro de los primeros destaca la segregación residencial, que constituye la mayor causa de segregación escolar en el país; sin embargo, en oposición a quienes sostienen que la segregación escolar es sólo reflejo de la primera, las evidencias indican que las escuelas en Chile se encuentran más segregadas que los barrios y si, en efecto los estudiantes asistieran a la escuela más cercana a su hogar se reduciría la segregación entre el sector municipal y el sector particular subvencionado (Elacqua y Santos, 2013).

Más allá de las explicaciones externas, también serían los mismos componentes de diseño del sistema escolar los que estarían afectando la segregación del mismo. El financiamiento

⁵ Corresponde al año en que se comienzan a publicar los primeros indicadores oficiales en base a la prueba SIMCE que permiten obtener información relativa a la composición socioeconómica de los establecimientos.

compartido por un lado, y la selección por otro, constituyen las principales barreras de entrada que enfrentan los padres, en particular los más pobres, para elegir escuela libremente. Valenzuela et al (2009) y Elacqua (2009) han dado cuenta de que mientras mayor es la proporción de educación privada en la comuna y mayor es la presencia de financiamiento compartido, la segregación escolar se vuelve más relevante. Carrasco et al (2014) muestran que son principalmente las escuelas de mayor precio y resultados académicos quienes aplican mecanismos de selección de sus estudiantes en los primeros ciclos y que precisamente son estos quienes presentan mayores niveles de homogeneidad.

Por último la elección de los padres también se configura como un factor relevante que explica la segregación. La incidencia de estos puede configurarse y producirse de manera indirecta e involuntaria tal como sostienen Carrasco y San Martín (2013), para quienes aunque todos los padres –sin distinción por NSE- se orientan en el mercado tras la búsqueda de escuelas de calidad académica ven limitadas sus posibilidades de elegir establecimientos de alta resultados–ya sea por el copago que exigen o por la distancia geográfica de estos respecto a sus hogares- y ello incide en la segregación. En la misma línea, Valenzuela et al (2009), indican que los padres podrían valorar atributos de las escuelas que indirectamente se relacionan con el nivel socioeconómico de estas, como los símbolos de estatus tales como el uso de determinados uniformes, -cuestión que tempranamente evidenció Espinola en el año 1983-, o las escuelas de congregaciones religiosas o de idioma extranjeros, y que ello podría ser constituir por tanto un efecto no buscado de segregación. Sin embargo, las evidencias también apuntan a que las preferencias de los padres afectan directamente en la desigual distribución de estudiantes, en tanto estos tenderían a escoger escuelas tomando en consideración la composición socioeconómica de la matrícula de las escuelas y prefiriendo aquellas que concentran estudiantes de un nivel social similar al propio (Elacqua, 2006; Raczynski y Hernández, 2011; Córdova, 2014). El financiamiento compartido aquí vuelve a jugar un rol relevante en tanto estos mismos estudios muestran que para los padres este es asociado con la posibilidad real de evitar establecimientos que concentran a los estudiantes más vulnerables. Si bien, puede que los padres, pese a orientarse por el nivel socioeconómico de las escuelas, no busquen intencionalmente segregarse, tal como afirman Raczynski y Hernández (2011) o Córdova (2014), sino brindar a sus hijos la protección y seguridad que las escuelas públicas no están garantizando, de todas formas sus acciones en el mercado, en interacción con las barreras de acceso que impone la escuela y la segregación residencial de los barrios, constituyen los principales mecanismos causales de la elevada segregación escolar existente en la actualidad en Chile.

En materia internacional, una revisión de literatura sobre el funcionamiento de los mercados escolares en los países de la OCDE del año 2010 señala que sólo unos pocos estudios han dado cuenta que la segregación no se ha visto afectada negativamente por los mecanismos de mercado, el grueso de los estudios sólo difieren en la magnitud en que esta ha aumentado y en la medida en que afecta a las escuelas. La revisión concluye que los países que proporcionan más libertades en materia de elección a los padres tienen un riesgo mayor de ver aumentada la segregación en términos étnicos, socioeconómicos o académicos, ya sea por las preferencias hacia las escuelas

más exclusivas de padres aventajados o por la propia auto-segregación de grupos sociales marginados o de grupos étnicos minoritarios (Waslander, Pater y Van der Weide, 2010).

III.3. Elección de Escuela

3.1. Evidencias internacionales de elección escolar

Dejando fuera las investigaciones, que entienden la elección escolar como parte de un sistema mayor de dispositivos de mercado y buscan su explicación en los macro elementos que la condicionan, los estudios que han abordado la elección desde la racionalidad de los actores, han sido agrupados bajo diferentes criterios, con el objetivo de poder sintetizar la abundante producción al respecto, reconocer diferencias en perspectivas teóricas y metodológicas, y las limitaciones y aportes que han significado al conocimiento del campo. Una de las clasificaciones más comunes corresponde a aquella que se genera en base a la división de los enfoques teóricos de los estudios, donde por un lado se encuentran aquellos que adhieren a la teoría de elección racional, quienes postulan que los padres evalúan costos/beneficios, y por otros, aquellos adherentes a la teoría de la elección social, para quienes la elección responde a criterios normativos; en el centro se encuentran aquellos que transitan entre ambos polos (Roland, 2012:7).

Por otro lado, los estudios de elección se han diferenciado a partir de las perspectivas metodológicas que los sustentan. Se reconoce una línea que atiende la elección a partir de técnicas cuantitativas, cuestionarios e instrumentos estandarizados, y una segunda que busca adentrarse en su explicación a partir de técnicas cualitativas que apuntan a comprender en profundidad las razones y significados de las prácticas de los padres y superar las limitaciones de la primera línea de estudios que no logra profundizar en las lógicas y estrategias de elección y en las racionalidades con que los padres se orientan en el mercado educativo. La particularidad en esta materia, es que los estudios realizados con una u otra técnica han arrojado tanto en Chile como otros países resultados discordantes respecto a las razones que tienen los padres para preferir uno u otro centro escolar, ya que mientras, generalmente, los estudios cuantitativos dan cuenta que los principales criterios que explican la elección son académicos o están vinculados a características de funcionamiento y gestión de las escuelas, los de naturaleza cualitativa ponen en evidencia la importancia de la composición social y étnica del estudiantado para los padres (Felouzis, Maroy y Van Zanten, 2013). Es en base a esta última evidencia que una línea importante de estudios en Inglaterra, Francia, Estados Unidos, y otros países europeos han abordado la elección como una estrategia propia de las clases aventajadas en materia educativa tendiente a acrecentar las ventajas y oportunidades de los hijos, para así asegurar posiciones futuras en la estructura social (Ball, Bowe y Gerwitz, 1996; Ball, 2003; Van Zanten, 2007a; Van Zanten, 2009); en

otras palabras la elección escolar es considerada por estos autores como un mecanismo de cierre social (Parkin, 1979).

En efecto, las evidencias en un conjunto de países –con diferentes tipos de mercados escolares y que presentan por lo tanto, diferentes regulaciones en materia de elección- , apuntan a que la elección es una función de la clase social, y que tan sólo los padres aventajados, de clases medias o superiores estarían haciendo uso de ella. Diversas investigaciones han afirmado la existencia de una estrecha relación entre el hecho de saber y poder escoger escuela y la posesión de recursos económicos y culturales (Ball, Bowle y Gerwitz, 1996, Van Zanten, 2009), que sitúa en una posición de desventaja a los padres de clases populares que poseen menores recursos económicos, sociales y culturales a la hora de escoger.

Ball, Bowle y Gerwitz (1996) distinguieron tres categorías diferentes de electores en función de las competencias culturales que estos presentan, e indican que los electores “privilegiados/expertos” coinciden con ser aquellos padres que han conseguido estudios superiores. En España, Villarroya y Escardibul (2008) constataron que la elección de un centro privado se observa en padres con mayores condiciones materiales y niveles educativos, que no son inmigrantes y que han optado por enviar previamente a sus hijos a centros de educación preescolar, por el contrario Fernández Esquina (2003) muestra que gran parte del conjunto de padres que acepta el centro predeterminado en función de la residencia, tiene trabajos menos cualificados y dispone de menos estudios. A su vez, existe cierta evidencia que asocia la elección con la inmersión en la educación formal de los hijos. Héran (1996), por ejemplo, muestra que en Francia entre los sujetos que escogen dentro del sector público había un número elevado de padres que participaban en asociaciones de padres y apoderados o eran representantes de este estamento, lo cual lo lleva a concluir que los padres que escogen son aquellos que están más involucrados en la educación y la escuela de sus hijos. A propósito del Programa No Child Left Behind, en Estado Unidos se ha constatado que las solicitudes de cambio de establecimiento han sido levantadas sólo por padres que favorecidos o no, han declarado interés en la educación de sus hijos y que del total de padres afro-americanos que podían cambiarse, en promedio, sólo un 16% lo hizo (Waslander, Pater y Van der Weide, 2010).

Las clases bajas o populares, por el contrario, no estarían ejerciendo sus posibilidades de elegir o bien estarían escogiendo, pero este tipo de elecciones no corresponderían con aquellas supuestas y esperadas para un sistema de mercado, donde la demanda presiona a la calidad del conjunto mediante la preferencia por aquellos proveedores de mejor desempeño y logros educativos. Bosetti (2004), en Canadá, indica que los padres de clases populares no escogen escuelas que necesariamente les garanticen una educación mejor, sino aquellas que se encuentran en un radio geográfico cercano al hogar. En el caso de Francia, escogen escuelas poco exigentes que les aseguren el ingreso a liceos de orientación profesional (Ballion, 1991). En España, Rambla (2003) observa que las madres de clases obreras utilizan razonamientos reificadores al explicar sus preferencias escolares, es decir, apelan a la existencia de fuerzas inexorables por sobre las intenciones individuales que determinan sus elecciones, mientras que las madres de clases medias muestran un comportamiento calculador: toman en cuenta una multiplicidad de factores a la hora

de elegir y establecen criterios para ponderar ventajas y desventajas de las escuelas en base a prioridades claramente establecidas. En un estudio sobre clases populares en Bélgica, Roland (2012) observa que siendo el principal criterio de elección de este grupo, la distancia de la escuela respecto al hogar, en medida en que aumenta el nivel educativo de los padres van cobrando importancia factores de tipo estéticos como la antigüedad del edificio, la infraestructura o uniforme, y factores educativos-académicos. En Francia Cartier et al (2008) da cuenta que padres la llamada “pequeña clase media”, situados en el límite entre la clase media y las clases populares, reconocen escoger escuelas que consideran “suficientemente buenas” o “comunes”, donde sus hijos lograrán adquirir las competencias y conocimientos necesarios “de forma adecuada”; apuestan por la normalización de los procesos, valoran la no ausencia o rotatividad de profesores y un clima escolar favorable. Evitan escuelas más elitistas por miedo al fracaso, o para limitar la presión y exigencia sobre los hijos.

Es interesante revelar, que los no electores, en el caso de Finlandia, no corresponden a padres de clases bajas. En este país, la elección escolar, pese a su larga data, no es una práctica expandida, ya que una proporción importante de padres tiene la imagen de que las escuelas son lo suficientemente buenas en todo el territorio (Polkolainen, 2012, en Felouzis et al, 2013).

Por otro lado, la literatura muestra, que las clases medias y altas, dadas sus ventajas posicionales, estarían más cerca de comportarse como electores prototípicos de mercado, privilegiando la calidad educativa. Sin embargo, se ha constatado, a su vez, que estas decisiones tienen anclaje en una multiplicidad de factores que no necesariamente corresponden a una racionalidad instrumental que valora, por sobre otros atributos, la calidad académica de las escuelas.

En particular en el país francófono, donde la libertad de elección está restringida por una carta escolar que designa la escuela a partir del lugar de residencia, Ballion (1991), Broccolichi y Van Zanten (1996) Langouet y Lèger (1997), Meuret et al. (2001), Convert (2003), Van Zanten (2002, 2009), entre otros, han dado cuenta que los padres de clase media evitan establecimientos de baja calidad académica; donde acuden hijos de inmigrantes o minorías étnicas; que concentran estudiantes pobres, y prefieren, en cambio, establecimientos con atributos opuestos y que garantizan la continuidad hacia estudios superiores. Las estrategias escolares de estos padres, se encuentran muy ligadas en el caso Francés, a las estrategias residenciales.

Una de las principales conclusiones de estos estudios es que a los padres, en particular a los de clase media, no les es indiferente quiénes serán los compañeros de sus hijos. La composición social de la matrícula es atributo considerado para escoger, aunque dicha valoración presenta matices al interior de las distintas fracciones de clase, en relación al nivel de estudios alcanzados por los padres y las posiciones ocupadas en la estructura laboral. Por ejemplo, los padres de fracciones de clase media intelectuales, toleran mayormente que sus hijos compartan la escuela con otros estudiantes de diferentes orígenes étnicos, raciales y nivel socioeconómico (Raveaud y Van Zanten, 2007), aunque no por ello no despliegan iniciativas tendientes a aplacar el impacto negativo que pudiese ocasionarles el asistir a este tipo de establecimientos, como convencer a familias del mismo tipo para que se incorporen junto a ellos (Ball y Vincent, 2004), en oposición,

los padres tecnócratas, rechazan, mayoritariamente, todo tipo de mezcla al interior de la escuela. El valorar la mezcla e integración de los establecimientos remite a consideraciones políticas e ideológicas sobre cómo se piensa que debe organizarse la sociedad (Felouzis, Maroy y Van Zanten, 2013) por lo tanto, también presenta diferencias a nivel de países. Así mismo, se ha establecido que en función de estas mismas diferencias horizontales de clase, los padres presentan distintas orientaciones y le asignan diferentes sentidos a la educación escolar, que luego se reflejan en sus elecciones. Los denominados tecnócratas por ejemplo, o aquellos ligados al sector privado, valoran la educación como posibilidad de desarrollo para una futura inserción en el medio profesional, y consideran la escuela un espacio de competencia y clasificación; tienden a optar por lo tanto, por escuelas altamente selectivas y académicamente exigentes. Por otro lado, los intelectuales, valoran el desarrollo de habilidades reflexivas y de pensamiento, y se interesan en sus elecciones en aspectos relativos a los métodos pedagógicos y calidad docente (Van Zanten, 2009b). En suma, una línea importante de investigación ha buscado respuestas a la elección escolar en las posiciones de clase en la estructura social, tanto a nivel vertical como horizontal.

Si las características de los otros estudiantes pesan en la elección es, según Ball (2003) y Van Zanten (2009b) porque las familias utilizan las características sociales, étnicas y raciales de los alumnos como indicadores de la calidad escolar y no tan sólo en su dimensión académica. Los estudiantes de clases bajas son asociados a dificultades académicas y conductuales que perjudican el aprendizaje de los más aventajados, y cuyos padres, no poseen ni las herramientas ni el interés de contribuir a la educación de sus hijos, así como también a comportamientos moral y socialmente inadecuados. Felouzis, Maroy y Van Zanten (2013) señalan que los estudiantes de medios desfavorecidos son, en el extremo, estereotipados como patológicos y diabólicos, y de ahí que sus prácticas educativas sean desvalorizadas y los establecimientos donde ellos asisten sean considerados ineficientes. En un estudio efectuado en Madrid y Barcelona, Pérez Díaz et al (2001) destacan que la preocupación de los padres por el ambiente es tal que evitan escuelas con presencia de inmigrantes (gitanos y gente de color) y sectores pobres, dada la asociación que hay de estos grupos con la lentitud en el aprendizaje y la conflictividad escolar. Es lo que el autor llama padres “votando con sus pies”, es decir, que están dejando de llevar a sus hijos a un colegio público o retirándolos de estos por presencia de estudiantes indeseados. Olmedo y Santa Cruz (2011) señalan, a partir de un estudio en la ciudad de Granada, que los padres de clases medias prefieren centros privados o concertados ya que estos presentan una homogeneidad social mayor y menor presencia de sectores pobres. En Argentina, Veleza (2007) establece que, en general, los padres de clase media, manifiestan preocupación por el “ambiente” de las escuelas, pero que, sin embargo, son las fracciones de clase media-media y media alta, quienes tenderían a evitar las escuelas que concentran estudiantes de las villas de emergencia, ante el temor de la adopción de sus hijos de hábitos propios de la pobreza. A su vez, existe evidencia que indica que la mixtura social es más tolerada que la mixtura étnica. En Holanda donde los padres tienen libertad para escoger escuela, se evidencia una fuerte segregación racial al interior de las escuelas, que tiende a aumentar en los barrios de las grandes ciudades donde se concentra la población inmigrante de color (Karsten et al 2003). En Londres, la segregación escolar está más acentuada en el caso de estudiantes negros de origen Pakistani (Harris y Johnson, 2008).

Sin embargo, esta conducta evitativa no es exclusiva de las clases medias ya que, también, se ha evidenciado en clases populares que rechazan escolarizar a sus hijos en escuelas de clases medias o altas. Meuret, Broccolichiet et Duru-Bellat (2001) y Ballion (1986) han destacado que los padres de clases bajas buscan que sus hijos se eduquen en ambientes de similares características ya sea en términos sociales o académicos. Este último estudiando las apelaciones a la asignación escolar en Francia, ha puesto en evidencia que las solicitudes se dan tanto por parte de padres de clases medias que aspiran educar a sus hijos en colegios de nivel más elevado, como por padres de clase obrera que buscan que sus hijos no asistan a establecimientos dominados por la clase media, como modo de evitar el alto costo social y posibilidades de fracaso en ambientes más selectivos. Roland (2012) explica que aun en países como Bélgica donde se están implementando reformas directas que apuntan a equiparar la mixtura social de los establecimientos, los padres de clases populares se manifiestan reticentes a ello. En los Países Bajos y en Estados Unidos, dos investigaciones muestran que los padres de minorías étnicas tienden a elegir escuelas donde su grupo étnico sea dominante o esté sobre representado, aun si se trata de establecimientos de más bajo nivel académico (Denessen, Driessen y Slegers, 2005). Los mismos señalan que familias de medios populares no mandan a sus hijos a escuelas del barrio cuando a estas asisten familias de mayor precariedad o que atienden, casi exclusivamente a minorías étnicas y excluidos.

Al igual que el caso Finlandés, vale destacar el de Canadá, donde en un estudio realizado en 2009 en la provincia de Alberta, Duvoux e Jenson demostraron que la composición social de las escuelas no es un factor determinante para los padres a la hora de elegir.

3.2. Evidencias Nacionales de Elección Escolar

La mayor producción investigativa sobre elección escolar en Chile, corresponde a estudios cuantitativos o econométricos que han intentado establecer, fundamentalmente, cuáles son los criterios que guían la elección de los padres, en particular, cuál es el peso que el SIMCE tiene dentro estos criterios, de qué modo estos se informan de la oferta escolar y cuántas posibilidades consideran en su búsqueda, entre otros, estableciendo a su vez diferencias entre los electores de clase baja y clase media. La elección escolar, a nivel país, aún no ha sido estudiada en todas las clases sociales.

La principal limitación de estos estudios, es, tal como señala Naradowski y Gómez, en relación a la producción del mismo tema en Argentina, que “estos parten de un supuesto metodológico consistente en descontar la correspondencia entre las respuestas de los actores y las razones de la elección” (Naradowski y Gómez, 2007: 25). Es decir que suponen que los actores al indicar los criterios por lo que escogieron su escuela, en cuestionarios de respuestas pre-establecidos, explican los motivos de su elección. Ello no considera, sin embargo, las condiciones culturales y socioeconómicas que intervienen en la construcción de la respuesta y la incidencia que tienen en ella las frases hechas y la deseabilidad social de estas. Adicionalmente dan por hecho que los padres son conscientes de sus intereses en materia de educación, cuestión que no es tan evidente.

A fin de superar esta limitación una serie de estudios desde la década de los 2000, retoman la tradición inaugurada por Espinola en el año 1983, quien estudiara a partir de un enfoque cualitativo la elección de escuela en sectores pobres de Santiago. Las evidencias recabadas por el conjunto de estos estudios corresponden principalmente a los casos de las clases bajas y medias bajas, de la ciudad de Santiago y marginalmente de otras regiones del país. La decisión de estudiar estos sectores se ancla en uno de los supuestos del modelo de mercado que es que serían principalmente los sectores pobres los más favorecidos con la posibilidad de escoger, en tanto podrían optar a escuelas de mejor calidad que anteriormente les estaban restringidas. Por el contrario, tal como indican tanto Espinola (1983), como Raczynski y Hernández (2011), Córdoba (2014) y Navarro (2004) la elección de las clases bajas está teñida por el alto peso que tienen las consideraciones práctica, por sobre los factores de tipo académico. En efecto el costo, la distancia y ubicación de la escuela con respecto al hogar, lo que Ballion (1991) ha llamado “prácticas funcionales” son los principales motivos, a la vez que constricciones de sus decisiones en materia educativa.

Otro hallazgo concluyente de estos estudios es que la definición de calidad, motor de los mercados escolares, que marca el punto de encuentro entre oferta y demanda, no corresponde a aquella que se mide en resultados académicos vía pruebas estandarizadas tipo SIMCE, sino que su construcción, siempre relativa, involucra aspectos ligados a la seguridad y protección de los hijos, como el orden, disciplina y ambiente de respeto y normalidad conductual de las escuelas. En segundo plano, dicha definición incorpora el aprendizaje y logro académico, sin embargo, esta variable, lejos de estar estandarizada, es medida a partir de la comparación personal que los mismos padres realizan entre estudiantes de un mismo grado que asisten a diferentes escuelas, desechando con ello la centralidad del SIMCE para la toma de decisiones.

Un tercer hallazgo relevante, indica que los padres en la búsqueda de protección y seguridad, efectivamente, rechazan o evitan establecimientos que presentan problemas de clima y violencia escolar, mas dichos atributos, no necesariamente están dados por la gestión que realiza la institución sino que están determinados por las características de los estudiantes y sus familias; los padres rechazan escuelas que concentran estudiantes de familias, de menor nivel socioeconómico que el de ellos, marginales y/o que presentan problemas disciplinarios y conductuales. Raczynski y Hernández (2011), a partir de esta evidencia, concluyen que la calidad de una escuela está definida por los atributos socioeconómicos y conductuales de su alumnado.

En la misma línea anterior, los estudios recientes han dado cuenta de la importancia que tiene el copago como mecanismo de evitación de aquellas escuelas que se rechazan por no garantizar las condiciones mínimas de seguridad y normalidad pedagógica, pero también como mecanismo de distinción de aquellas familias que presentan ciertas ventajas relativas por sobre otras, que son consideradas indeseables, principalmente, por sus atributos morales y conductuales, como por ejemplo, utilizar un vocabulario soez, tener comportamientos agresivos y violentos, cometer actos delictivos, entre otros (Córdoba, 2014 y Raczynski y Hernández, 2011)

En la senda de los hallazgos, por último los autores mencionados, son enfáticos al señalar que las fuentes de información que consultan los padres, en su búsqueda de escuela, son preferentemente de tipo social. Parientes, amigos, vecinos, conocidos que varían en cercanía son las redes consultadas y en la medida en que aumenta el nivel educativo y económico de los padres, estas tienden a ser más diversas y de mayor calidad. La observación directa sobre las escuelas, en particular la presentación personal y las dinámicas de sociabilización que se dan entre los estudiantes, son también destacados como fuentes de información relevantes para el proceso (Raczynski y Hernández, 2011; Córdoba, 2014).

En síntesis, las evidencias acumuladas en Chile hasta la fecha, desechan gran parte de los supuestos con que la demanda habría de comportarse en el modelo de mercado escolar. Sin embargo, no por porque los padres no se orienten a partir de criterios de tipo académicos, buscando maximizar ventajas y oportunidades laborales y académicas futuras para los hijos, sus elecciones dejan de ser racionales, sino que más bien responden a otras racionalidades sobre las cuales futuras investigaciones habrán de indagar.

Adicionalmente el trabajo de los autores mencionados abre nuevas interrogantes, en particular, respecto al efecto que tendría la elección de los padres en la segregación del sistema. La evidencia tanto internacional como nacional ya indica el peso de la composición social de la matrícula en las decisiones parentales, pero en el caso de Chile, es preciso profundizar en este hallazgo a fin de comprender dónde se aloja y cómo opera la elección, en interacción con otras dinámicas de mercado, de modo tal que afecta la segregación. Por otra parte, la evidencia nacional, plantea la necesidad de ampliar el conocimiento sobre elección escolar a las restantes clases sociales, fundamentalmente a las clases medias, que tal como se ha mostrado en la revisión de antecedentes internacionales del tema, a partir de la posesión de mayores recursos y competencias, orientan sus elecciones, de modo diferencial a las clases populares, entendiendo que esta constituye una estrategia para acaparar recursos educativos y sociales que favorecen la reproducción o asenso en la estructura de clases, a la vez que la perpetuación de la exclusión de los marginados.

IV. Marco Conceptual

IV.1. La desigualdad persistente como vía para entender la segregación escolar

Pese a que las desigualdades son inherentes a la sociedad, existen algunas que perduran de una interacción social a otra y se reproducen a lo largo de la historia, que superan las diferencias propiamente humanas o las meras variaciones de talento o esfuerzo individual. Esta constatación inicial motiva al sociólogo Charles Tilly a investigar los mecanismos causales que están a la base del origen y reproducción de lo que él llama “desigualdades persistentes”.

Tilly explica que las desigualdades se fundan en diferencias categoriales no así en continuos de posición o posesión de bienes, y es la combinación de estos pares categoriales y su institucionalización lo que da forma a la persistencia de la desigualdad.

“Las grandes y significativas desigualdades en las ventajas de que gozan los seres humanos corresponden principalmente a diferencias categoriales como negro/blanco, varón/mujer, ciudadano/extranjero o musulmán/judío, más que a diferencias individuales en atributos, inclinaciones o desempeños” (Tilly, 2000: 21).

La desigualdad persistente surge porque las personas que controlan el acceso a recursos productores de valor, resuelven problemas organizacionales por medio de estas distinciones categoriales, y de esta forma, inadvertidamente o no, establecen sistemas de cierre, exclusión y control social.

Cuando se establecen las categorías pareadas y desiguales en organizaciones cruciales, se producen diferencias importantes y duraderas en el acceso a los recursos valorados. La desigualdad persistente depende de la institucionalización de estos pares categoriales y aunque en la vida cotidiana, se expresen a partir de diferentes combinaciones y en distintos tipos y magnitudes de desigualdad, todas tienen el mismo origen:

- La explotación: *“que actúa cuando personas poderosas y relacionadas disponen de recursos de los que extraen utilidades significativamente incrementadas mediante la coordinación del esfuerzo de personas ajenas a las que excluyen de todo el valor agregado por ese esfuerzo”*.
- El acaparamiento de oportunidades: *“que actúa cuando los miembros de una red categorialmente circunscripta ganan acceso a un recurso que es valioso, renovable, está sujeta a monopolio, respalda las actividades de la red y se fortalece con el modus operandi de ésta”* (Tilly, 1998: 109). Este mecanismo es un complemento del primero y es utilizado por personas no pertenecientes a las élites como una manera de excluir a las restantes personas en la sociedad de sus beneficios.

La emulación: *copia de modelos organizacionales establecidos y/o el transplante de relaciones sociales existentes de un ámbito a otro.*

- La adaptación: *elaboración de rutinas diarias con la ayuda mutua, la influencia política, el cortejo y la recolección de información sobre la base de estructuras categorialmente desiguales* (Tilly, 1998: 92-109)

De acuerdo al funcionamiento de estos mecanismos, la desigualdad categorial establece su persistencia con independencia al desacuerdo de quienes obtienen la desventaja en dicha relación. La fuerza de la condición lleva a las personas o grupos que se relacionan en un contexto de desigualdad persistente, independiente del lado que se encuentren, a elaborar libretos, creencias, mitos y justificaciones a la desigualdad, lo cual pavimenta el camino de la persistencia.

Para objeto de esta investigación el aporte de Tilly, permite entender la segregación del sistema escolar desde el actuar de la demanda, como un tipo particular de desigualdad que surge a partir de la institucionalización por parte de las clases dominantes, de ciertos pares categoriales que remiten a valoraciones y juicios sobre los otros, y marcan la exclusión de los dominados de las oportunidades y beneficios que este sistema provee. Mediante los mecanismos de acaparamiento de oportunidades, emulación y adaptación, más arriba descritos, los pares categoriales se consolidan hasta volverse naturales, y la segregación escolar, alojada en repertorios valóricos y culturales que se han construido para justificarla, se vuelve, entonces, persistente.

El enfoque relacional de la desigualdad

Los estudios sobre desigualdad, generalmente, han estado dominados por enfoques bajo los cuales la reflexión se centra en individuos con atributos variables que atraviesan procesos de selección, y que de acuerdo con estos, son destinados a ocupar puestos que otorgan recompensas diferenciadas; estos atributos pueden ser tan variados como las credenciales educacionales, el género, la raza, el estatus social, prestigio, etc. Así buena parte de las explicaciones acerca de la desigualdad se basan en el reconocimiento de casos aislados de desigualdades o tipos de desigualdad fundadas en atributos diferenciales que sitúan a las personas asimétricamente en los mercados. Tilly, al contrario, propone estudiar la desigualdad como un fenómeno relacional, evitando reducir el comportamiento social a la toma de decisiones individuales, señalando que *“los mecanismos causales que subyacen a la desigualdad categorial no consisten en sucesos mentales, estados de conciencia o acciones autónomas de los sistemas sociales”,* sino que más bien *“actúan en los dominios de la experiencia colectiva y la interacción social”.* (2000: 37) Es decir, entiende que los actores se desenvuelven en marcos de comprensión construidos por interacciones anteriores, prevén sus respuestas recíprocas sobre la base de esos marcos y modifican sus estrategias como consecuencias de la base compartida.

IV.2. Teorías de Elección Escolar

2.1. Individualismo Metodológico: Las buenas razones de los actores en la teoría de Raymond Boudon.

La teoría de Raymond Boudon surge en oposición al holismo y determinismo de las teorías culturalistas que al buscar explicación a la acción social en las fuerzas y efectos que la socialización y la cultura imprimen en los individuos, ignoran la naturaleza de los mecanismos por los cuales se produce la acción y consideran que *“así como no hay nada en la roca misma que pueda explicar por qué esta cae, nada en el individuo puede explicar por qué este actúa de una u otra forma”*. (Boudon: 2003: 25)

Boudon, a fin de superar esta limitación y la reducción histórica que la Teoría de la Acción Racional ha hecho del concepto de racionalidad, al asociarla exclusivamente a la racionalidad instrumental, propone un marco teórico y conceptual que sitúa en el centro de la explicación de lo social, las razones de los sujetos, señalando que *“comprender la acción individual significa adentrarse en el conocimiento y comprensión de las razones que los mismos sujetos esgrimen para respaldar sus actitudes, decisiones, acciones, comportamiento y creencias”* (Boudon, 2003: 39).

La propuesta de Boudon corresponde a un Modelo Racional General que se basa en tres postulados fundamentales (Boudon, 2003: 19)

1. Del Individualismo Metodológico. Todo fenómeno social es producto de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias (ADACC) individuales.
2. De la comprensión: Todo ADACC individual puede ser explicado y comprendido.
3. De la racionalidad: Todo ADACC es producto de razones que pueden ser percibidas y explicadas por los individuos. Las causas y origen de un ADACC residen en el sentido y razones que los actores sostienen para adoptarlas.

Adicionalmente el autor incorpora otros tres principios que sumados a los primeros conforman la Teoría de Elección Racional, la cual corresponde a casos particulares de elecciones donde (4) las razones que animan las ADACC son de tipo instrumental, es decir, se ajustan a las consecuencias que se derivan de dichas acciones, (5) los individuos se interesan prioritariamente por aquellas consecuencias que conciernen sus intereses personales y (6) en base a un cálculo de costos-beneficios los individuos se orientan en base a aquellas consecuencias que les presenta mayores beneficios y minimizan los riesgos.

Siguiendo el Modelo Racional General, se entiende que los sujetos presentan razones fuertes o buenas razones para hacer lo que hacen y creer lo que creen, y son precisamente estas razones las que los dotan de racionalidad. Señala Boudon que *“muchas discusiones se evitarían si nos acordáramos que racionalidad es un sustantivo que reposa sobre la expresión tener razones para”* (Boudon, 2003: 43). El actor es racional en la medida en que reconoce como válidas cada una de las razones que sustentan sus decisiones, y es capaz de explicarlas de modo tal que a otro, teniendo en consideración el contexto en que dicho actor se desenvuelve, le resultan razonables. La noción de racionalidad, por lo tanto, está estrechamente ligada a la validez interpersonal de las razones y en ese sentido, es una construcción netamente subjetiva, una *“racionalidad subjetiva”* (Boudon, 1990).

La racionalidad que reconoce Boudon es de naturaleza cognitiva y no instrumental, como se plantea en la teoría de la acción racional, es decir que las razones de los individuos no proceden de consideraciones sobre las consecuencias positivas o negativas de su actuar, sino de lo que verdaderamente cree.

Una explicación simple de esta racionalidad es: *“X tenía buenas razones de hacer Y pues Y derivaba de la teoría Z. X creía en Z y tenía buenas razones para creer en Z”* (Dubois, 2000: 31)

Tal como señala la premisa anterior, las creencias en que se basan las razones, provienen de la adhesión a una teoría y esta adhesión es, una vez más, un acto de carácter racional. *“Si las creencias se instalan en el espíritu de los individuos es que estos tienen razones fuertes para adherir a ellas”* (Boudon, 2003: 63), señala Boudon, de lo cual se entiende que si una creencia se explica es porque hace sentido a aquel que la sostiene.

La racionalidad cognitiva, retoma el reconocimiento que hiciera Weber y Durkheim de la continuidad existente entre conocimiento científico y conocimiento común. Para Boudon, ambos tipos de conocimiento son iguales, desestimando las nociones positivistas que indican que el conocimiento ordinario correspondería a un dominio particularista, mientras que el científico sería de tipo generalista. Ambos comparten los atributos de ser racionales y contextuales (Boudon, 2003: 59), es decir, de la misma forma como un investigador levanta una teoría determinada porque cree tener fuertes razones para adherir a ella, los actores creen en algo, a partir de un principio racional, pues tienen fuertes razones para creer en lo que creen.

Pese a que Boudon afirma que la racionalidad cognitiva, es el eje central de todas las acciones individuales, es decir que toda razón se ancla necesariamente en una cognición, y que, incluso aquellos intereses de tipo instrumental o motivaciones axiológicas deben ser convertidos en razones para que el individuo se oriente en base a ellas, posteriormente, reconoce, a fin de propiciar un análisis más exhaustivo de los fenómenos, la existencia de otros dos tipos de racionalidades, la instrumental y la axiológica.

La Racionalidad Axialógica, como la entendiera Weber, obedece a principios morales que el sujeto aprueba. Reconocer esta racionalidad implica afirmar que las acciones no sólo se relacionan con los intereses, gustos o preferencias, sino que los sujetos actúan también siguiendo sus

creencias y valores, los que están estrechamente ligados con su cultura (Boudon: 1990; 273). La racionalidad axiológica comparte el mismo origen que la cognitiva, ambas se forman en base a razones fuertes, que son apreciadas como tal en función de los parámetros contextuales en que se desenvuelven los sujetos. La única diferencia entre racionalidad axiológica y cognitiva, es que en la primera, las razones que fundan la convicción comportan al menos una proposición normativa (Boudon, 2003), condición que es necesaria para que su conclusión, es decir la creencia, pueda ser ella misma de carácter normativo.

Boudon afirma, a la vez, que muchas de las motivaciones de los actores se originan en un plano afectivo, sin embargo el que las creencias y razones estén fundadas en sentimientos no implica que sean más o menos racionales, puesto que también *“las emociones son indisociables del sistema de razones que las funda”* (Boudon, 2003: 150).

Por último, la acción individual también puede estar fundada en Razones Instrumentales, sin embargo esta sólo correspondería a un tipo particular y no general, de elección racional.

Las razones y creencias son siempre contextuales; las que hoy son fuertes pueden cesar de serlo mañana –si el contexto cognitivo se modifica- y lo que en un lugar o país es tomado como verdadero, no es necesariamente igual en otro (Boudon, 2003: 83). A la vez, no todas las razones fuertes son razones válidas, algunas se sustentan en creencias falsas, pero ello no es indicador que los individuos de ese contexto están sumisos y coaccionados bajo determinadas fuerzas sociales, sino que ese contexto legitima, razones y creencias que pueden aparecer como ilegítimas en otro contexto.

En la propuesta de Boudon, los actores se encuentran condicionados, -nunca determinados-, por ciertos parámetros que deben ser considerados por quien intenta comprender las razones que presenta un individuo para actuar o creer. Estos parámetros corresponden a los contextos en que desenvuelven los actores, al rol que desempeñan y a los recursos cognitivos con que cuentan para enfrentar dichos contextos.

1. Parámetros de contexto. La realidad social está dada con anterioridad y de manera independiente al desenvolvimiento de los actores en ella. Las creencias y valoraciones dominantes en una sociedad determinada condicionan el desenvolvimiento del actor, pese a ello, este nunca responde de manera mecánica a su contexto, por el contrario, el actor para Boudon está lejos de estar determinado por una realidad socio-histórica particular.
2. Parámetros de posición. Los actores se sitúan diferencialmente en la estructura social y adicionalmente, desempeñan distintos roles en una misma etapa de sus vidas. Ambos dos marcan una cierta manera de enfrentar y evaluar la realidad.
3. Parámetros cognitivos. Los recursos culturales con que cuentan los actores y el acceso a información –junto a las capacidades para decodificar y utilizar dicha información- incide

en los conocimientos y opiniones que los sujetos alcanzan sobre el contexto donde se desenvuelven. Para Boudon es principalmente el nivel educativo, la variable que explica la diferencial posesión de recursos.

El reconocimiento de estos parámetros lleva a Boudon a considerar que la racionalidad no es universal, está siempre situada en un contexto y puede cambiar en medida en que este cambia, se modifican los valores que priman en la sociedad, o bien varían los recursos con que cuentan los actores para desenvolverse en dicho marco. Adicionalmente, el autor otorga el estatus de parámetro contextual a los intereses personales de los actores. Así desestima que las razones puedan fundarse en intereses egoístas y utilitarias y en su remplazo propone que las creencias y razones de este tipo dependerán del grado de involucramiento de un sujeto con la realidad (Boudon, 2003: 119).

2.2. La elección escolar como acto social en la propuesta de Agnès Van Zanten.

En materia de elección escolar las teorías sociológicas se encuentran, comúnmente, escindidas entre aquellas adheridas a los postulados del modelo de elección racional y aquellas vinculadas a la elección social (Van Haecht, 2006; Roland, 2012). El modelo de elección racional se ha reducido en buena parte de la producción investigativa, a la racionalidad instrumental, y por consiguiente las críticas respecto a este abordaje apuntan al reduccionismo de la acción humana a un mero interés personal y asunto de cálculo de costos y beneficios. En el paradigma opuesto, la matriz explicativa sitúa la elección escolar como la resultante de hábitos y sistemas de percepción heredados y aprendidos socialmente, que delimitan expectativas y sentidos sobre la educación (Bourdieu, 2007).

Reconociendo que los actores se ven condicionados por sus culturas, pero que simultáneamente estos pueden orientarse en base a cálculos de costos y beneficios, buscando la maximización de sus intereses personales, Agnès Van Zanten, desarrolla una propuesta que asume el carácter dual de la elección escolar, y la considera tanto individual como social.

La autora, valiéndose del constructo teórico de Raymond Boudon, afirma que la elección escolar tiene origen en la racionalidad cognitiva, es decir que los padres tienen buenas razones para escoger la escuela que escogen y que dichas razones se fundan en teorías o creencias propias o de terceros, a las cuales ellos adhieren. Adicionalmente asume, que la racionalidad con que los actores se orientan en los mercados educativos, puede estar anclada en principios valóricos, morales o sentimientos, es decir, puede ser de tipo axiológica, o bien al estar de acuerdo a intereses personales, de tipo instrumental. Así mismo, comprende que las elecciones están condicionadas por la posesión de capitales sociales, culturales y económicos, así como también por un determinado habitus, que generalmente corresponde al de clase, que imprime en los actores sistemas de percepción y de disposición, estructurados y estructurantes de sus acciones.

En ese sentido, la propuesta de Van Zanten se presenta como una síntesis teórica de posturas que históricamente se han considerado opuestas, pero que, a pesar de ello, como resultado de la ampliación del concepto de racionalidad y de la consideración del medio cultural sólo como un condicionante que contextualiza pero no determina el desenvolvimiento de los actores, pueden presentarse de manera conjunta. Sin embargo, el centro de la propuesta teórica de la autora, se sitúa, más allá de este debate, y el carácter social de la elección escolar, no sólo se explica por la influencia que el medio cultural imprime en los actores en base a la teoría del habitus, sino que también por la influencia que las redes sociales de pertenencia y restantes personas en la sociedad ejercen en las decisiones de los padres. A diferencia del habitus que opera como pautas orquestadas de las prácticas de manera independiente a la voluntad y consciencia de sus actores, las mediaciones sociales para Van Zanten, son contingentes, voluntarias y en algunas ocasiones pueden ser utilizadas de modo estratégico por los actores.

Profundizando sobre el carácter social de la elección, en primer lugar, se debe mencionar que para la autora responde a la consideración del individuo como expresión de una construcción socio-histórica determinada, es decir, que este es el producto presente de determinados modos de organización social y económica de un estado-nación. Los modos en que se organizan y regulan las sociedades responden a particulares valores e ideologías que están a la base de su construcción. En ese marco los sujetos integran los valores dominantes o presentes en sus sociedades, los cuales se transmiten por múltiples vías, siendo la principal, los sistemas formales de educación. Las elecciones, por tanto, dan cuenta de los valores que los sujetos han integrado, y que son el producto del cómo se configura y organiza cada nación. Por ejemplo, con respecto al valor de la integración, señala Van Zanten que *“el valorar la mezcla e integración al interior de las escuelas remite a consideraciones políticas e ideológicas sobre cómo se piensa que se debe organizar la sociedad y estas consideraciones son, a su vez, reflejo del cómo se organizan y se han organizado históricamente las mismas sociedades, por lo tanto, también presenta diferencias a nivel de países”* (Van Zanten, 2009: 2)

En segundo término, tal como se adelantaba, la elección es para la autora, social, ya que se hace en relación a y bajo la influencia de otros. *“Incluso cuando el actor tiene la certeza de estar actuando de forma autónoma, en realidad lo hace bajo la influencia que otros ejercen en él, ya sea que esta influencia se presente de manera evidente o soterrada”* (Van Zanten, 2009: 16). La influencia de los otros, ocurre desde que el sujeto arriba al mundo, tal como lo estableciera Bourdieu a partir de su teoría de la reproducción. Se da en primer lugar en el seno de la familia, que corresponde al primer espacio de socialización y posteriormente en los distintos espacios donde este se desenvuelve en el transcurso de su vida. Adicionalmente, los otros influyen las decisiones y elecciones en la medida en que constituyen grupos de referencias sobre las cuales el sujeto se vuelca para poder construir su elección. Las redes sociales, señala Van Zanten, operan como dispositivos de juicio sobre las cuales los padres se apoyan para obtener información respecto a la oferta del mercado escolar. Las redes proveen información específica y seleccionada, a partir de sus propios sistemas de percepción y valoración, por lo tanto esta información no es neutra sino que en sí misma refleja lo que para esos sujetos es considerado adecuado o

inapropiado con respecto a la escuela. Dicho de otro modo, “los otros” cumplen tanto una función informativa como normativa en las decisiones.

La elección, es a su vez, parte de una construcción identitaria. En las sociedades individualistas modernas, esta construcción reposa, en buena medida, en la búsqueda de una autorrealización personal en nombre de nuevos ideales de autenticidad, sin embargo no por ello deja de estar vinculada al sentimiento de pertenencia a determinados grupos. Tal como lo entendiera Stephen Ball, quien señala que *“la educación es un campo de distinciones e identidades cruciales para las sociedades modernas, en cambio y reproducción de sus límites de clases y distribución desigual de formas de capital social y cultural”* (Ball, 2003: 8), Van Zanten entiende que la elección escolar, posibilita la constitución de la persona como miembro de un grupo de semejantes, a partir de la adopción o refuerzo de valores, actitudes y comportamientos que dan cohesión a dicho grupo y su distinción de otros grupos compuestos por sujetos de atributos diferentes. Precisa que *“los otros constituyen grupos de referencia, por tanto, mediante nuestras elecciones buscamos imitar las prácticas, a fin de integrarnos a círculos sociales”* (2009: 43). Las operaciones mentales y prácticas, que llevan a cabo continuamente los padres en el dominio de elección escolar, a fin de distinguir a los otros “diferentes de uno” y los que son “parecidos a uno” se complementan y refuerzan mutuamente. La construcción de una categoría “otros”, se refuerza en la consideración de estos como un obstáculo no solamente para persecución de fines individuales sino para el buen funcionamiento global de la escuela, y por ello, el bien común justifica todo un conjunto de acciones más o menos radicales de separación de espíritu y cuerpo. El hecho de evitar a esos “otros indeseables”, a través de diversos mecanismos, refuerza el volcamiento casi exclusivo hacia “otros como uno” (Van Zanten, 2009b: 51), en ese sentido la elección escolar es entendida por la autora, así como también la entiende buena parte de la tradición inglesa, como un mecanismo de clausura social: como estrategia de las clases medias, tendiente a asegurar sus posiciones de clases (Ball, 1993).

Para el caso de esta investigación la elección de escuela no fue entendida, como una estrategia espuria de clausura, ya que dadas las diferencias en la conformación y estructura que presentan las clases medias europeas en oposición a las chilenas, sumadas a las diferencias contextuales de los diferentes mercados escolares, no puede afirmarse que la elección escolar sea utilizada para reproducir una determinada posición social o maximizar las posibilidades de acceder a instituciones élites, como es el caso inglés, por ejemplo, donde las clases medias han respondido a la inseguridad y riesgo que provoca una reconfiguración de la estructura ocupacional, intensificando la competencia social a través de la escuela (Ball, 2003). Al contrario, las clases medias chilenas, en particular, las denominadas “nuevas clases medias” o “clases medias emergentes”, han abandonado recientemente los sectores populares y aun los límites con respecto a ellos se presentan difusos, por lo tanto, más que estrategia de clausura y reproducción, la elección de este grupo fue abordada como estrategia de consolidación, o en palabras de Bourdieu, como mecanismo de enclasmiento (2006). El que la elección no sea entendida a priori como mecanismo de clausura no implica, sin embargo, que no sea vista como expresión de una acción de clase, al contrario, tal como señala Ball (2003), aquí se considera que *“el estudio de la*

elección escolar es una vuelta a los inicios de los trabajos sobre desigualdades de clase de los 1950 o 1960, que reconoce como motor de la desigualdad a las familias” (Ball, 2003: 37). Las perspectivas de clase, sin embargo, en las sociedades contemporáneas deben ser entendidas dentro de los marcos del mercado y la estética del consumo. Son las relaciones de mercado el marco básico para comprender el orden social actual, ya que este está al origen de toda segmentación y diferenciación en todos los aspectos de la vida individual y cultural.

En síntesis, los aportes metodológicos y teóricos de Boudon para el estudio de las elecciones, fueron utilizados para orientar la comprensión de la elección escolar por parte de padres de clase media. Se entendió, siguiendo al autor, que los padres tienen buenas razones para elegir la escuela que eligen y que estas razones están sustentadas en teorías sobre cómo funciona el sistema escolar y sobre los espacios de escolarización que resultan pertinentes para los hijos. A la vez, los padres tienen buenas razones para adherir a estas teorías. Estas últimas pueden estar ancladas en valores y principios morales, o emociones, -lo que se entiende como racionalidad axiológica- o en conocimientos, -lo que se entiende como racionalidad cognitiva-. No se desconocerá la existencia de fines instrumentales en esta materia, sin embargo, tal como lo establece Boudon, estos serán entendidos como un tipo particular de razones que explican la elección y no como el grueso de un marco que explica y orienta las acciones.

Tomando los aportes de Van Zanten, se estudió, a su vez, la elección en tanto acto social, mediado por la influencia informativa y normativa de los otros. Se entendió que elegir escuela implica movilizar criterios de distinción con respecto a los públicos que acceden a estas, a fin de diferenciar entre quiénes son parecidos y quiénes son distintos a unos, y en esa categorización definir cuál es el espacio de socialización adecuado para los hijos.

IV.3. Fronteras Sociales ¿Qué son y cómo se construyen?: Aportes desde la sociología pragmática.

A fin de explicitar cómo es que los sujetos logran establecer y delimitar grupos de pertenencia que los diferencian de los restantes individuos y grupos que conforman la sociedad, se ha recurrido a la propuesta conceptual de la socióloga Michèle Lamont.

En oposición a la postura teórica de Boudieu, quien redujera las capacidades reflexivas de los sujetos -y por tanto también, las de crítica y transformación- a partir de la centralidad que confiere a las condicionantes culturales para explicar la acción social, por sobre las capacidades que presentan los sujetos para utilizar dichas reglas (Boltanski y Thévenot, 1983), la sociología pragmática o sociología de la cultura entiende a esta como “*un conjunto de herramientas que los sujetos utilizan de modo estratégico para actuar en el mundo*” (Swidler 1986) o “*un repertorio suelto de justificaciones que permiten racionalizar o hacer sentido de las alternativas que los individuos hacen y toman en sus vidas*” (Boltanski y Thévenot, 1991). Los sujetos bajo este paradigma no están dominados por ciertas disposiciones y esquemas de percepción sino que

tienen la libertad y flexibilidad de elegir determinadas herramientas presentes en su cultura y asignarles sus propios significados. Si bien las herramientas se disponen de forma desigual entre la población de un territorio y entre territorios, el centro de los culturalistas está en comprender cómo es que los sujetos construyen repertorios de significación y de justificación a dichos significados de modo tal que orientan sus prácticas y acciones a partir de ellos. (Lamont y Thévenot, 2000; Boltanski y Thévenot, 2003).

El giro de este enfoque está en reconocer que los sujetos están dotados de un razonamiento práctico, es decir, que en situaciones interactivas son capaces de desplegar principios de evaluación que les permiten criticar, justificar, asignar juicios de valor y significar diferentes elementos, situaciones o personas que componen su realidad (Boltanski y Thévenot, 1991). La sociología pragmática, a partir del concepto razonamiento práctico busca destacar, por un lado que los sujetos cuentan con competencias cognitivas y morales para sostener principios de evaluación, es decir, que los argumentos que ellos sostienen no están condicionados por determinadas estructuras, y por otro, que estos emergen en la praxis, a partir de procesos de interacción social.

Posteriormente Lamont y Thévenot (2000) retoman la noción de criterios de justificación para explicar cómo es que los sujetos realizan cotidianamente distinciones entre ellos mismos y las demás personas de la sociedad, y entre sus grupos de pertenencia y otros grupos sociales, estableciendo límites y fronteras entre lo propio y lo ajeno. Estas demarcaciones permiten a los sujetos, a la vez que ordenar el mundo, conferirse identidad en un sentido positivo (Lamont 1992: 11), es decir que a través de la clasificación y demarcación de fronteras los sujetos buscan afirmar lo que son y cómo les gustaría ser reconocidos.

Las fronteras sociales son claves en el constructo teórico de Lamont. Refieren a *“formas objetivadas de diferencias sociales que se manifiestan en un acceso desigual y en una desigual distribución de recursos -materiales y no materiales) y oportunidades sociales-”*. En la misma línea, Tilly señala, que las fronteras sociales que separan a los individuos en la sociedad y que marcan los límites entre diferentes grupos o personas, *interrumpen, circunscriben y producen segregación en la población o al interior de campos de acción específicos* (Tilly, 2005: 35). Estas fronteras, que se manifiestan como agrupaciones de individuos, y se perpetúan a partir de la reproducción de las diferencias que separan en diferentes grupos a las personas en la sociedad, encuentran origen en la existencia de fronteras de tipo simbólicas, aunque estas como señala Lamont *“pueden ser pensadas como condición necesaria pero insuficiente para la existencia de fronteras sociales”* (Lamont, 1992: 7) ya que una frontera social sólo se establece a través de un acuerdo colectivo entre diferentes actores sociales. Las fronteras simbólicas son definidas como *“distinciones conceptuales hechas por actores sociales para categorizar objetos, gente, prácticas e incluso tiempo y espacio. Son herramientas a través de las cuales individuos y grupos discuten y generan acuerdos sobre cómo definir la realidad”* (Lamont y Molnár, 2002: 2). Estas también deben ser pensadas como reales, en tanto también *“separan a la gente en grupos y generan sentimientos de*

similaridad y membresía” y son un medio esencial a través del cual las personas monopolizan recursos y adquieren estatus (Lamont y Molnár, 2002).

A fin de profundizar en el cómo operan las fronteras que nos distinguen y dividen los unos a los otros, la autora desagrega el concepto en tres tipos diferentes de fronteras: las morales, las culturales y las socioeconómicas. Las primeras, hacen alusión a cualidades tales como la integridad, la honestidad, la consideración hacia los otros, la responsabilidad, el culto de trabajo; las segundas, se dibujan sobre la base de la educación, los gustos, costumbres, cortesía y valoración de la matriz de la cultura clásica mientras que las últimas se fundan en las distinciones sociales originadas por distintos niveles de riqueza material (Lamont, 1992: 4).

Para Lamont las fronteras aparecen ante todo como marcadores morales producidos por esquemas mentales, de miembros de diferentes clases sociales en función de sus códigos de evaluación de otras clases o grupos sociales. Es decir, que son las fronteras morales, pese a que históricamente han sido reducidas a cualidades personales, las que fundan los límites más profundos y duraderos entre las diferentes categorías de grupos o personas y las que permiten reafirmar la membresía de los sujetos a determinados grupos, y no sólo eso, sino que también la posición que estos ocupan al interior de dichos grupos. Tal como señala Tavory *“el trabajo de Lamont recupera la definición de moral en torno a su función social traduciendo las fronteras morales a una pregunta sobre membresía: ser moral es ser parte del grupo; ‘ser inmoral’ es traspasar estas fronteras e introducirse en el ámbito del ‘otro’.* *Explícitamente, Lamont combina a Durkheim con Saussure (...) debido a que la moral emerge porque la acción y el pensamiento humano son organizados en oposiciones binarias; y porque estas acciones o situaciones pueden ser vistas como sinécdoques que representan la identidad del grupo”* (Tavory, 2011: 278 en Mella 2013)

Es necesario destacar, que al igual que Tilly, quien a propósito de la conformación de la desigualdad persistente, entiende que los pares categoriales se construyen mediante un proceso relacional, Lamont entiende que las fronteras no se gestan a partir de procesos voluntarios, sino que, al contrario, nacen de procesos interactivos y que responden a acuerdos sociales, es decir que tienen validez intersubjetiva.

Por último, mencionar que las fronteras sociales pueden presentar diferentes grados de consolidación y solidez en función del tiempo transcurrido desde que se han creado, es decir que las fronteras son más fuertes, mientras más antiguas son, y viceversa. A partir de una relectura de uno de los capítulos de la obra de Tilly, *“Identidades, Fronteras y Lazos Sociales”* (2005), consagrada a explicar los mecanismos que propician y consolidan la transformación de las fronteras sociales, Gheorghiu (2008) reconoce tres tipos diferentes de fronteras: establecidas, en consolidación y abolidas. Las primeras están asociadas a un valor sagrado o una creencia fuerte, y dada su solidez, su transgresión alteraría el orden moral o social; las fronteras en construcción apuntan a la defensa de una posición o posesión de bienes recientemente alcanzados, a la vez que legitiman dicha posición y permiten establecer separaciones entre aquello que está permitido y

prohibido a partir del establecimiento de una nueva frontera. Este tipo de fronteras supone una lucha en curso entre distintos sujetos o grupos sociales, en tanto según Tilly (2005), construir una frontera significa desplazar y alcanzar un nuevo acuerdo sobre cómo repartir el espacio social. Por último las fronteras abolidas son aquellas que perduran solo en el plano de la memoria o de lo simbólico, ya que en la práctica los sujetos la transgreden de manera cotidiana. Se da por ejemplo, en el caso de sujetos que han cambiado de categoría social, pero sin embargo no han trazado o aceptado una nueva frontera entre su antigua y su nueva posición.

Retomando las proposiciones esenciales del constructo teórico de Lamont, se entenderá que los padres de clase media entrevistados, a fin de justificar sus decisiones sobre espacios de escolarización adecuados para los hijos, y frente a la necesidad de establecer límites entre los públicos que acceden a estos, erigen y establecen fronteras, para diferenciar las familias de un territorio determinado y establecer el espacio que les corresponde dentro del mapa simbólico social.

En suma, delimitar quienes deben estar dentro/fuera de la comunidad educativa, o dicho de otra forma, cuál es el espacio de escolarización adecuado para los hijos, implica movilizar criterios de identificación social, por un lado y de diferenciación, por otro. En este ejercicio, los sujetos, dotados de un razonamiento práctico (Lamont, 2002) son capaces de desplegar, en base a sus capacidades cognitivas y posiciones en la estructura social, criterios de evaluación, es decir, en tanto portadores de una cierta cultura, poseen un repertorio de justificaciones que les permite hacer frente a las decisiones que toman en sus vidas, que lejos de estar determinadas estructuralmente, se forjan en la interacción con otros (Guerrero, 2011). Este repertorio de justificaciones, está anclado en el reconocimiento de fronteras que separan a los sujetos en la sociedad. Las fronteras, serán pensadas, tal como propone Lamont, como construcciones sociales creadas a partir de valoraciones socio-históricas determinadas y recreadas, en la interacción con otros, es decir, se entenderá que los padres están escogiendo escuela en un contexto donde ya existen sentidos sedimentados y validados socialmente, sobre las diferencias que dividen a las familias que asisten a uno u otro tipo de establecimiento, a quienes dependiendo de su posición en el mapa escolar, se les atribuyen características y atributos positivos o negativos. Erigir fronteras, implica, por lo tanto, distinguir, clasificar y atribuir ciertas características a determinados grupos sociales, permitiendo con ello una diferenciación tanto externa como interna del grupo. Adicionalmente, se entenderá que las fronteras también se definen en un sentido positivo, a partir del reconocimiento de características que dotan de identidad y cohesión a los grupos sociales (Bourdieu, 2007); de este modo, se identificarán atributos que permiten la identificación de los padres de clase media entrevistados con ciertos padres, y aquellos que permiten su diferenciación con otros.

El abordaje de Lamont, se sitúa en la misma línea que la propuesta de Van Zanten de entender la elección escolar como el producto de construcciones socio históricas determinadas, o que la de Tilly quien plantea que la desigualdad actúa y se reproduce en los dominios de la experiencia colectiva y la interacción social, y se construye en interacciones anteriores a las nuestras. En suma,

tal como señala Felouzis, Maroy y Van Zanten, los mercados educativos deber ser estudiados, en una perspectiva sociológica como construcciones sociales, ya que trata de evidenciar la influencia de los contextos y procesos anteriores en las prácticas cotidianas de actores individuales y colectivos implicados así como la forma en que estas prácticas modifican, nuevamente, tramas y escenarios actuales (Felouzis, Maroy y Van Zanten 2013: 43)

IV.4. Las clases medias en el Chile actual

Hablar de clase media, intentar dar una definición precisa de este grupo o medirlo, plantea diversas dificultades (Barozet y Espinoza, 2008). La clase media es hoy un sector altamente heterogéneo que dista mucho ser aquella clase media tradicional de mediados del siglo XX asociada a al estado de compromiso que impulsó el desarrollo de los sectores populares. En la región, la expansión de las clases medias se ha ligado a efectos industrializadores del modelo económico de sustitución de importaciones, a la ampliación del aparataje estatal y de la cobertura de los servicios tales como educación, salud, vivienda, que permitieron importantes procesos de movilidad estructural. En contraposición a esta clase media, las de hoy son fruto de un proceso de movilidad ascendente de tipo individual o familiar (Espinoza, 2002), permitido por el sostenido crecimiento económico del país y su consecuente reducción de la pobreza. La clase media de hoy, abandonó la pobreza hace poco, trabaja en el sector privado, no necesariamente es heredera de la educación pública y su composición es heterogénea y móvil (Barozet y Espinoza, 2008).

Según Barozet y Méndez (2012), las características de la clase media actual, pueden ser explicadas mediante tres ejes:

1. Definición por oposición a la clase media consolidada y tradicional.
2. Dificultad de generar identidades en una sociedad en permanente cambio, donde no han forjado herencias sociales.
3. Fuerte inconsistencia de estatus y sentimiento de vulnerabilidad.

Estas tres características las llevan a generar estrategias de diferenciación, en especial con respecto a los sectores populares de quienes se han desmarcado recientemente, pero continúan representando un constante riesgo, dada su vulnerabilidad económica y social y la ausencia de una red de protección estatal que cubra sus necesidades ante alguna dificultad (Barozet y Fierro, 2011). En el país mientras que la movilidad a larga distancia se ha vuelto cada vez más reducida, la movilidad ascendente y descendente de corta distancia es frecuente, en especial en el límite entre los sectores populares y la clase baja.

Las clases medias han logrado ascender socialmente gracias a la educación y el esfuerzo individual. Es por ello y porque la educación les permite contrarrestar la falta de herencia social o su fragilidad económica, que creen en la promesa meritocrática como opción de movilidad social

(Torche, 2004). Por otra parte, en contraposición a las clases bajas, perciben la desprotección del estado y esto les lleva a reforzar la necesidad de tener que valérselas por sí mismos, y alcanzar sus objetivos meramente en base al esfuerzo, sacrificio y postergación.

Franco, Hopenhayn y León (2011), identifican que la identidad de estos nuevos grupos está muy ligada al consumo. Este les permitiría construir una imagen social acorde a su posición media y diferenciarse de los pobres. Sin embargo, el problema de las clases medias, radica en que su capacidad de consumo dista mucho de sus condiciones objetivas de vida, lo cual les lleva a gastar más de lo que pueden solventar. Tironi (2010) por su parte, destaca que las clases medias viven en la angustia ya que por un lado viven con sueldos relativamente bajos y en la inestabilidad económica, pasan poco tiempo con los hijos, producto de extensas jornadas laborales y son conscientes de que no pueden acceder, sino, a través del pago a una educación de calidad. A diferencia de lo que Barozet y Fierro (2011) llaman la clase media alta, los grupos emergentes no tienen una valoración por lo público, no han construido un discurso político en torno al sistema e intentan distanciarse de reflexiones que impliquen salirse de las explicaciones de trayectorias individuales basadas en el esfuerzo personal.

Todas estas características llevan a las clases medias a construir una relación particular con la escuela, institución en la cual depositan toda la confianza respecto al bienestar futuro de sus hijos y de ellos mismos e invierten el máximo de recursos económicos desde los primeros años de escolaridad de los hijos (Stillerman, 2010; Lapierre, 2008; Méndez, 2008)

V. Marco Metodológico

V.1. Enfoque

La investigación se enmarca en la tradición metodológica cualitativa ya que permite comprender los significados que los propios actores le atribuyen a la realidad social. En palabras de Canales, el enfoque cualitativo corresponde a la escucha investigadora del habla investigada (Canales 2006), la cual posibilita el acceso a las interpretaciones de los mismos sujetos en relación a los campos donde se desenvuelven y posicionan; en este caso, permite ahondar en las prácticas de elección de escuela de los padres de clase media de la comuna de La Florida, y las razones y significados que ellos mismos les atribuyen.

Son tres los motivos que justifican este abordaje; en primer lugar, la insuficiente evidencia cualitativa del tema a nivel nacional, y en particular respecto a clases medias. A este respecto señala Stern (1980) que *“los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce mucho o poco, pero se busca obtener un conocimiento nuevo”* (Citado en Straus y Corbin, 2002); en segundo, la naturaleza misma del proceso de elección escolar que dada su complejidad y limitaciones para ser estandarizado, supone mayores dificultades para su estudio, a través de métodos cuantitativos, ya que estos corresponderían a un nivel más elevado de abstracción (Kleining, 1982, en Rodríguez et al, 1996) y en tercero el principio metodológico del marco conceptual que se ha tomado para el análisis del material generado, que corresponde al Modelo Racional General de Boudon (2003), cuyo segundo principio, establece que todas las acciones pueden ser comprendidas, en un sentido weberiano, a partir del sentido que revisten para los mismos actores.

El método escogido correspondió al análisis de casos, que no es conjunto de técnicas de análisis precisas ni un tipo de muestreo que posibilita la comprensión de otros, sino que una decisión sobre el objeto que se quiere estudiar. Ha sido definido como un examen detallado, comprensivo, sistemático y profundo de casos particulares (Rodríguez, et al., 1996), y que cuenta con los siguientes rasgos: es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Sandin, 2003). Adoptando la distinción hecha por Stake (en Sandin, 2003), se trabajó un colectivo de casos, ya que el estudio no se focalizó en uno concreto, sino que en un conjunto, sin tratarse por ello del estudio de una agrupación.

Los casos escogidos correspondieron a padres (padre o madre), residentes de la comuna de la Florida con los siguientes atributos:

- a) Tener hijo(s) cursando enseñanza básica en escuelas particulares subvencionadas, cuyas mensualidades fluctuaran entre \$25.000 y \$100.000.
- b) Haber ingresado hace máximo dos años a la escuela.

Los casos se delimitaron a La Florida, en primer lugar porque es una comuna asociada típicamente a la clase media emergente, de alta segregación residencial, que se ha poblado masivamente durante las últimas décadas, y donde, por lo tanto, la gran mayoría de los establecimientos escolares son relativamente nuevos; en segundo, porque presenta una alta concentración de la oferta educativa en el sector privado subvencionado (Ver tabla 1.) y en tercer, porque, asociado a la primacía de oferta privada, pertenece al 10% de las comunas que presenta mayor segregación social escolar a nivel nacional, alcanzando un índice D, el año 2006 de 0,57, es decir, 0,04 puntos superior a lo estimado para el país en su conjunto (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2009).

Establecimientos Educación Básica por Dependencia – La Florida.

Dependencia	Mensualidad	Cantidad	Porcentaje	Porcentaje total por dependencia.
Municipal	Gratuito	20	15,2%	15,2%
Particular Subvencionado	Gratuito	17	12,9%	76%
	\$1.000 a \$10.000	6	4,5%	
	\$10.000 a \$25.000	24	18,2%	
	\$25.000 a \$50.000	30	22,7%	
	\$50.000 a \$100.000	24	18,2%	
Particular Pagado	Más de \$100.000	11	8,3%	8,3%
Total		132	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a información de MINEDUC, 2012.

Se optó por trabajar con padres cuyos hijos asistían a escuelas particulares subvencionadas de entre \$25.000 y \$100.000, ya que el sistema escolar en Chile, se encuentra estratificado por nivel socioeconómico de modo que a esta dependencia y dentro de ella este sub sector, asisten mayoritariamente hijos de familias de clase media. Sobre elección de escuela en padres que envían a sus hijos a establecimientos particulares subvencionados cuyos precios son inferiores a \$25.000, ya existe cierta evidencia (Córdova, 2014; Raczynski y Hernández 2011).

La decisión de trabajar sólo con padres cuyos hijos cursaban educación básica radicó en la probabilidad de que esta elección, a diferencia de la elección de establecimiento de enseñanza media, fuese más prístina, al no estar imbuida por otros factores tales como el historial académico y social del hijo o sus expectativas futuras de vida.

Finalmente, se estableció que los hijos debían tener como máximo de dos años de antigüedad en la escuela, a fin de incluir a padres que recientemente hubiesen enfrentado un proceso de elección y recordaran mayores detalles al respecto.

V.2. Técnicas de producción de información

La técnica escogida para recoger información fue la entrevista. Adicionalmente y de manera experimental se trabajó en base a un “juego de mapa escuela”, cuyos resultados no se analizaron profundamente en esta investigación, sino que más bien sirvieron de complemento al análisis de la información emanada de las entrevistas individuales.

2.1. Entrevistas

La elección de escuela, es un proceso individual y particular para cada familia, y en ese sentido fue oportuno abordarla mediante esta técnica, que al tener apertura y flexibilidad permite el establecimiento de una relación donde el entrevistado alcanza un despliegue verbal y oral en base a respuestas libres, y el entrevistador logra captar y acceder a las dimensiones más profundas de dichas respuestas (Canales, 2006). La entrevista enfatiza la empatía y la no dirección de respuestas, evita los juicios de valor, de modo tal que en la interacción el hablante descubra motivaciones subyacentes a sus conductas, sin tener en cuenta lo “correcto” (Delgado, 1996).

En total, se realizaron 16 entrevistas, durante los meses de noviembre y diciembre de 2013. Cada una fue registrada en formato audio.

2.2. Juego de Mapa-Escuela

La decisión de explorar en el uso de una metodología experimental surgió a partir de la revisión de antecedentes nacionales sobre elección de escuela. Dos hallazgos emergen de dicha revisión y permiten concluir de manera hipotética que las técnicas tradicionales de investigación son insuficientes para abordar este tema. Por un lado, los resultados que arrojan investigaciones de naturaleza cuantitativa comparados con aquellos de tipo cualitativo presentan discordancias (ver por ejemplo, Elacqua y Fábrega, 2006 y Raczynski y Hernández, 2011) y este no sólo se revela problema a nivel nacional sino que también se presenta en otros países, tal como se lo plantean Felouzis, Maroy y Van Zanten (2013), a partir de la revisión de evidencias de Francia, Inglaterra y Estados Unidos, quienes se cuestionan *¿Cómo comprender, en efecto, la brecha, que existe entre los trabajos que estudiando la elección concreta de los padres muestran la importancia de la composición y étnica de los establecimientos, y aquellos que habiéndolos interrogado por cuestionarios ponen en evidencia que los criterios utilizados de forma más frecuente son de tipo académico?* (Felouzis, Maroy y Van Zanten, 2013: 90).

Por otro lado, el conjunto de estudios nacionales, se sitúa, de manera general, en un nivel descriptivo y no logra explicar el fenómeno en cuestión estableciendo relaciones entre las

prácticas de elección y el origen de ellas, que más allá de factores sistémicos se alojan en las bases socioculturales de los sujetos. Es altamente probable que dado la controversia y sensibilidad que rodea al tema de elección escolar, los actores tiendan a incurrir en respuestas estandarizadas y pre-configuradas que no permitan acceder a las justificaciones y significados más profundos de sus prácticas, ya sea porque estos remiten a juicios políticamente incorrectos de enunciar o porque apelan a un conocimiento de sentido común o de baja reflexividad, incorporado de manera inconsciente.

En este escenario, y frente al desafío de profundizar en el conocimiento sobre la elección escolar y sus efectos en la segregación y superar las limitaciones de las técnicas tradicionales⁶, se creó una metodología de juego, que se inserta en la línea de aquellas de tipo experimental que buscan, a partir de la simulación de situaciones reales, superar la escisión entre el discurso moral de los sujetos, alojado en un deber ser normativo y sus prácticas.

Inspirado en el estudio de la “pragmática del juicio” de Boltanski y Thévenot (1983) y su adaptación al caso chileno, el “juego de clasificaciones” del Proyecto Desigualdades⁷, se diseñó una metodología de juego llamado “Mapa-Escuela” que tuvo por objetivo acercarse a las representaciones socio espaciales de la oferta escolar, a partir de la simulación de una situación cotidiana, como vía para comprender de manera práctica cómo opera el proceso de distinción que los padres llevan a cabo para poder elegir.

La sociología pragmática de Boltanski otorga especial importancia a los procesos interactivos, ya que es en ellos donde los sujetos se definirían como tal. En contraposición a la sociología crítica, la sociología pragmática o sociología de la crítica, busca definir a los sujetos a partir de sus propias acciones, invirtiendo de ese modo, la lógica de explicar la agencia a partir de la estructura. Como el centro de su preocupación está en el desempeño por sobre las competencias que lo explican, su foco, está en la capacidad de los sujetos de desenvolverse en contextos prácticos, a partir de la formulación de juicios, justificaciones y argumentos, enunciados en interacción con otros (Izquierdo, 2004).

Si bien, las metodologías de Boltanski y Thévenot (1983) y del equipo cualitativo del Proyecto Desigualdades (2012), se enmarcan en programas investigativos distintos, ambas, partiendo desde el enfoque descrito anteriormente, buscan sacar a la luz la capacidad que tienen los sujetos de categorizar a otros, en situaciones interactivas, la cual estaría dada por *“una similar capacidad para reconocer la identidad social de los actores y las distinciones entre éstos, a partir de marcadores socialmente definidos y aprendidos”* (Mac-Clure et al, 2012: 7).

Rescatando este enfoque el juego de mapa-escuela se propuso conocer cómo y en base a qué criterios los padres distinguían las escuelas de su comuna, es decir, cómo las ordenaban y distribuían en el mapa espacial, qué límites y similitudes establecían entre ellas, y en qué lugar se

⁶ El proyecto PASC de la Pontificia Universidad Católica, apunta en la misma dirección. La fase cualitativa, está basada en una metodología poco convencional, que contempla un seguimiento etnográfico a diez familias que buscan colegio, e incluye la interacción de ellas con sus redes familiares, amigos, escuelas y otros intervinientes del proceso.

⁷ Ver www.desigualdades.cl

posicionaban a ellos mismos dentro de ese plano, al distinguir entre circuitos posibles e imposibles de escolarización⁸. La hipótesis barajada fue que detrás de la elección escolar había argumentos y justificaciones que tienen origen en juicios valorativos respecto de los distintos grupos que componen las escuelas, juicios positivos en el caso de aquellas factibles de ser escogidas y juicios negativos en el caso de aquellas no factibles de ser escogidas.

Se realizaron dos sesiones con cinco jugadores cada una. A fin de permitir la identificación y la emergencia de un imaginario colectivo, los grupos se separaron por monto de copago de la escuela de sus hijos. El primer grupo estuvo formado por padres que pagaban una mensualidad entre \$25.000 y \$54.000 y el segundo por padres que pagaban entre 70.000 y \$96.000. De este modo, se buscó generar un ambiente de comodidad y desenvolvimiento en la sala, donde los participantes se sintieran a gusto interactuando con apoderados de escuelas de similar nivel social. Adicionalmente, se procuró que ninguno de los padres se conociera y que todos pertenecieran a escuelas distintas.

Si bien, por dificultades prácticas, los juegos no fueron analizados en profundidad, sino que más bien se utilizaron como complemento a la información relevada por las entrevistas individuales, se constata la utilidad y potencialidad que estos tienen para acceder a aquellas dimensiones simbólicas de las explicaciones y sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones, en particular para tratar temas que encuentran limitaciones en los métodos tradicionales de investigación y se presenta como un antecedente más para la consolidación y legitimación de las técnicas experimentales, en particular de aquellas basadas en la pragmática, para el estudio de la realidad social. A continuación se presentan los primeros hallazgos y conclusiones parciales de los juegos:

- En los juegos, los padres tuvieron que poner en práctica a sus conocimientos sobre la oferta y explicitar sus juicios y valoraciones sociales, a fin justificar sus posiciones y alcanzar acuerdos entre los participantes para ordenar las escuelas en el mapa. Dieron cuenta de sus límites físicos reales, para desplazarse hacia una escuela u otra, más allá de sus términos discursivos.
- Los resultados de los juegos permitieron comprobar que los padres de escuelas de similar copago comparten un imaginario común sobre la oferta escolar comunal, y que este está vinculado con sus representaciones socio-espaciales de las escuelas. Los padres establecen claros y profundos límites geográficos entre aquellos lugares posibles para enviar a los hijos a estudiar y aquellos imposibles, a partir de las características urbanas y poblacionales de cada territorio.
- A partir de las instrucciones de juego e información entregada, los padres fueron capaces de ordenar espacialmente las escuelas. El precio fue el atributo, que por sobre los demás, tuvo mayor peso en la clasificación.
- De este modo, el mapa escolar se encuentra estructurado, en la representación mental de los padres y delimitado por precio. Este está fuertemente asociado al emplazamiento geográfico de las escuelas. De poniente a oriente, se ubican en el primer extremo los

⁸ Para más información ver Anexo sobre "Protocolo de Juego"

gratuitos, y en el segundo los de mayor precio, en todo el espacio medio, el precio aumenta en medida en que se avanza hacia el oriente.

- Los circuitos posibles de escolarización se distinguen de los imposibles, geográficamente, a partir de las características urbanas y poblacionales de cada territorio, no, a partir de las características de las escuelas. Se evidencia una estrecha relación entre la segregación urbana y la segregación escolar.
- La deseabilidad social es alcanzar las escuelas del oriente y evitar las del poniente y sur poniente, que corresponden a los límites con La Pintana y La Granja. Los padres no se manifiestan dispuestos a ir más allá de los límites de las comunas colindantes –Macul, Peñalolén y Puente Alto-, en ese sentido, el centro, por ejemplo o las comunas de clase alta –La Reina o las Condes, no se consideran como posibilidad.

V.3. Técnicas de análisis de información

El análisis se realizó en primer lugar, base a los procedimientos de categorización (Strauss y Corbin, 2002), herramienta de tipo deductiva que permite un ordenamiento conceptual y descripción de alto nivel de los fenómenos estudiados, a partir de la codificación –abierta, axial y selectiva- de los elementos presentes en el discurso de los sujetos de estudio. La codificación procuró distinguir las diferentes posturas de los padres agrupados por grupos de copago, identificando a su vez, elementos que pudiesen ser transversales a estos, o bien que respondiesen a otras variables no contempladas a priori. La agrupación de códigos dio paso a la formulación de conceptos que reunidos dieron cuenta de las categorías de análisis significativas y temas específicos. Esta fase implicó la construcción de juicios acerca del significado de los bloques contiguos de textos, lo que permitió a su vez eliminar casos, a partir de lo que se consideraba significativo para el cumplimiento de los objetivos planteados (Patton, 2002).

De esta manera, en la búsqueda del sentido del texto, se reconstruyeron códigos que fueron agrupados en cuatro temas fundamentales –Fines, Razones, Mediaciones y Calidad Escolar- dentro de los cuales se erigieron modelos conceptuales a fin de explicitar las relaciones entre códigos. Finalmente se buscó, las relaciones y mecanismos causales entre cada una de los códigos y categorías, a fin de comprender el efecto de la elección parental en la segregación escolar.

VI. Resultados

El siguiente capítulo de análisis se estructura de la siguiente manera. En un primer apartado da cuenta de las razones, fines individuales y, creencias y valores colectivos, que explican las decisiones, acciones y actitudes de los padres en torno a la elección de escuela y son la base para comprender los significados atribuidos a cada etapa y elemento del proceso de elección, que se detallan en los apartados siguientes. Luego, expone los criterios movilizados por los padres para buscar, descartar y escoger la escuela de sus hijos. Finalmente en la tercer a sección, da cuenta de los elementos que median la elección: el uso de las distintas fuentes de información disponibles para la búsqueda, más el peso que cada una tiene en la decisión; los significados atribuidos a los dispositivos de clasificación del sistema escolar chileno, -el copago y la selección-, y por último las definiciones de calidad escolar que estructuran las preferencias.

En base a la conjunción de los elementos de análisis mencionados anteriormente, se esbozará una explicación sobre cómo la elección de escuela por padres de clase media afecta en la segregación del sistema escolar.

El grueso del análisis se desarrolló en base a entrevistas individuales y siempre que hayan emergido, se dio cuenta de las diferencias y similitudes existentes entre los discursos de los padres de los tres grupos de comparación, establecidos por rangos de copago. De aquí en adelante serán llamados padres de escuelas de copago bajo -mensualidades entre \$25.000 y \$50.000, padres de escuelas de copago medio -mensualidades entre \$50.000 y 75.000- y padres de escuelas de copago alto -mensualidades entre \$75.000 y \$96.000-. De manera complementaria se han incorporado referencias a la información relevada a partir de los juegos de mapa escuela; se debe considerar, tal como fue explicado en la sección metodológica, que estos no han sido objeto de un análisis en profundidad, sino que más bien se han utilizado para apoyar y corroborar los hallazgos a partir de las entrevistas.

VI.1 Fines individuales y razones colectivas

1.1. Fines individuales. Sentidos atribuidos a la educación escolar.

Comprender los sentidos que los padres de clase media, de manera individual, otorgan a la educación escolar formal, implica ampliar el concepto de individualismo a fin de superar su reduccionismo instrumental (Van Zanten, 2009), esto es, afirmar que la escuela no sólo es una institución con fines distributivos, responsable de la asignación de credenciales y posiciones en la estructura ocupacional, sino que este es sólo uno de los planos en que puede ser valorada.

Cada una de las funciones que se le asignan a la escuela remite a distintos planos o dimensiones de la vida a los cuales deben abocarse los sujetos para la realización de sus objetivos y proyectos

biográficos. En ese sentido, las visiones que los padres de clase media tienen sobre la utilidad de la escuela, serán entendidas como orientaciones para la acción y decisión sobre las trayectorias de escolarización de los hijos. Van Zanten (2009) propone tres orientaciones típicas ideales, que si bien pueden aplicarse a distintos ámbitos de la vida social, es en la escuela, donde se distinguen con mayor precisión. La primera de ellas es el *desarrollo reflexivo*, orientación que pone el acento sobre el conocimiento como factor de enriquecimiento intelectual, que no se circunscribe a un determinado momento, sino que está presente durante todo el transcurso de la vida y remite a la formación del sujeto en tanto ciudadano. La segunda, de tipo *instrumental*, enfocada en la adquisición de competencias, habilidades y credenciales como herramientas para acrecentar las ventajas y oportunidades futuras de los hijos, hace alusión al concepto de individuo; y un tercer tipo ideal, *expresivo*, orientado por la búsqueda del bienestar, el desarrollo personal y la felicidad, remite al estudiante en tanto persona; la escuela es vista bajo esta óptica como tiempo y espacio en que los hijos socializan con otros al tiempo que descubren y desarrollan sus habilidades y potencialidades.

Lo que se sabe en Chile sobre relación familia escuela y especialmente sobre visiones y expectativas de padres sobre esta última, es sumamente escaso. Los estudios que se han hecho a propósito de las visiones de padres sobre la educación corresponden más bien al campo de la psicología educacional y al tema de la construcción de alianzas efectivas para el mejoramiento de la educación. Circunscritos puntualmente al ámbito de la elección de escuela, en sociología, los estudios de Navarro (2004) y Raczynski y Hernández (2011) han incorporado tangencialmente esta dimensión en sus análisis, aunque sin modular, un esquema explicativo que integre dicha arista. Navarro (2004) identificó en un estudio en padres de clase baja y media baja que estos otorgan a la educación sentidos instrumentales y expresivos. Raczynski y Hernández (2011) de manera complementaria, identificaron, otras dos orientaciones, la escuela como espacio de protección y contención frente a un ambiente que resulta sumamente hostil y peligroso, la cual bien podría estar dentro del tipo ideal expresivo y la educación como mandato social u obligación legal, exclusiva de padres con bajos niveles educativos formales. Una quinta orientación nombrada por Navarro (2004), aunque rara vez identificada en los estudios empíricos hechos en Chile es la educación como construcción de ciudadanía, transmisora de valores de tolerancia, respecto, valoración de la diversidad, bases de una sociedad democrática, la cual, dentro del esquema propuesto por Van Zanten (2009), se incluiría dentro de la orientación reflexiva.

La preeminencia de una orientación por sobre otra influye directamente en el tipo de establecimiento escolar a elegir y a la vez define la relación que se establece con otras familias, a partir de que es lo que es valorado en ellos para la formación de los hijos. De esta forma, padres con una predominante orientación instrumental, por ejemplo, tenderán a valorar a los otros, en función de sus habilidades y potencialidades académicas.

Hablar de las funciones de la escuela o del sentido que esta tiene para la formación de niños y jóvenes, implica remitirse a las necesidades y exigencias que los padres levantan para con la institución educativa. Estas exigencias varían en función de la edad del estudiante, el ciclo educativo al que asiste y las necesidades particulares que pueda presentar, mas desde una óptica

historicista es indudable que, en un plano general, la institución escolar no ha quedado al margen de las transformaciones del neoliberalismo, viéndose alteradas en los últimos años sus funciones, horizontes, modos de organización y exigencias a las que debe responder. A partir de la última oleada de masificación, la escuela comienza un proceso de diferenciación continua, y debe encausar demandas diferentes y muchas veces incompatibles. Por otro lado, las transformaciones experimentadas por la institución familiar, fundamentalmente el paso de una familia nuclear a una mono parental, o reconstituida; la introducción de la mujer al mundo del trabajo, y la deslegitimación de la autoridad parental (Valdés, 2007), añaden nuevos desafíos a la labor de enseñanza. La escuela de hoy debe abrirse e incorporar el tratamiento de la infancia y la adolescencia, como ejes relevantes en su organización, debe adaptarse a la presión del credencialismo y la rentabilidad de la formación, y lejos de ser el lugar estandarizado donde niños y jóvenes aprenden normas comunes para insertarse adecuadamente en la sociedad, se convierte en una extensión de la familia, volviéndose particular a los valores y principios de cada comunidad. Como señalan Dubet y Martucelli, *“si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida y criticada, es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente “funciones” de naturaleza distinta, donde cabe perseguir objetivos diversos que ya no se acuerdan armoniosamente como parecía suceder antes”*. Y es más, Morales (1999), indica, para ejemplificar, que los cambios de la escuela también pasan por una especialización funcional de sus espacios, marcada por la incorporación de nuevos roles de socialización y la labor de compensación de espacios y servicios deficitarios que se han perdidos en el espacio urbano, lo que indicaría que la escuela ha pasado a ser elemento vertebrador de las ciudades, ya no sólo en el sentido social sino que también en el plano de estructura y equipamiento.

Sobre las visiones de la educación de los padres de clase media, es necesario señalar, en primer término, que a pesar de que estas se sobreponen en el discurso y no se muestran de manera única, es posible deducir tipos ideales dominantes. Del análisis de las entrevistas se revelan dos orientaciones principales, una instrumental y otra, expresiva, esta última, adquiere matices diferentes en relación al tramo de copago.

Sin distinción entre los grupos analizados, la orientación instrumental está asociada a la consecución de estudios terciarios nunca a la adquisición de herramientas para insertarse inmediatamente en el mundo laboral, una vez finalizados los cursos obligatorios, en ese sentido se reconoce lo planteado por Brunner quien, a propósito del aumento sostenido de expectativas educativas en la población, señala que *“el sentido que se le otorga a la educación en el momento actual se especifica como una promesa individual de movilidad social. Este es un anhelo que se apoya en las evidencias provistas por una sociedad que ha vivido un innegable y fuerte proceso de movilidad educativa (Brunner, 2007: 85)*

A pesar de la corta edad de los hijos de los padres entrevistados, la educación escolar es vista como una etapa en que el niño adquiere una buena base para continuar sus estudios superiores o dicho de otra forma, obtiene la licencia que lo habilita a continuar en la carrera educativa. Las expectativas sobre los hijos de los padres en cuestión, son altas, ninguno duda que estos llegaran a

la universidad, -a pesar de reconocer dificultades de aprendizaje o de conducta- esta es vista como una obviedad, la normalidad o el destino de los hijos de una clase. Las opciones futuras de la descendencia no se circunscriben en el imaginario de los padres a disciplinas específicas, sino que son múltiples, ilimitadas, y dependen de lo que el niño quiera. Es fundamental que la educación entregue las herramientas académicas para que este escoja a futuro con libertad.

Dentro de esta aspiración generalizada, el grupo que más paga y que coincide con ser el que ha alcanzado mayores niveles de escolaridad no explicita enfáticamente como si lo hacen los padres de los dos grupos restantes, su preocupación y deseo por tener hijos universitarios. Dominan en los primeros sentidos expresivos; los padres ya han alcanzado estudios universitarios y es seguro que los hijos también lo harán. En el caso del grupo de padres que menos paga, serían los hijos, la primera generación, en completar grados de educación terciaria, de ahí la mayor atribución importancia asignada a dicha dimensión; confían en que los colegios que han escogido para sus hijos les abrirán las oportunidades que ellos no tuvieron y facilitarán procesos de movilidad ascendente.

*“A ver la educación tiene que entregarle los conocimientos y las armas para que se pueda defender bien, lo otro lo podemos crear nosotros, el respeto, la honorabilidad, la responsabilidad podemos trabajarlo nosotros, pero el colegio es fundamental que le dé y le deje un buen desarrollo académico, para que el día de mañana tenga todas las opciones de desarrollarse donde ella quiera. **¿Dónde ves desarrollándose a la Antonia?** No lo sé, depende de lo que ella quiera hacer, pero tiene la capacidad, va a elegir alguna carrera, al menos que me salga con otro cuento, onda deportivo o artístico, aunque esos dos no son incompatibles con los estudios universitarios. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)*

“Una buena base, para que él pueda optar a su enseñanza media y llegue bien parado. Eso más que nada, o sea para que él después pueda ser una persona profesional y elija bien qué estudiar y qué quiere hacer a futuro, eso más que nada.” (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“De la educación, en la parte académica, espero lo necesario, lo básico para que ella después pueda desarrollarse en lo que quiera, porque finalmente yo también encuentro que el colegio es súper básico, cuando uno entra a la universidad se da cuenta que es súper simple y súper básico el colegio, no hay que tomarlo como más que eso, ahí no se juega lo que va a ser el niño a futuro, tiene que aprender lo necesario, lo básico, que le enseñen lo que tiene que saber para poder dar una buena PSU y ya.” (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“Como te dijera, espero que la educación les sirva al futuro para poderse proyectar en el futuro, y que le ayude prácticamente en la Universidad, porque después es otro camino que uno debe seguir y tenemos que aplicar los conocimientos, lo que hemos aprendido en el colegio. A mí eso lo que me gustaría, que ellos realmente absorbieran eso y se les quedara, que no se les olvide” (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

“(…) Tiene que ser alguien en la vida, para eso va al colegio, porque sin estudios en estos momentos no eres nadie, yo quiero que llegue a ser profesional. Bueno yo tengo una pequeña historia tras de mí, o sea, cuando yo salí del colegio, mis viejos no tenían el, la parte monetaria pa’ ayudarme, pa’ yo estudiar. Me dijeron pucha, no tenemos la chance así que voy a tener que salir del colegio a trabajar. Y en ese tiempo, hace 10 años atrás, me declaraba ignorante en el tema de todo, de las herramientas que tú tenías pa estudiar (...) yo quiero que a mi hijo no le pase lo mismo, él va a poder ir a la universidad, va a sacar su título, eso es lo importante.” (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

Sentidos expresivos de la educación son reconocidos en mayor medida, como fue dicho anteriormente, por padres que han alcanzado escolaridades más altas y escogen escuelas de copago más costosas. Varios son los matices que adquiere esta dimensión, el aludido de manera

más frecuente es la educación como experiencia positiva, asociada al bienestar, la diversión, y el desenvolvimiento en ambientes sanos y de respeto. Es frecuente esta visión en padres nostálgicos de sus etapas escolares o en padres que por el contrario, vivieron experiencias traumáticas o negativas durante su escolaridad, y aunque no exclusivo, es propio de un discurso femenino. De manera concordante a los hallazgos de Raczynski y Hernández (2011), el grupo de padres de copago bajo, asocia el bienestar de los hijos a la protección que puede brindar la escuela a sus hijos frente a un ambiente externo hostil y agresivo. A su vez, se constata lo rescatado por Planck (2003), quien menciona la necesidad de los padres de clase media de reducir o evitar el estrés en sus hijos producto de las exigencias escolares, incurriendo con ello en una contradicción, pues a la vez que se desea la exigencia y excelencia, se la rechaza cuando esta representa una amenaza para el bienestar de los hijos.

“(…) Lo más importante creo yo el tema de que tengan un bonito recuerdo del colegio, yo quiero que lo pasen bien en el colegio, entonces a mí eso me interesa, que salgan los niños con buenos recuerdo del colegio, oh, lo pasé bien en el colegio, quiero a mi colegio, que rico que estuve aquí...creo que eso es súper importante, el querer la escuela y que la escuela sea el levantarse todos los días y decir, ay, que rico tengo que ir al colegio, bueno, no creo que nadie diga eso, pero, no que sea una situación de : ay! Que lata, no! Creo que sería terrible para mí que salgan con el tema de: no quiero ir al colegio, no, o sea no, creo que porque yo viví súper buena, yo era un poco más como mi hijo, yo no era matea ni mucho más, pero iba al colegio, me encantaba ir al colegio, porque lo pasaba bien en el colegio, si me sacaba un cinco, bueno, me sacaba un cinco, ya lo subiré, después lo subía, lo bajaba, era como...pero lo pasaba bien, qué me gustaría del colegio, que salieran cabros buenos, y contentos” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

“Lo único que espero que lo pase bien, que sea entretenido, que tenga buenos recuerdos más que, o sea buenos recuerdos de los compañeros, que ojalá tenga amigos que duren harto tiempo como me pasó a mi cachai. Ojalá que hiciera buenos amigos más que nada y ojalá que le dure mucho tiempo en verdad, y que haga buenas experiencias no sé, te acordai de los paseos que íbamos en el colegio cachai, a la piscina, no sé, como más que nada recuerdos buenos de las actividades y como del tipo del colegio. A mí me pasó mucho eso con la escuela del cultura, siempre me acuerdo del colegio, siempre me acuerdo de tal tío, del profe Freddy cachai, siempre me acuerdo de la tía Jenny, la tía Juanita, cachai, nos acordamos de que una vez hicimos una obra de teatro que fue de todo el colegio, e estaba incluido todo el colegio, todo, todo, todo el colegio estaba en la obra, unos tocaban, otros actuaban, otros pintaban, otros hicieron el escenario cachai, entonces me gustaría que ella también tuviera ese tipo de recuerdos, más que nada buenos recuerdos cachai, de no haberlo pasado mal en el colegio de no de esa cuestión de levantarse y decir: qué paja ir al colegio”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“a mí que me interesa, me interesa que mi hija se sienta bien, que no sea discriminada, que sea feliz, que mi hija sea feliz, que no llegue llorando porque la profesora la trató mal o porque lo pasó mal con los compañeros, porque los compañeros son groseros o la tratan mal, porque es más gordita, más flaquita, más feíta, creo que eso es lo importante, porque si un niño no es feliz, pa mí no. Si mi hija llegara llorando porque todos los días la discriminan, créeme que aunque fuera el mejor colegio del mundo la pescaría en cinco minutos.” (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

Un segundo matiz, complementario al anterior, ausente del discurso de los padres de grupo de copago bajo, pone el acento en la escuela como espacio de socialización, desde donde probablemente saldrán los amigos y parejas futuras, que acompañaran en el transcurso de la vida. La escuela, bajo esta perspectiva es valorada en tanto semillero de redes y capitales sociales, a la cual se le agrega la pretensión de que sea un espacio de homogeneidad social, cuestión que será abordada en el capítulo siguiente.

“(…) de ahí van a salir los partner para el futuro po, las amigas que ella va a tener, que la van a acompañar quizá hasta qué edad po, la niña viene de kínder con sus amigas” (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

“Creo también que el tema social es importante en los colegios, tú al colegio no sólo vas a estudiar, también haces amigos y como los míos van a pasar, si dios quiere 12, la paloma que entró antes va a estar 14 años con los mismos compañeros, lo más probable es que de ahí salgan los amigos de la vida. Por lo menos en mi caso fue así, yo todavía tengo mis amigas del colegio, y siguen siendo mis mejores amigas, a mi marido lo conocí por medio de una de ellas, él estudiaba en un colegio cerquita al nuestro, y típico que hay un grupo de mujeres y otro de hombres que se juntan, y una amiga nos presentó, al tiempo después de salir del colegio eso sí (…)” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

Estos dos primeros matices de la orientación expresiva, son las principales valoraciones de los padres con respecto a la educación formal, y encierran una potencia importante en términos analíticos, ya que definirían una relación escuela-familia, donde la gratificación y el bienestar del estudiantes se imponen por sobre otras dimensiones. Por otro lado, y mediada por factores que luego serán explicitados, esta orientación se ve reflejada en la elección escolar en la atracción que suscitan determinados atributos de las escuelas, como por ejemplo, ambientes sociales homogéneos, escuelas pequeñas y familiares, una buena infraestructura, o la oferta de actividades extra programáticas, atributo muy valorado por los padres de clase media entrevistados.

Por último, se reconoce la orientación típico ideal reflexiva. El primer matiz dentro, atraviesa los tres grupos de copago de la muestra y corresponde a la educación en tanto entrega valórica; compañerismo, solidaridad, empatía, son mencionados como primordiales. No hay consenso en los padres si corresponde que la escuela forme en valores o esta es una atribución exclusiva de la familia, o qué valores son propios de ser inculcados por los padres y cuáles se limitan a la educación escolar; lo acordado es que la formación valórica es vista como un valor agregado, que posibilita el establecimiento de relaciones sociales más humanas y una experiencia escolar menos competitiva. A este respecto señala Planck (2003), que se observa un doble discurso en los padres de clase media, en tanto la valoración de la solidaridad y diversidad ya no es percibida como un factor positivo cuando se transgrede lo que es considerado como norma, y la escuela no impone los límites adecuados. En ese sentido, la exigencia de formar buenas personas y buenos ciudadanos pareciera alojarse a un nivel superficial del discurso nada más, en un deber ser más que en el verdadero desarrollo de la empatía y la tolerancia, ya que, como se verá más adelante, frente a la posibilidad de diversificar el nivel social de la matrícula de las escuelas escogidas para los hijos, en muchos de estos padres, emerge una férrea aversión. En la misma línea, el deseo de los padres de matricular a sus hijos en colegios religiosos respondería más bien a una búsqueda de ciertas pautas y normas de socialización más que a la inculcación de la fe.

“Yo quiero que la educación del colegio les deje buenos valores, en términos de enseñar el compromiso, el trabajo en equipo, al compañerismo. Que ese tipo de valores los tenga bien metidos en su ADN, esos te los puede dar una buena educación” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“Yo qué espero, que Diego se eduque, a ver, para qué...lo enseñen a ser gente, lo que es bueno lo que es malo. Que le dejen una formación de vida. Tal vez, no que sea el mejor alumno del curso, que tenga como el mejor rendimiento, pero sí que sea un niño que es capaz de conmovirse con algo que le duelo a un compañero, que sea capaz de conmovirse cuando va por la calle y ve una niña y que sí, note la diferencia cachai. No sé po, que vea a un caballero pidiendo y me pregunte, mamá porque ese caballero está pidiendo y que no pase sin que eso

le importe por el lado de él...eso, eso me gustaría que le dejara como una formación bonita para el resto de su vida, que el fuera capaz de criar a un hijo y entregar ese tipo de valores. (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“Mis expectativas para la educación siguen siendo las mismas, sigue siendo el tema relacionado con la habilidades sociales, con inculcar valores, con inculcar respeto, que son como cosas más de relacionarse en el tú a tú, más que el aprendizaje así en sala, porque siento que el Matías tiene la habilidad de recoger muchas cosas del ambiente, y de adquirirlas en buena forma, por lo tanto, creo que el colegio si bien es cierto, le aporta, no es como la prioridad que aprenda o no aprenda, porque creo que lo va a poder hacer igual afuera, yo soy profe, su papá ingeniero, él va a aprender igual, eso no me preocupa, creo que el tema va más por el lado de las habilidades sociales y el inculcar los valores”. (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer)

Por último aunque muy marginal, a la anterior, la orientación reflexiva adquiere un matiz de desarrollo intelectual. Esta visión es propia de padres del grupo de copago más alto que desempeñan ocupaciones relacionadas al ámbito artístico, humanista o de las ciencias sociales., para quienes, educación posibilita la emancipación, y entrega las habilidades y capacidades para enfrentar de manera crítica, libre y autónoma el devenir. No se circunscribe a un objetivo específico si no más es vista como formación para la vida.

“Yo quiero que le dé creatividad y este enfoque humanista pa’ enfrentar la vida. A ver, información, conocimiento y esas cosas en realidad tú te metí a internet, y él se maneja súper bien, por lo tanto puede tener todo lo que él quiera saber...que es lo que va a tener el Seba, y que es por lo que todos estamos trabajando en esa institución por lo menos. La búsqueda de calidad humana, el apostar por ambientes sanos de convivencia, buscar esos ambientes sanos de convivencia....y creatividad, yo siento que hoy en día esa perspectiva de que tú estudiái una pura, o sea, tú te preparai todo el tiempo pa poder rendir una prueba, que te vaya bien, entrar a la universidad, sacar tu título, después ponerte a trabajar yo encuentro que eso es una mierda de vida. Entonces, lo que yo creo es que al Sebastián cuando salga de cuarto, va a tener la posibilidad de inventarse, su mundo, su vida, la educación le va a haber servido para que el día de mañana con toda las herramientas posible, se va a parar y va a decir, a ver, voy a probar a aquí y voy a ir pa allá, y después va a decir, voy a probar acá, este otro lado, va a haber tenido experiencias enriquecedoras a que echarles mano, se va poder parar de manera crítica frente a lo que se plantea tradicionalmente”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“Que ellos, el día de mañana no se dejen llevar por lo que dicen, por lo que se espera que hagan, sino que sean niños autónomos, que tomen sus propias decisiones, independientes, en base a lo que crean correcto o incorrecto, siento que eso es primordial, que puedan tener un ojo más crítico, que tengan opinión, para eso tienen que estudiar, y formarse después su propia opinión de las cosas, no que les vengán a decir, cómo tienen que hacer, qué cosa, cuándo, esa es nuestra apuesta como padres”. (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

En síntesis la educación escolar para los padres entrevistados es valorada predominantemente en tanto credencial que habilita para la continuación de estudios superiores y entrega las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentarla. En segundo término, adquiere sentidos expresivos, dentro de los cuales se destacan, la valoración de la escuela como experiencia positiva asociada al bienestar y felicidad, -que en el caso de padres de copago se traduce en protección-, y como espacio, en particular para las fracciones medias y altas, que posibilita el establecimiento de redes sociales perdurables a futuro. Araujo y Martuccelli, explican que la toma de consciencia entre las capas medias de que la meritocracia como vía para la asignación de posiciones vía competencia escolar, se aleja cada vez más de su objetivo, les lleva a transformar la función que se le había asignado a la escuela en Chile, y a considerarla, de manera importante como un espacio de entretijamiento de redes; visión que a su vez se potencia frente a los procesos de privatización

y segmentación creciente de la educación (Araujo y Martuccelli, 2012). Luego, si se considera la centralidad que tienen para estas capas medias, las redes sociales como vía para mejorar su acceso a las instituciones formales (Barozet, 2006), los dos sentidos de la educación, relevados por los padres entrevistados, se pueden comprender, en base a los mecanismos que en el país operan para alcanzar la anhelada movilidad ascendente.

1.2. Valores y creencias comunes

En la tradición sociológica la escuela es vista como una institución organizada entorno a valores ligados al estado nación que favorecen el funcionamiento del orden social. Las funciones de la escuela han sido asociadas a dos ejes principales, por un lado la integración social (Durkheim, 1989) y socialización (Parsons, 1959; Dubet y Martucelli, 1998) y por el otro, la diferenciación y distribución/ selección (Parsons, 1959). Mediante esta última, consolida el paso de una sociedad de estatus adscriptiva a clase social a una sociedad estratificada por desempeño y logro, es decir, reemplaza el modo de estratificación de las sociedades tradicionales, al tiempo que masifica el acceso a educación. En suma, el proyecto republicano escolar está inspirado en los principios de igualdad de oportunidades y de integración a la vida colectiva en los marcos estatales y es valorado en esos ámbitos. ¿Son estos los valores rectores del sistema escolar para los padres de clase media en el Chile actual? Difícilmente, ya que la instauración de un modelo extremo de mercado en educación ha alterado las bases socioculturales de la población y su manera de relacionarse con la institución educativa y entre las mismas personas; en especial, la centralidad conferida a las familias para el funcionamiento del sistema, a partir de la libertad de elección, redefine el rol y relación de estas con la escuela.

Ahora que los padres intervienen directamente en la trayectoria educativa de sus hijos escogiendo donde educarlos, parte de la competencia escolar se traslada fuera de la institución; situándose en primer término en la admisión. Con este giro, que se suma a la promoción por la diversificación de la oferta escolar, la competencia educativa se vuelve sumamente desigual, más en un país como Chile que presenta enormes diferencias entre establecimientos de distintos precios y dependencia. Frente a estas desigualdades entre las escuelas subsiste una alta tolerancia y resignación (Rojas, 2005), es vista como una realidad dada o de orden natural, externa a lo que los padres hacen o no. Estos no se visualizan como actores políticos relevantes, sino como seres particulares cuyas decisiones sólo tienen incidencia en las esferas privadas de sus vidas. Son conscientes que las oportunidades de sus hijos están mediadas, más allá del talento o esfuerzo individual, por el tipo de escuela a la que asistan, pero no necesariamente de los efectos perversos (Boudon, 1999) que producen en la sociedad a nivel agregado sus acciones. El ideal de justicia que aloja en la igualdad de oportunidades, hoy se reclama como posibilidad de que todas las familias tengan acceso a la escuela que realmente deseen, es decir que la justicia se ha traducido en el reconocimiento de la libertad de elección como un derecho. Esta libertad que ejercen los padres se refuerza en lo cotidiano en base a tres creencias, que se han identificado de manera transversal en el discurso de estos padres; en primer lugar, *“lo público es malo”*, en segundo *“lo más caro es*

mejor”, y en tercero, *“la buena escuela la hacen los buenos padres”*. Por otro lado, la igualdad para los entrevistados, tampoco se relaciona con la estandarización de los establecimientos y de los procesos educativos que posibiliten una justa competencia, al contrario, ya que ideología meritocrática convive en todos lados con un orden social en el cual las recomendaciones, las redes, el acceso privilegiado –y desigual- a la información, falsean la justicia enunciada (Araujo y Martucelli, 2012: 60), la igualdad en materia escolar se basa en el reconocimiento diferencial de los individuos, en este campo, en el reconocimiento específico de la existencia de diversos intereses y necesidades de padres e hijos. Para profundizar en el tema, se da cuenta de otras dos creencias de los entrevistados, *“una escuela para las características de cada niño”* y *“una escuela: la otra familia”*.

Por último, con respecto al valor de la integración, se da cuenta que este no se suprime, sino que adquiere otra connotación. La integración que valoran los padres de clase media ya no es con respecto a un estado o comunidad mayor, sino con respecto a micro comunidades locales, en las cuales se identifican a partir del reconocimiento de características comunes o por negación y oposición con respecto a otros. La integración en este caso está dada por el deseo de clausura social y de resguardo de la socialización de los hijos, hecho que favorece la transmisión de ciertos valores y prácticas que permiten la reproducción del estatus y del estilo de vida de la familia o de la clase social a la cual pertenecen, además de la monopolización de oportunidades educativas que facilitan su movilidad en la estructura social. La escuela y el barrio, principales lugares de socialización de los hijos, luego de la familia, son los espacios donde se concretizan los anhelos de clausura, de ello se da cuenta en los apartados siguientes, *“una escuela socialmente homogénea”* y *“la correspondencia –o no- entre barrio y escuela”*.

a) Lo público es malo

Una de las principales características identitarias de las nuevas clases medias o las llamadas clases medias emergentes, es la escasa valoración por lo público (Lapierre, 2008). En especial, en educación y salud, este sector es asociado a servicios de mala calidad y gestión; y tan sólo en contextos de movilizaciones, como quedó demostrado el año 2011, ha emergido en ellos un discurso reivindicativo de lo estatal (Barozet & Fierro, 2011), como reflejo de la aspiración de que el estado vuelva a proveer educación de calidad. El surgimiento de esta clase, está ligada fundamentalmente a la ampliación del aparato privado, de ahí que el consumo como lugar de participación e identificación, la ética del esfuerzo individual y el dominio del mercado en todas las esferas de la vida, reemplacen el valor que las clases medias tradicionales, tenían por la provisión de servicios públicos.

El debilitamiento de la educación municipal, además de estar asociado factores relativos al diseño, recursos, y gestión, se explica por un fuerte desprestigio por parte de la sociedad en su conjunto (Bellei, 2011). Una idea fuerte que se revela a partir de las entrevistas con padres de clase media es precisamente esta, lo público/municipal no es bueno, o más bien, es malo. Las

razones que sustentan esta creencia, se arraigan, fuera de este marco contextual, en los conocimientos sobre el funcionamiento de establecimientos de dicha dependencia, basada por un lado, en la experiencia negativa, personal o de cercanos, que han trabajado o estudiado en establecimientos de este tipo, y en segundo, en la información provista por medios oficiales, - principalmente puntajes en pruebas estandarizadas- o por medios masivos de comunicación, que contribuyen a alimentar esta visión peyorativa.

Ahora bien, la naturaleza de los motivos esgrimidos por los padres entrevistados para invalidar la educación municipal, varían en función del tramo de copago de las escuelas que han escogido para sus hijos. Los padres del grupo de copago alto, recurren mayormente a razones de tipo cognitivas (Boudon, 2003), basados en primer lugar, en el conocimiento que poseen sobre los resultados académicos, que posicionan al municipal en un nivel de rendimiento inferior al particular subvencionado y al particular pagado, o a la comparación de la proporción de egresados de cada dependencia que ocupan posiciones de alto estatus y retribución económica, donde la representación de municipales es mínima, en comparación a los privados.

“Si tú haces una encuesta en qué colegio van los principales ejecutivos de las compañías, el ochenta por ciento son de colegios particulares. Y si no más. Somos pocos los de colegios fiscales. Y hay otro poco también que son de Colegios técnico profesional o de la escuela más bien digamos Municipal, no existe, un diez por ciento. Pero los demás son todo de otro tipo de colegio. Entonces ese tipo de situación uno busca que los cabros tengan, si uno le puede dar esa oportunidad, darles po” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“Es decir, académicamente el tema digamos, están las pruebas a la vista, PSU, SIMCE, lo que sea. La cantidad de profesionales que salen, que finalmente llegan a formar parte de la masa laboral, la mayoría son de Colegio, los que lideran todo esto son de los Colegios particulares y particular subvencionado, y municipales, a excepción del Nacional, no hay ninguno más” (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

“¿Pensaste alguna vez en matricular a tus hijos en una escuela Municipal o escuela gratuita? No. No, porque no existe hoy día a nivel de educación básica un colegio académicamente sólido que me dé a mí la confianza de que van a entrar a un colegio donde los cabros estén bien educados. ¿Esa es tu principal razón? Si ¿Y buscaste esto que no existe una escuela Municipal básica con buenos resultados académicos? ¿Tú lo corroboraste? Yo el único colegio que conozco de esas características es, creo que el República de Siria. ¿El de Ñuñoa? El de Ñuñoa. Pero me queda un poco lejos. Es el único”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

En un segundo plano, las razones esgrimidas se basan sobre el conocimiento de lógicas de deficiente funcionamiento interno de los establecimientos municipales, que se derivan tanto su diseño como de su gestión. Las principales problemáticas señaladas, remiten a la falta de compromiso de sus plantas docentes y funcionarias que se derivan, a su vez, de la condición de gratuidad del servicio ofrecido en contraste a la provisión privada que operaría bajo la lógica de funcionamiento empresarial mediada por un intercambio monetario. Se suman a esto, las trabas administrativas para contratar/desvincular profesores y directivos que se ajusten, al perfil requerido por la escuela, y para seleccionar/expulsar estudiantes.

“(…) ah lo otro que es importante, el tema de la calidad de los profesores. El sistema público se rige por el estatuto docente, y los otros se rigen por el código del trabajo. Por tanto, ellos, si un profesor no tiene las características o el perfil que quiere el director, en marzo le da el sobre azul y se tiene que ir, y cambia el profesor hasta que llega un profesor que logra amoldarse a las características del colegio. Los colegios municipales no pueden echar a los profesores. Por tanto, si hay un profesor que nosotros encontramos que no cumple el perfil, que no es un buen profesor, tenemos que tratar de buscar todo los medios para motivar al profesor, ver donde lo ubicamos, qué características tiene el profesor para el curso que corresponde, por

ejemplo a lo mejor este profesor no va a ser mejor en el primer ciclo pero a lo mejor si lo va a hacer bien en el segundo ciclo, entonces tenemos que nosotros amoldarnos, pero a lo más se puede pedir al profesor, mira a lo mejor este colegio no cumple con sus características profesor, qué tal si a lo mejor pide traslado para otro colegio? Y lo trasladan para otro colegio, o bien evaluarlo, existe una evaluación sí, y ver qué pasa con la evaluación desde la corporación, entonces la movilidad de los profesores es muy baja, entonces, claro, si hay un profesor que no cumple con las características del colegio, uno tiene que ver qué hace con el personal que tiene, en cambio los colegios particulares o subvencionados, si el profesor no cumple o si el profesor no es bueno, no cumple con las características que quiere el colegio o no se sube al carro del colegio, se va po', entonces por ende, tení un buen grupo de profesores po, o por último vas buscando hasta que encuentres, ok, éste es el profe que yo quiero." (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

"Y además los equipos dentro del sistema municipal no tienen este compromiso de empresa po, es como: el servicio es gratis y ni así les gusta. ¿Perdón? Lo que tú estás haciendo aquí es tu obligación. Tú tienes que procurar que a esta persona le guste porque esta persona está en todo su derecho de gritar a los cuatro vientos y demandarte si quiere si es que no le gusta. No po', si no hay intercambio po, no hay intercambio monetario, por lo tanto estamos a años luz de que la gente entienda que está cooperando, está haciendo operativo el derecho de una persona. En las escuelas particulares subvencionadas y en los particulares es menos la paja mental, porque como hay intercambio yo tengo derecho a exigir lo que me gusta. Eso." (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

Otro argumento enunciado por el grupo de copago alto en detrimento del municipal dice relación con el público que este atiende; los padres con escolaridades reducidas, y escasa valoración por la educación, no tendrían la cultura de aportar y participar constructivamente en temas académicos, sus preocupaciones, en cambio, serían banales como las cuotas o el traje para el acto de fin de año; además el no pago los llevaría a tener una actitud conformista con la educación recibida, sabiéndose carentes de derechos, a diferencia de quienes pagan que asumen una actitud de clientes, y en tanto tales asumen derechos y obligaciones de consumidores. Desde esta postura, a los padres también se les responsabiliza de la mejora escolar, en tanto cuando estos profesan sus derechos, pueden ejercer presión y demandar a la escuela una educación de mejor calidad. La importancia dada a este punto reafirma, lo que ya ha sido constado por varios autores: en Chile, a juicio de los padres, las diferencias entre las escuelas las hacen las familias.

"Yo pienso que...a ver, uno tiene compromisos con la educación de sus hijos, entonces una cosa es que el niño vaya al colegio a estudiar, a aprender ciertos contenidos, sacarse notas, así cumplir con todo el proceso educativo, pero eso es una pura parte, está la parte en donde los papás también participamos en el asunto, y a mí me pasaba que en las reuniones de apoderados o en las instancias de participación que habían en esa escuela municipal y en el grupo que nos tocó a nosotros, la discusión era la plata del paseo, del regalo de fin de año, y si uno quería hacer un aportes a nivel pedagógico o tener una visión un poco más crítica de cómo se estaban haciendo las cosas, ese espacio no estaba y no estaba y no estaba, y no porque una profesora no lo quiere hacer, sino que porque la cultura también del grupo humano, de ese grupo humano no está, pa' ellos era paja molida, cachai" (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

La principal diferencia entre los padres que acceden a escuelas de copago medio y los que acceden a escuelas de copago bajo, es que los primeros, no hablan sobre lo municipal desde la experiencia personal, ya que muy pocos de ellos han estudiado en establecimientos de este sector; tampoco lo hacen como el grupo de copago más alto, aludiendo a un conocimiento de resultados, sino que sus creencias se arraigan en la observación directa de la conducta de escolares –por lo general

transitan por fuera de establecimientos de dicha dependencia- o la transmisión desde terceros de experiencias negativas. Destaca en este grupo la fuerte carga peyorativa de las palabras empleadas para referirse a lo público.

El grupo de padres de copago bajo, es quien maneja mayor información sobre este sector, ya que proviene de él y en algunos casos sus hijos han cursado algunos años en establecimientos de dicha dependencia. En ese contexto las experiencias pasadas que estos padres han tenido en el municipal, están a la base del juicio emitido, ya que esta les permite construir la realidad en base a sensaciones y emociones e incorporarla como justificaciones para acciones posteriores (Dubet, 2001). Es preciso aquí recordar, que la definición de racionalidad que ampara este trabajo, implica ampliar su definición tradicional y considerar las emociones como parte de ella; se reconoce que estas también pueden ser base de las razones dadas por los sujetos para explicar su desenvolvimiento en el mundo, sin que por ello se trate de un pensamiento irracional. Resalta, la emoción que aflora en algunos padres del grupo de copago bajo, al hablar sobre sus experiencias pasadas –consideradas traumáticas- en el municipal y, la dificultad para rescatar atributos positivos de este.

“(…) terminé en el Benjamín Vicuña Mackenna, que no aprendí nada, nada de nada, pero lo pasé muy bien. Ahí aprendí todo lo nefasto que puede ser el sistema educativo para un ser humano. ¿Por qué? Por la irresponsabilidad de los profes, la indulgencia de un sistema, la negligencia de un sistema, o sea los cabros hacían lo que querían, nosotros hacíamos lo que queríamos. No sé po, en la sala fumábamos pitos, tomábamos chela después de almuerzo, si queríamos salir saltábamos la muralla, si queríamos entrar saltábamos la muralla, yo tenía compañeros que se agarraban a tajos en el recreo, tenías que pelear tu puesto, así como tierra de nadie, pero lo pasé muy bien, entre medio de toda esa fauna, habíamos seres humanos. Y ahí terminé cuarto.” (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“Yo estudié en un colegio de monjas siete años y después de ese colegio me echaron y yo era ordenada, pero me echaron igual, eran exageradas las monjas, y me fui a un colegio municipal de La Florida y el contraste fue como fuaaa y ahí estuve séptimo y octavo, en el Indira Gandhi, ooooooh!!! Era como meterte en una pobla así mal, de hecho un día se llevaron a un compañero mío porque estaba vendiendo coca y yo obviamente así en toda mi inocencia no cachaba nada, pero yo tenía un compañero que se lo llevaron los pacos en séptimo básico por vender coca y era como así oooooh! ¿Qué onda? ¿Dónde estai metida? A mí no me pegaron porque yo me juntaba con una mina que era así muy grande y siempre me defendía, pero era un jungla y mal po’.” (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

*“**No pensaste en meter a tu hijo en un colegio municipal** No, nunca, no, no, no, no. Yo sufrí, no, no podía. Yo tuve maltrato de parte de una profesora, que me dio un reglazo, con esas reglas metálicas en la cabeza, y me dejó los ojos negros. Entonces, no, entonces como se llama, yo siempre, de que empezaron los chiquillos el colegio, yo empecé pagando el colegio”. (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)*

Ahora bien, fuera de esta diferencia respecto del origen del juicio sobre el municipal, tanto los grupos de padres de copago medio y bajo coinciden en las deficiencias atribuidas a esta dependencia educativa. Estas se pueden agrupar en cuatro aristas; las características de las familias, la ausencia o deficiencia en el tratamiento conductual y disciplinario del alumnado, la baja exigencia y la escases de recursos materiales.

El primer problema que presenta el municipal son los estudiantes que atiende. Dada la vulnerabilidad de sus contextos de origen, estos serían marginales, violentos, conflictivos, de

malos modales y costumbres, de vocabulario soez y sin interés por los estudios. Estos estudiantes estarían situados en un estadio inferior de civilización (Elías, 1989) y para agudizar dicha situación se concentrarían en escuelas emplazadas en barrios peligrosos y de deficiente equipamiento urbano. El predominio de este tipo de alumnos en escuelas municipales, determina el mal ambiente que hay en ellas, y la existencia de estos malos ambientes es uno de los argumentos principales dados por padres para no enviar a sus hijos a dichas escuelas.

“La hermana de mi esposo trabajó en colegios públicos y me decía que en varias oportunidades los niños, cuando uno les llamaba la atención sacaban cuchillos, lo que yo creo que acá no sucede. Entonces hay un poquito más de riesgo en esa parte, existe un nivel de riesgo en esos colegios, yo no quito que por ejemplo, allá gente que sea muy decente, pero hay un poquitito más de riesgo, por lo que ella me decía también, yo también tomé esa parte, ella me decía que sacaban cuchillos, que a ella le tocaba llamar la atención, que piedras le tiraban, escupitajos”. (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

*“Aquí en la municipalidad tu escuchai los comentarios de los otros colegios, del Indira Gandhi que es un municipal, del Capitán Pastene, del María Elena, de todos esos colegios de mierda que hay por ahí. Entonces ya quedai espantado con lo escuchai de los cabros chicos. Por qué, **¿Qué escuchai de los cabros chicos?** Que son malos, que se pelean...en el Indira Gandhi que le habían pegado a unos cabros, del mismo colegio se habían entrado a otros cursos y le habían pegado. No quiero que la cabra sea polla, pero tampoco que se mezcle con, no que tenga esos malos ambientes escolares.” (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)*

“(...) los colegios municipalizados de aquí del sector no son buenos, por ejemplo en Los Almendros se agarran a balazos, que queda un poquito más allá, las chiquillas uno las ve afuera fumando, las he visto con cajitas de vino y acá en el Berna por lo menos no se ve afuera, a lo mejor lo hacen. Y yo creo que en los municipales los niños se sienten con esa libertad porque saben que están obligados a tenerlos porque ahora no se pueden echar los niños, yo creo que ahora, los profesores se encargaron en remarcarles mucho sus derechos pero fracasaron en los deberes”. (Madre, copago \$38.000, 39 años, Dueña de casa, E. Media completa)

En segundo lugar, los problemas conductuales y motivacionales de los estudiantes se ven reforzados, a juicio de los padres, por la impunidad que reina al interior de estos establecimientos. Los municipales no establecen suficientes límites disciplinarios, o bien no son estrictos en su aplicación. Sobresale, en especial en quienes estudiaron en escuelas de dicha dependencia, una visión de estos, como “tierra de nadie”, donde la lógica de funcionamiento es similar a la de la selva, es decir, el más fuerte sobrevive. Esta imagen del municipal selvático es fuerte en el imaginario de los padres de clase media, por cierto que los hijos de estos, considerados vulnerables, no sobrevivirían en este escenario en extremo anómico.

“Yo no veo a la Antonia ahí, la Anto es un pollito, yo lo intenté todo con ella este año, desde el defiéndete, si tenís que pegar, pega y ella no, nunca pude agarrarla por el lado de la violencia, traté por el lado de la seguridad, oye si te molestan ríete, de alguien hay que reírse, ríete de ti misma, no, no pude. Yo no quiero repetirlo, su personalidad es ser así no más, en un municipal de aquí se la comen”. (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“Una escuela municipal te enseña a ser hombre, muy rápido. Hay que tener ciertas características especiales como para poder sobrevivir ahí, que no todos los cabros la tienen, y como uno siempre ve a sus hijos como una guaguas, uno dice no, a mi hijo se lo comen adentro.” (Padre, copago \$35.000, 28 años, Sопorte Informático empresa minera)

Sumado a los problemas disciplinarios, la exigencia en los municipales sería a juicio de estos padres, baja. Por una mala calidad de profesores que no presentarían interés en que sus alumnos

aprendan o porque estos, dadas las características de sus estudiantes deben invertir gran parte de su tiempo en resolver conflictos ajenos a la formación académica, en los municipales se aprende menos. Por último, agudizan este contexto, la escasez de recursos económicos, que se traducen en deficiente infraestructura, limitada oferta curricular, alta concentración de estudiantes por sala/profesor y falta de materiales y mobiliario fundamentales que impiden el adecuado desarrollo de la jornada escolar.

“De repente llegan a la sala, y yo tengo experiencia de eso, de repente el Alfonso me decía, mamá, partimos como a las 9 de la mañana porque no teníamos silla, y llegaron 3 niñitos más y no habían sillas. Tuvimos que ir a la sala de al lado a conseguirnos sillas, pero después no teníamos mesa. Y así se te pasa una hora, se te pasan dos” (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“(..) no son peores porque el profesor sea despreocupado, sino que porque el ambiente no te da, es como una clínica, a lo mejor, en una clínica te atiende un doctor de excelencia, y tú salí feliz porque te haya atendido, y después ese mismo doctor te lo encontrái en el Sotero y trata de hacer lo mismo por ti, y salí coja, porque no tiene parche curita, porque no tiene gaza, porque no tiene las herramientas, porque se le corto la luz, porque no tiene enfermera, porque no sé. No deja de ser persona el doctor, pero si en el medio en el que se manejan no tení las herramientas, tu esfuerzo se pierde”. (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer.)

Como es de suponer, a partir de los datos expuestos, ninguno de estos padres considera como una opción válida, el matricular a sus hijos en escuelas públicas, salvo excepciones en el grupo de copago alto que manifiestan estar dispuestos, en caso de no tener más chance, a enviar a sus hijos sólo a municipales emblemáticos y del centro de la ciudad. Para los dos otros grupos de copago, ni los emblemáticos, ni los municipales locales de prestigio se visualizan como una posibilidad real. El municipal les causa espanto y rechazo, más que la calidad, es el ambiente, lo que marcaría su aversión; el municipal en definitiva es la opción sólo para quienes no pueden pagar.

“Yo nunca, colegio, así como se llama municipal nica, jamás, no, no me cruzaba por la mente, me daba, sinceramente me daba susto. Me daba susto porque no sabí realmente con qué te podí encontrar. Ese es el problema, entonces prefiero apretarme un poquito el bolsillo y pagarles algo donde ellos puedan estar tranquilos ellos, y pueda estar tranquila yo, porque me da pánico que les pueda pasar algo”. (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

“(...) yo he pensado que si en algún momento las finanzas no andan definitivamente claro, yo tendría que buscar un colegio municipal donde llevar al Seba, para no pagarlo. ¿Cuál es mi tranquilidad? Que yo sé que el Seba va a sobrevivir ahí. Va a tener todas las herramientas pa’ hacerlo. Lo que me si me inquietaría es que sentiría que, así como están las cosas hoy en día, se estancaría. Tal vez tendría que buscar un colegio municipal de los emblemáticos, una cosa así, para confiar un poco, pero lamentablemente las escuelas emblemáticas la mayoría segregan por sexo, entonces, tampoco me gusta esa idea”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“La disciplina era muy mala y la exigencia baja, entonces a ella no le gustó, no le gustó, lo pasó súper mal este año y yo a raíz de eso también lo pasaba mal porque ella estaba como angustiada, no le gustaba el colegio (...) yo no tenía prejuicios con tenerla en un colegio municipal y probablemente me esté equivocando, pero de verdad que este año no lo pasamos bien, entonces lo pensaría, tal vez en otra comuna, que no sea Santiago, pero si la volviera a meter en un colegio municipal sería muy, muy fijada, muy cuidadosa, en como es el colegio, como son los niños, como es la disciplina” (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural).

En síntesis el origen y motivos para invalidar lo público varía en relación a los grupos de copago. Mientras que los padres del grupo de copago alto fundan su rechazo en razones de tipo cognitivas,

especialmente en evidencias sobre resultados académicos insatisfactorios y un diseño institucional y gestión que no logra competir con la eficiencia asociada a los privados, los padres del grupo bajo y en menor medida los del medio, enjuician la educación municipal desde la propia experiencia, y atribuyen sus deficiencias, principalmente a la mala calidad del ambiente y clima escolar que hay en ellos. Este se debe a las características de las familias que atiende, que se encontrarían en un estadio inferior de civilización y desarrollo moral, a la ausencia o deficiencia en el tratamiento conductual y disciplinario del alumnado y a la baja exigencia académica. La escasez de recursos materiales atraviesa este escenario. La disposición a enviar a los hijos a un municipal, frente a dichas percepciones es muy baja, la falta de calidad académica, para los padres de copago alto y de ambientes de socialización adecuados, para los restantes, la justifican y refuerzan.

b. Mientras más caro mejor

Si la provisión de servicios públicos para las nuevas clases medias es de mala calidad, por oposición, lo privado tiende a ser bueno o, al menos, mejor. Como fue visto anteriormente, parte de las deficiencias de lo público se derivan de su carácter de gratuidad, situación que repercute en una actitud de conformismo y aceptación de los padres del servicio escolar, aun cuando este sea deficiente; en un mal desempeño de profesores y plantas directivas que asumirían su labor de educadores a modo de favor, y en la escases de recursos disponibles. Dichas deficiencias se atenúan en la educación privada, fundamentalmente debido a que esta es pagada, y es en base a ese marco de referencia que se establece la creencia “mientras más caro es mejor”.

Esta afirmación no tan sólo responde a una lógica de consumo asociada al estatus y a la diferenciación, donde el acceso a productos y servicios de más alto costo serían indicadores de una posición más aventajada en la estructura social y de poder (Baudrillard, 2002). Lo pagado es mejor tiene su anclaje en la comparación constante entre establecimientos de distintos precios, desde municipales/gratuitos a particulares pagados/caros. Bajo esta ecuación el municipal/gratuito, se encontraría en el extremo de la peor calidad. Si bien, los márgenes de comparación de los padres son sutilmente diferentes en medida en que decrece el nivel de copago de la escuela, -dado el escaso conocimiento que tienen los del grupo más bajo sobre los particulares pagados- todos coinciden en que mientras más costosa sea la escuela mayor serán las oportunidades y recursos disponibles para la formación de los hijos. Estos recursos pueden ser de dos tipos, humanos o materiales.

Los recursos humanos refieren a la mayor dotación, diversidad y de mejor calidad de profesionales, especialmente profesores y equipos especializados de apoyo psico-social. El argumento es que si las escuelas cuentan con mayores recursos podrán atraer, en base a mejores remuneraciones y condiciones laborales, a profesionales más destacados. Dichos recursos, a su vez, se vinculan con la presencia de padres más comprometidos con la educación de sus hijos, y por tanto de estudiantes con mejor rendimiento y menores problemas psico-conductuales. A juicio de estos, una expresión del compromiso con la educación de la descendencia es el pagar por

concepto de escolarización, consideración que tiene a la base una serie de suposiciones, que serán tratadas en el apartado siguiente “los buenos padres hacen la buena escuela”.

Por otro lado los recursos materiales, que harían de lo más caro mejor, dice relación con la mayor dotación de infraestructura, de recursos para el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, de diversificación de la oferta curricular, especialmente en idiomas y actividades extra-programáticas, y de distribución de cantidad de alumnos por sala/profesor, que posibilita, cuando la proporción es menor, un mejor manejo de grupo y una atención más personalizada. Se debe destacar que para todos los padres entrevistados la principal asociación de más caro es mejor refiere principalmente a la mayor dotación de infraestructura y a la mayor oferta de actividades extra programáticas, por sobre otros atributos.

“Uno de los casos que cobran más plata es el mismo Siglo XXI, y que tienen miles de herramientas para ayudar a los niños, y también miles de cosas para aparte de ayudarlos, actividades extra programáticas, como por ejemplo fútbol, natación tienen, y la pila de cosas, en cambio los otros colegios como te digo, lo que era mi colegio en ese tiempo, no había nada, o sea era súper precario las cosas” (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

“En la infraestructura, en la cantidad de profesores, porque tú de repente vas por ejemplo al Santa María, no tiene profesor de Educación Física particular hasta el tercero. Es la profesora jefe es la que hace arte, todos los ramos y hace educación física, no tienen profesores. Pero hay otros colegios que nunca tienen profesores, porque el colegio por ejemplo, el John Paul School no cobra muy caro, pero ellos nunca tuvieron un profesor específico por ejemplo para computación, nunca, o un profesor específico para inglés desde primero básico, les vienen a tomar inglés como desde quinto, y eso te afecta, porque la materia que te la pudieron haber pasado en ocho años te la vienen a resumir en tres, y al cabro le cuesta, aprendió mal, aprendió lo básico, entonces los colegios que te ofrecen eso así como inglés con profesor de inglés desde kínder te va a cobrar mucho más caro que la escuela que te enseña, no sé, que te dice que esta es la ventana, la puerta, abrir, cerrar, y sería, cachai, si tiene mucho, mucho, mucho que ver las lucas, y es por eso, si el que más da es el que más cobra, como todo en la vida po”.(Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“(…) hablando ahora con el tema que mi hijo está en psicólogo y psiquiatra y todo eso, ellos recomiendan que los niños tengan actividades extra programáticas, que no solamente vayan al colegio a estudiar sino que también que vayan a hacer cosas que a ellos les divierten y les distraigan y también boten toda la energía que tengan en esas actividades. Y los colegios que son más caros dan miles de chances para que los niños puedan hacer todas esas actividades. En cambio los colegios más baratos se puede decir, no da tanta chance de poder hacer cosas”. (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

“Me pasó cuando le busqué jardín y ahí en el primer medio menor, con tres años ahí ya se nota la diferencia cachai, en cuanto a las lucas, yo no la podía meter en una JUNJI porque no tenía ficha de protección y no cumplía los requisitos de precariedad para meterla en una JUNJI y cerca de mi casa buscando, yo he dejado las patas en la calle buscándole colegio y jardín a la Antonia, caminando, paso por un jardín súper lindo, una maravilla, te dan ganas de dejarla las 24 horas ahí, y entro y claro, profe de inglés, profe de música, unas salas así que te morís, era jardín y sala cuna, se llama Almendra, era la raja, hermoso, cualquier mamá desearía eso pa’ su hija, era hermoso, todo, tenían un patio de pasto, otro de tierra, unos cuadrados para barro, así todo, profes de todo, todos chicos, pa’ mí que salían puros genios de ahí y claro po’ doscientas lucas y 130 lucas si tenía convenio con unas empresas. Yo en ese tiempo era estudiante universitaria y con suerte me pagaba la u, que iba a pagar 130, me salía más caro que la u, de ahí la puse en otro que me cobraban 50, tuve buena experiencia ahí igual, el jardín era muy bueno, pero desde chicos la diferencia se nota, mientras más pagai más calidad, lamentablemente es así.” (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

De manera complementaria, y del mismo modo como ocurre con la creencia lo público es malo, la comparación que alimenta mientras más caro es mejor, también es de naturaleza académica. Las evidencias, para estos padres, están en los resultados SIMCES y PSU, la lectura en este caso no se realiza en función de la dependencia administrativa sino, en función del precio de la mensualidad.

Los resultados escolares tienden a ser más altos en medida en que aumenta el valor monetario de la escuela.

“También hay una diferencia académica, y sabís cuando pude hacer esta comparación, cuando vi el mapa del SIMCE, yo igual llamaba a los colegios y preguntaba cuanto costaban, hice un mapeo, y los colegios que más costaban eran los que tenían más alto puntaje, los que tenían mejor nivel académico según el SIMCE eran los más caros” (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer).

“(…) pa’ serte honesto, no he visto los puntajes del High School, pero sabís qué, es que tampoco es algo que me interese mucho, si finalmente está claro que mientras más pagai mejor puntaje tiene el colegio, que a los particulares subvencionados les va mejor que a los municipales y a los particulares mejor que a los particulares subvencionados, entonces uno tiene que tratar de optar a lo mejor no más, y así se asegura resultados”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

Antes de continuar, es necesario detenerse un momento en este último punto, ya que si bien, en términos generales la evidencia apunta a que cuando se controla por nivel socioeconómico de los estudiantes y la selectividad de las escuelas, las particulares subvencionadas no obtienen mejores resultados que las públicas (Bellei, 2007; Mizala y Romaguera, 1998; Larrañaga et al, 2009; San Martín y Carrasco, 2011), la divulgación de los resultados de manera bruta a la sociedad impide que esta precisión sea considerada al momento de hacer lectura de ellos. Es decir, el hecho de que se difundan los resultados SIMCE y PSU, sin corregir por el nivel socioeconómico de los estudiantes que rinden dichas evaluaciones, estaría al origen y luego reforzaría la creencia de que los privados tienen mejores resultados que los públicos, y que, además, dentro de los primeros, los de mayor costo serían aquellos de mayor calidad académica. La exposición bruta de resultados lleva a una lectura errónea donde no es posible percibir que el valor agregado de estos estudiantes no se debe a la escuela sino al nivel educativo y cultural de las familias de origen.

Todos los padres entrevistados presentan gran disposición a pagar más por la escuela de sus hijos de contar con mayores recursos, y desde ya, todos están destinando su máximo disponible para ello. Creen que al pagar una suma mayor, accederán a una educación de mejor calidad, donde los atributos nombrados anteriormente, que distinguen lo más caro de lo más barato, principalmente en términos de infraestructura, estarán presentes.

“Si fuese la que yo creo, donde yo quiero estar, yo lo tendría en un colegio más caro, con más obligaciones, con más derechos, con más deporte, que yo pudiera exigir que cuando hace calor no me digan no hicimos educación física porque no había gimnasio techado, quiero que tenga gimnasio techado, quiero que tenga piscina, quiero que tenga de todo y me hijo creo que se lo merece, no le da problemas a nadie, tiene buenas notas, sólo que yo no tengo las lucas pa’ eso, jajajajaa”. (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“Mi hija tiene buenas notas, es una buena alumna, va en tercero básico, es chiquitita pero igual hay compañeros que les va mal y no sé, a mí me encantaría ponerla en un colegio más caro que tuviera mejor infraestructura, que tuviera patio techado, gimnasio, todas esas cuestiones, pero no puedo pagar más”. (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

“¿Si pudiera, pagarías un poco más porque el colegio del Diego? Si en el fondo, yo quiero que el Diego, tenga una buena educación. De hecho, ya lo estoy haciendo, son 10 lucas más que vamos a pagar ahora que se cambió, que a lo mejor no es nada, pero a lo mejor esas 10 lucas significan que el Diego va a tener otras posibilidades en el colegio, y ya lo estoy haciendo” (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“De hecho, a mí me pasa que claro, al Sebastián le gustaría estar en un sistema Waldorf y a mi encantaría que estuviera en un sistema Waldorf. Pero, no tengo pa pagar 300 lucas. Entonces, está en el Raimapu que es donde quiero que esté en el fondo, que es lo que se ajusta y donde yo también me siento bien. Pero nuestras condiciones materiales ponte tú mejoraran y el Raimapu dejara de completarnos, o de atender nuestras necesidades, yo creo que apuntaría pa allá” (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social).

No se puede desconocer, sin embargo, que el interés por pagar más por una escuela se debe, en algunos padres, y en especial en aquellos que manifiestan mayor disposición al cambio, además de todos los argumentos expuestos, a un deseo de frecuentar espacios sociales de un nivel social y cultural más elevado, que les permita capitalizar redes de mayor poder y estatus, lo que ellos llaman, tener mejor roce social.

“(…) no no, me iría dentro del particular subvencionado al que más yo pueda pagar, que me vaya acercando más a lo selecto, para que te voy a decir la mentira si es la verdad” (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“En el fondo al pagar más te estai moviendo hoy día con gente con la cual uno sabe que es la que va a dirigir este país en los próximos años. En uno del nivel de acá po. Están los demás por el otro litro cachai. Estai hablando de colegios de ciento cincuenta lucas hasta lo de seiscientos, setecientos. Pero va a ir mejorando un poco el tema, nosotros este año ya tenemos mejor situación y vamos a poder cambiar a los cabros.” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“E: Yo creo que todas concordamos con ella, o sea si pudiésemos pagar un colegio superior a lo que tenemos genial.

I: Incluso haciendo que se pudieran relacionar con personas, no es por ser arribista, pero uno siempre piensa que ojalá los chicos surjan más

E: Que sean mejor que uno.

I: Claro, y si eso quiere decir justamente que se junte, que su ambiente sea de niños como de no sé po, tengan montones de juegos, de autos, cosas así, no crea que sea malo mientras uno lo sepa manejar en su casa, o sea si está acompañado de una buena conversación, de una buena supervisión no crea que sea malo, la idea tampoco es criar niños arribistas, no crea que sea bueno, pero sí que tengan buen roce, eso sí.”

(Extracto grupo focal padres grupos copago bajo y medio)

En suma, bajo la óptica de los padres lo público/municipal está fuertemente asociado a lo gratuito y en el otro extremo, lo privado a lo pagado. Por oposición, al desestimar la calidad de la provisión pública/gratuita se enaltece la privada/pagada, y dentro de este eje, lo más caro se asocia con la mejor calidad. La evidencia de diferenciales recursos tanto humanos –profesores, equipos de apoyo psico-social, familias- como materiales –infraestructura y recursos para el aprendizaje- entre establecimientos de distintos precios, funda esta creencia, mientras que, la divulgación de los resultados en pruebas SIMCE de manera bruta, que correlacionan precio con puntaje, la refuerza. Bajo esta creencia se vuelve comprensible la disposición que manifiestan los padres a pagar más por una escuela. Esta, sin embargo, se funda, no tan sólo en atributos escolares sino también en sus pretensiones de movilidad vía acceso a espacios más elevados en términos sociales.

c. La buena escuela la hacen los buenos padres.

Tanto en investigaciones nacionales como internacionales, a propósito de elección de escuela, se ha establecido la importancia de la composición social de estas para la decisión parental, en tanto uno de los atributos de calidad estaría definido por el nivel académico, social y cultural del alumnado (Córdova, 2014; Raczynski y Hernández, 2011). Profundizando sobre el tema, se percibe que una idea fuerza de los entrevistados es que son los buenos padres quienes hacen buena a una escuela, es decir, la responsabilización sobre la calidad se sitúa, en un nivel anterior y externo a la institución. Se señala, en primer lugar que los hijos, en especial quienes cursan los primeros años de escolaridad básica o pre-básica, son sólo la manifestación de los procesos de crianza que han ocurrido en el hogar hasta antes de su ingreso a la escuela. La familia como primera institución socializadora es la encargada de inculcar y fomentar valores, hábitos y actitudes positivas que garanticen una adecuada incorporación del niño a una comunidad externa al hogar, bajo este argumento, si el niño no logra adecuarse a las pautas de convivencia del establecimiento es a causa de una deficiente enseñanza de dichas pautas por parte de su familia. Del mismo modo, se dice que ocurre en diferentes planos que caracterizan al estudiante, tales como el interés que pueda presentar por los estudios, un adecuado uso del vocabulario, su nivel de madurez e independencia, etc. Un estudiante con problemas conductuales, por ejemplo, bajo este esquema de razonamiento, es expresión de padres ausentes, despreocupados, carentes de autoridad o de una familia desestructurada y disfuncional, y es precisamente a estos padres a quienes se busca evitar, más allá de que en la práctica, la evitación sea con respecto al niño quien es la expresión y el portador del problema.

“A ver, yo no diría, yo no le echaría la culpa al niño, yo no hablaría de calidad de niño o tipo de niño, yo diría calidad de apoderado o tipo de apoderado. Porque en la medida en que tu tení apoderado comprometido vas a tener un niño que funcione. Cuando no tení un apoderado comprometido el niño no va a funcionar, o sea, el niño o está solo, nadie se preocupa de sus tareas, nadie se preocupa si está en la calle o no está en la calle, entonces, eso va a mermar en cómo es el niño” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

“Un niño que está en tercero básico y que se supone que lo único que hace en su vida es estudiar y estudiar, si tiene un cinco, a lo mejor quiere decir que no hay una familia detrás que esté preocupada, porque un 5 es bajo, los niños tienden a tener mejores notas en básica” (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“Joaquín vive en esas casas de tres pisos y esas casas de tres pisos tienen un patio común, tu sales de tu patio, pasas la reja y tienes un patio común, una cancha súper grande, y el niño de repente aprendió puras estupideces, puras estupideces porque la gente que vive ahí no es, más que de un nivel socioeconómico bajo, sino de un nivel sociocultural más bajo, o sea, no les enseñan nada a sus hijos, o sea, ellos quieren que los hijos no los molesten en la casa y los sueltan al patio, y ahí los niños aprenden puras estupideces, y si fuera de esa forma, si esos niños fuesen a la misma escuela del Joaquín, van a tirar en cierta parte hacia abajo a los niños que ya están, porque ellos vienen ya con una base, que son los valores y las cosas que tú le enseñai en tu casa, en cambio, esos otros niños, no van con esa base, no van con los valores o las cosas que tú le enseñai” (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

En segundo lugar, la creencia de que los buenos padres hacen la buena escuela, se arraiga en las posibilidades de beneficiarse de padres con mayor compromiso por la educación de sus hijos y con mayor interés por aportar en la escuela, algo así como una extensión de la teoría del efecto par a

nivel parental, que ha sido reseñado por Bellei (2012). Sin ser expertos, el sentido común y la experiencia les proporciona lo que bastante documentado está, por la literatura especializada; padres con mayor compromiso e involucramiento en la escuela y educación de sus hijos, son base de la explicación sobre los procesos de mejora y efectividad escolar. Las cualidades, comprometidos y participativos, se asocian, por parte de los entrevistados de los grupos de copago alto y medio, a sujetos que han alcanzado escolaridades mayores y que poseen una cierta cultura y valoración por la educación, además de los recursos tanto cognitivos como económicos para aportar a esta. Los más pobres, desde una visión estereotípica, carecerían de todos estos atributos; he ahí una de las raíces del deseo de evitación que emerge en los padres de clase media hacia los grupos sociales más desfavorecidos, o parte de la consideración de que lo público, donde asisten principalmente las familias más pobres del país, no es bueno.

“Nosotros en el curso de Diego tuvimos un chicoco que era súper agresivo. Yo soy del centro de padres del curso de Diego, y nosotros, bueno, cuando habían reuniones nos juntábamos con los papás que tenían problemas para hacer como talleres de apoyo entre los mismo niños, o sea, a los que les iba bien, para no desarmar este curso que lo encontrábamos como bien rico, de hecho nos creamos un Facebook y tenemos mucho apoyo ahí, una cuestión cerrada en donde solamente estamos los apoderados, entonces de repente un papá nos dice: - pucha, saben que la Antonia no alcanzó a escribir todos los ejercicios de matemáticas, alguien me puede ayudar? - Sí, yo te mando. Las fotocopia. - Pucha, cómo lo resuelvo, es que no lo entiendo - ya, te voy a mandar un ejercicio si tení alguna duda...Contestamos veinte cuando pregunta uno. Entonces estamos como súper abiertos a resolver los problemas que tienen los chicocos para que todos vayan aprendiendo juntos, para que todos salgan adelante. La profesora fuimos a hablar con ella, le explicamos, la profesora los citó, la mamá nunca se apareció, conseguimos la dirección, yo fui a hablar con el papá, y los dos estaban ni ahí con el niño, Juanito se llamaba, lamentablemente esos papás, al ser despreocupados echaban a perder el curso y todo el trabajo que íbamos haciendo entre todos.” (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

Una de las características generalizada que se les atribuyen a los buenos padres es que estos siempre querrán darle lo mejor a sus hijos. Lo mejor, como fue explicado anteriormente, corresponde según la visión de los entrevistados, a lo pagado y dentro de esta categoría a lo más caro.

“Todos mis cercanos me decían, pero weón cómo gastai tanta plata, semejante cantidad de plata, pero es que es importante, yo quiero que mi hija tenga lo mejor, básicamente es eso, mis papás también me dieron lo mejor, se sacaron la chucha, y yo voy a hacer lo mismo por mi hija, yo tengo cuatro pegas cachai, yo sé que le puedo dar lo mejor, dentro de lo mejor que le puedo dar, hoy en día es lo mejor, quizás si mañana me cambio de pega y puedo pagar algo mejor, le voy a dar otra wea mejor”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

“Yo digo, claro que en el Antilhue hay mucha gente que podría irse a otro tipo de colegio particular todo el tema, y pagar más plata. Por comodidad, hay cosas que a la gente le acomoda, el colegio del Antilhue acomoda mucho...sí yo no lo diese valor al deporte a la actividad física, al tema musical, al tema infraestructura, probablemente mi hijo seguiría en el Antilhue, pero si pa mí es tema”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“Aunque tengamos que pagar mucho, yo quiero un colegio en que la niña tenga una buena educación porque es súper importante igual po, que tenga...que le vaya bien, que aprenda (...).” (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

El pago se presenta de esta manera como una imposición, un deber ser de los buenos padres de clase media, quienes se reconocen como auténticos portadores de la meritocracia (Méndez, 2008), en tanto no están subsidiados como la clase baja ni dependen de la herencia familiar, como la alta; sus logros sólo se explican por su esfuerzo individual. Enviar a los hijos a un establecimiento

de copago inferior al que se puede pagar o a uno gratuito/municipal, implicaría no responder a este deber moral, sacrificando con ello el bienestar y futuro de la descendencia. Algunos padres, conscientes de la auto segregación en que incurren con sus preferencias por lo más caro, despliegan un repertorio de justificación que sobrepone los fines y beneficios individuales, por sobre la búsqueda del bien común.

“Ojalá no dependiera de la plata que tienes el dónde puedes matricular a tu hijo, pero qué puedo hacer yo como mamá, yo no voy a sacrificar a mi hijo, yo quiero darle lo mejor y tal vez para que conozca otras realidades tendría que llevarlo al municipal, yo no tengo nada contra el municipal, pero sé que si lo mando a este colegio y pago, va a recibir una mejor educación, los puntajes están a la vista, va a tener más oportunidades aquí que en un municipal, uno siempre como padre quiere darle lo mejor a los hijos”. (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

Las restricciones económicas que enfrentan los padres de los grupos de copago medio y bajo, muchas veces, les impiden darles a los hijos la educación que ellos consideran más adecuada; sin embargo, la frustración que se genera en estos casos se ve atenuada por las proyecciones futuras de mayor bienestar económico y posibilidades de movilidad escolar.

Recapitulando: Para los entrevistados, uno de los atributos que hacen la calidad escolar son los padres, que componen la institución. Contar con padres de valores y cualidades positivas es similar a contar con buenos estudiantes, en tanto el niño en los primeros años de escolarización es sólo el reflejo y proyección de sus modelos de crianza y socialización. Así mismo, cuando hay padres comprometidos e involucrados con la escuela y educación de sus hijos, toda la comunidad se beneficia ya que estos inciden positivamente en la efectividad y mejora de la institución. Se disocian estas características de los padres de clase baja o bien, se reconoce, que no tienen los conocimientos y/o capacidades para aportar en la escuela; estereotípicamente se les asocian valores morales y conductuales negativos y anómicos que los hijos encarnan al interior de las salas de clases. Por último, este apartado aporta a comprender de dónde proviene la disposición a pagar –siempre más- de los entrevistados: ser buen padre implica querer darle lo mejor a sus hijos, y si lo mejor, es asociado a lo más caro, el pago para esta clase media, se presenta como un deber moral.

d) Una escuela para las características de cada niño

Ya se ha dicho que la escuela de hoy se ve presionada a responder a las demandas de los padres, centradas en la búsqueda del bienestar personal de cada uno de sus hijos. Esta exigencia es también, expresión de transformaciones sociales en torno a cómo concebir y representar la infancia. Los niños hoy en día son reconocidos extendidamente como sujetos de derechos, y específicas características psico-sociales (Valdés, 2007), se les escucha y respeta preferencias, gustos y opiniones, a la vez que se les otorga un poder de decisión mayor que en décadas anteriores. De manera contraria, estos tienen hoy menor autonomía, y se les considera con mayor énfasis seres vulnerables e indefensos, que necesitan la protección y cuidado de sus mayores. Por otro lado, desde la política educativa la mirada contemporánea se ha centrado en reconocer la diversidad de cualidades y atributos de cada infante, y la riqueza que ello constituye. Ya sea desde

el enfoque de la integración o la inclusión, se entiende que todas las escuelas deben acoger y responder a las necesidades del estudiante, independiente de sus capacidades, habilidades y condiciones (Blanco, 1999).

Los padres de clase media hacen propia esta visión, manifestando que ellos mismos deben escoger una escuela que responda de mejor manera al perfil de estos; es decir, los intereses y necesidades de la demanda deben tener correlato en una oferta satisfactoria. La variabilidad de habilidades, capacidades e intereses de niños y jóvenes, también varía al interior de cada familia, y es en base a este reconocimiento, que algunos padres de clase media buscan adecuar sus elecciones para hijos distintos y a su vez para las distintas etapas de la trayectoria escolar que estos atraviesan.

Independiente de los grupos de copago a los que pertenezcan, son los padres con hijos que presentan dificultades académicas o conductuales, quienes en mayor medida, buscan una escuela que responda a las necesidades específicas de estos. Que cuenten con equipos de apoyo psico-social, que entreguen una atención personalizada o que potencien otras habilidades más allá de las académicas, suelen ser parte de sus aspiraciones. Por su parte, padres que envían a sus hijos a escuelas de copago medio y bajo, despliegan estrategias particulares cuando reparan que estos tienen potencial académico suficiente para asistir a una escuela de excelencia o mayor exigencia, o al contrario no tienen el talento para responder a estas. Sus limitaciones económicas, muchas veces, les impiden, como ocurre en el caso de los padres de copago alto, brindar las mismas oportunidades a todos sus hijos independientemente de sus capacidades, por tanto deben actuar estratégicamente, ajustando, transcurridos los primeros años de escolarización básica, la elección en función del rendimiento que presenten.

“(...) debo decir que...cuando uno tiene una familia no quiere decir que porque los criaste a todos iguales son todos iguales. Los tres mayores siempre fueron buenos para estudiar, la Pía nada, cero, le carga, le carga, le carga. Todos los años era así como prende una velita, era así como: -¡Pasé! Y todo el mucho hacía fiesta. Pasaba a puros cuatritos, le cargaba el colegio. A ella le dije: no te voy a poner en un científico humanista como lo hice con tus tres hermanos porque yo sé que tú vas a ser de tiro corto, entonces, lo conversamos, le dije mira, si te dan ganas después de estudiar, estudias, no tengo ningún problema, pero a lo mejor no te van a dar ganas de estudiar más después de cuarto, mejor que salgas con algo que te pueda respaldar para un futuro, y ella estudio ahí en el liceo politécnico, estudió contabilidad. Y efectivamente salió, tiró los cuadernos a la chuña, casi me repitió el cuarto y no quería saber de nada, de nada, de hecho ni siquiera le gustaba lo que estudió”. (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“Quisiera, quisiera que aprovechara su inteligencia al máximo. De hecho, siempre fue así como nuestra primera opción, así como, oye el chico desde chiquitito fue súper inteligente, no quiero que se pierda eso (...) Entonces, nosotros decimos si él es tan inteligente, tengo que aprovechar esa inteligencia y en este país no se puede de otra manera, hay que ponerlo en un buen colegio para que el cabro no se pierda, y hacer el esfuerzo por pagar un buen colegio, porque si lo pongo en un colegio donde le van a enseñar la mitad de lo que él puede absorber, se va a perder no más.” (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

En síntesis, las razones dadas por los padres para sostener la creencia entre la concordancia del perfil del hijo y de la escuela son múltiples, sin embargo agrupadas pueden resumirse en dos ejes, por un lado, la búsqueda de garantías del bienestar del hijo y por otro, la maximización de sus potencialidades y habilidades. Esta idea forma parte del razonamiento de todos los padres entrevistados, sin embargo, son los de copago medio y bajo, quienes en mayor medida, y debido a

sus limitantes económicas, y consecuente restricción en sus posibilidades de elección, adoptan dichas estrategias.

e) Una escuela: la otra familia

Las transformaciones que ha experimentado la familia moderna, han implicado una redefinición de las necesidades y exigencias que esta sostiene para con la escuela, alterando con ello la relación que se establece entre ambas instituciones. En una sociedad donde cada vez más padre y madre trabajan por igual fuera de la casa, donde los tiempos de libre disposición se ven reducidos producto de las extensas jornadas de trabajo y los tiempos invertidos en desplazamiento, la falta de tiempo para atender las necesidades de los hijos y acompañarlos en sus tareas cotidianas es una característica prototípica de los padres de hoy. Los sentimientos de culpa y abandono o la preocupación producto de la escases de tiempo compartido con los niños, se manifiestan en el terreno escolar, en la exigencia hacia la escuela para que esta actúe como una segunda familia para el niño, y sea capaz de suplir la atención, protección e inclusive afectos que los padres no estarían proporcionando. En efecto, el bienestar emocional de los hijos, es una de las principales inquietudes de los padres entrevistados, la escuela debe ser un espacio donde los niños reciban un trato amable y afectivo, y donde los adultos a cargo manifiesten preocupación por cada uno de ellos.

"(...) antiguamente no sé po, se preocupaban mucho más los profesores de la integridad física y psicológica de uno, porque siempre estaban preocupados, cuando uno estaba cabizbajo: -¿qué le pasó? ¿Tiene algún problema? Ahora no, a ti te ven y nada po. Los niños son un número más en los colegios. El número tanto del curso tanto, y nada más que eso, entonces los profesores debieran preocuparse más no sé, la parte educacional que se preocupen un poco más de cada alumno, de cómo está, cómo se siente". (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

"A mí me gustó porque ayudan harto a los alumnos, y se dedican más a los niños cuando por ejemplo, cuando le va mal en una materia, cuando tiene problemas en distintas cosas, lo primero que hacen es llamar a los papás, y decir qué pasa, lo citan y todo el tema, también los profesores son cariñosos con los niños, los saludan de abrazo y besos en las mañanas, los inspectores, todos, hasta el director está todos los días en la entrada saludando." (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

"Una como madre siempre quisiera que sus hijos estén igual de cuidados y protegidos a como están en la casa, que los profesores sean cariñosos y amables, que los niños se sientan queridos por su colegio, y valorados, que los traten bien, ése es como el ideal". (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer).

Los padres, además demandan a la escuela que cumpla el rol de acompañante o incentive la práctica de actividades físicas en sus estudiantes. Esta, junto con a la petición de protección, es definida por Planck (2003), como demanda de tipo biológico, según la cual se espera que la escuela actúe como una prolongación de la familia, resguardando a los hijos frente al peligro cuando ella no está, y estimulando las capacidades físicas, en contextos familiares de escaso tiempo para acompañar a los hijos en actividades de esta naturaleza.

"Yo tengo que salir todos los fines de semana con los cabros chicos a hacer actividades extra programáticas, porque necesito entregarle ese tipo de cosas. Y lo buscan, no es que yo se los imponga. Y eso también genera

desgaste, también es un costo económico, entonces si uno empieza a sumar todo eso que te lo va a dar el colegio, claro, la brecha que uno puede decir de mensualidad, se acorta. Porque yo pago también un fútbol, pago también clases de ciertas cosas por fuera. Si sumo todo eso que me lo va a dar el colegio, resulta que la diferencia no son más que cuarenta o cincuenta lucas. Entonces uno no puede ver el valor así tan frío, uno dice "ah, te pegaste el medio salto", pero sácale el cobro de esto de esto otro, porque te lo va a dar el colegio y de mejor calidad" (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

"El Santa María si bien es un muy buen colegio, tiene buen rendimiento, tiene cero aporte con la parte deportiva y no tienen talleres y eso como que me desilusiona, porque a medida que Diego ha ido creciendo va necesitando más esas cosas, de hecho, el año pasado aparte de pagar el colegio le tuve que pagar un taller de natación porque a él le gusta nadar, entonces son gastos que no debería de tomar si el colegio se preocupara de esas cosas." (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

Se configura, mediante este razonamiento una creencia, deseo y exigencia, que permite enfrentar de mejor modo la paternidad. Esta visión es gravitante, para la definición de los atributos que convierten a una escuela en una de calidad, o para establecer criterios de elección. Más adelante se verá que uno de los atributos de una escuela de calidad dice relación con una relación profesor-alumno cercana, donde este manifieste preocupación tanto por el bienestar psico-social del niño, como por su aprendizaje, -lo mismo ha sido constatado por Raczynski y Hernández (2011) y Planck (2003)-, o la, ya mencionada, oferta extra programática. Por otro lado, la búsqueda de escuelas pequeñas, familiares, donde asistan pocos niños por curso, responde, en parte a un deseo de enviar a los hijos a un lugar donde se sientan protegidos, queridos y no sean tratados como un número de matrícula más, además del deseo de recibir una atención personalizada enfocada en las necesidades particulares que éste pueda manifestar.

f) Una escuela socialmente homogénea.

La necesidad, convertida en exigencia hacia la escuela, a fin de que esta actúe como apoyo a la familia o como una segunda familia (Planck, 2003), sumada a visiones sobre la educación, preponderantemente expresivas, se traducen en la práctica en una gran valoración por establecimientos pequeños, que entablan relaciones familiares entre sus miembros y mantienen una cierta homogeneidad social. En un estudio reciente sobre las significaciones de las familias respecto al tipo de alumno como vía para entender sus elecciones escolares (Mendoza, 2014), la autora concluye que a estas no les es indiferente con quien mezclarse al interior de la escuela y que ponen en práctica distinciones para diferenciar a los alumnos deseados de los indeseados, estableciendo para ello límites sutiles –dentro del entorno cercano- y gruesos –con respecto al entorno lejano-, que no se restringen a diferencias de nivel socioeconómico.

Definir, en virtud de este deseo de homogeneidad, quienes deben estar dentro o fuera de una comunidad educativa específica, implica, en un sentido negativo reconocer fronteras que dividen a las personas en la sociedad, (Lamont, 2002) y en uno positivo, características que les confieren unidad e identidad (Bourdieu, 2007). El proceso de establecimiento de fronteras – socioeconómicas, simbólicas o morales- para la diferenciación y posterior construcción de un

mapa simbólico social y la ubicación de los sujetos en él, es parte del ejercicio que los padres de clase media entrevistados, realizan a fin de justificar sus decisiones sobre espacios de escolarización adecuados para los hijos, y la necesidad de establecer límites entre los públicos que acceden a estos, ejercicio que se ve facilitado por la marcada estratificación de la matrícula por dependencia y precio al interior de la comuna.

Los padres de clase media reconocen en ellos ciertos atributos objetivos propios de su clase, tales como niveles de ingreso, de escolaridad, ocupaciones y lugares de residencia que les otorga un primer nivel cohesión y coherencia interna y su vez reconocen ciertos valores propios de la clase media que los distinguirían de las otras clases sociales, como son la ética del trabajo, el esfuerzo y superación individual, la meritocracia (Méndez 2008; Lapierre, 2008; Mella, 2013) y la preocupación por la educación de los hijos representada en el pago. Estos valores operan como justificación para el establecimiento de fronteras que dividen a las familias; son fronteras de tipo moral debido a que indican un deber ser propio de este grupo, que no es compartido ni por la clase baja, ni por la alta.

“La mayoría de los apoderados ahí trabajan en distintas áreas, te encontré desde ingenieros hasta no sé, ingenieros, científicos, trabajadores sociales como nosotros, sociólogos, psicólogos, profes, hay muchos profes, hay gente muy vinculada con las ciencias sociales, hay familias también que tienen menos recursos, bueno, y te encontré con gente que tiene muchos recursos y también te encontré con otras familias a las que les cuesta mucho más, ahora, son familias que por lo general pasan por procesos de ese tipo, a veces hay separaciones que cambian tu nivel de vida, la cesantía que es algo que nos aqueja a muchos, que también a veces nos destartala el nivel de vida que estamos teniendo, pero básicamente es eso po, la mayoría de las familias están compuestas por personas que han conseguido estudios superiores...” (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“No somos gente de dinero, este colegio es de gente trabajadora nomás po, clase trabajadora, clase media trabajadora”. (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

“Claro yo veía que eran gentes similares, gente de trabajo, gente esforzada, gente quizás con los mismos intereses que uno, no vi nada anormal, uno busca siempre de la media pa’ arriba, deben haber excepciones en todos lados, pero buscaba gente como parecida a mí, como que mi hija tampoco se sintiera en un lugar como no inserta en el grupo, también, a lo mejor, cuando uno está por tenerla en un colegio muy caro y a uno como que le cuesta mucho pagar, de repente los niños sufren las consecuencias de no estar insertos en un lugar para ellos, entonces buscaba que las personas, de echo las personas que yo conversaba, tenían casi los mismos sueldos, casi los mismos trabajos, casi los mismos intereses, como todo lo mismo, eran todos esforzados, tenían todos dos, tres niños, entonces acá era como todo bien planificado, gente esforzada, eso me gustó, me sentí cómoda.” (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

*“Y ahora no habían matrículas para el que iba antes, el Licarito, pero sí en el Chilean, donde va el mismo tipo de personas, así como clase media, bien, particular subvencionado. **¿Qué tipo de personas?** Personas normales, como uno, niños normales, inquietos, algunos desordenados, pero dentro de los límites, papás que no tienen muchas lucas, pero que se sacan la mugre por sus hijos para poder pagar algo, clase media”. (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)*

Las fronteras que los padres de clase media establecen, demarcan límites inferiores y superiores con respecto a las otras clases, y denotan la jerarquía con que estos representan el ordenamiento de la estructura social; por arriba la clase alta, por abajo, la baja. Es preciso destacar que mientras los padres del grupo de copago más alto, tematizan fronteras con respecto a la clase alta, los padres del grupo de copago bajo, intentan diferenciarse principalmente de la clase baja. En el centro, el grupo de copago medio, erige fronteras en ambas direcciones.

Ahora bien, una sutileza de esta diferenciación dice relación con el origen de las fronteras establecidas, ya que mientras que, el límite inferior está dado por la identificación en sujetos que se ubican bajo este límite, de valores negativos, con respecto a los grupos que se encuentran en un nivel superior de la estructura social, las fronteras ya no se presentan ancladas a una normatividad moral, sino a la mayor disponibilidad monetaria que les posibilita a estos últimos mayores niveles consumo, de bienes y servicios más costosos, y al significado simbólico que adquieren dichas pautas de consumo. Los pobres, según el juicio de los padres entrevistados tendrían los siguientes valores negativos: escasa valoración por la educación, falta de límites y de auto regulación disciplinaria y conductual, uso de un vocabulario inapropiado y comportamiento agresivo, deshonesto y vulgar; en definitiva estarían muy lejos de este deber ser apropiado, siendo asociados estereotípicamente a un estadio inferior de civilización y desarrollo moral, y a un consecuente comportamiento y vocabulario vulgar, animalesco y transgresor de los límites valóricos consensuados socialmente y/o impuestos por la clase dominante, los mismos que la escuela hace propios, valora y reconoce como legítimos, en detrimento de otras pautas culturales (Bernstein, 1990; Bourdieu, 1996).

“El colegio donde era católico como que complementaba muy bien eso, y era gente humilde pero era gente muy decente, muy decente. Hoy en día es poco probable o por lo menos si es gente humilde son flaites, como gente esforzada, por lo menos no me ha tocado estar ahí” (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

“Yo toda mi vida he jugado en poblaciones, eso no quiere decir que dos o tres no lleguen a ser profesionales alguna vez en la vida, pero el entorno son todas familias que de uno u otro lado vienen de la delincuencia cachai y si yo me junto con ese entorno, meto a mi hija con ese entorno, va a cambiar la manera de hablar, los garabatos van a ser algo normal, las chuchas van a ser normales, si te falta el respeto te lo falta, ya es distinto, y ellos en sus casas se pescan a chuchas normalmente, van al colegio, y si el cabro chico se comporta así en la casa imagínate cómo se comporta en el colegio en que no están con los papás, y si yo llevo a mi hija a ese entorno si la meto ahí, va a ser lo mismo. Por eso trato, si tengo treinta lucas la voy a meter ahí, las pago. (Padre, copago \$35.000, 35 años, Comerciante independiente)

“Son homogéneos, porque yo de repente escucho a los niños del colegio, y hablan todos parejito, hablan todos de corrido, como niños obviamente pero hablan bien. Tu escuchai a otros cabros de otros lados y chigua chigua, es que se nota, se nota mucho. Hablan mal o se les traba la lengua, o puras groserías, y estos no, estos hablan relativamente bien”. (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

Por otro lado, tal como fue mencionado, las fronteras que dividen a los padres de clase media de los de grupos socioeconómicos más altos, no son de naturaleza moral, sino que de tipo socioeconómico y simbólico, las diferencias están dadas por poderes diferenciales de consumo y estatus asociado a este, como por ejemplo, el pagar escuelas particulares pagadas caras.

Ahora bien, ¿por qué los padres creen en la necesidad de mantener o resguardar los límites de clase al interior de la escuela? Principalmente por las consecuencias que se derivan de la transgresión de estos para sus hijos. Dentro del modelo de la acción racional, propuesto por Boudon (2003), los sujetos realizan una evaluación de las consecuencias que se derivarían de su acción, y tomándolas en consideración es que esgrimen determinadas razones para explicar su desenvolvimiento en el mundo. Vale acotar, que estas consecuencias no se evalúan en términos académicos, sino que exclusivamente en términos de lo que se considera una socialización adecuada. Transgredir los límites inferiores, esto es compartir la escuela con familias de menor

nivel socioeconómico, reviste para los padres de clase media entrevistados, el riesgo de que los hijos adopten hábitos indeseables producto de la mala influencia que pueden ejercer en ellos este tipo de alumnos. Las fronteras inferiores, de este modo, y producto de su naturaleza moral, son infranqueables, ya que para que fuesen superadas alguno de los grupos tendría que cambiar sus repertorios culturales y valóricos.

“Y si ocurriera lo contrario, ¿si entraran niños de nivel socioeconómico más bajo que el que tiene la escuela? Sabís que si entraran niños de ese estrato yo me dedicaría a, yo me preocuparía, por el otro lado, me preocuparía, qué costumbres tienen, porque de repente tú ves tantas cosas, niños que acuchillan a la profesora, niños que les pegan a otros, entonces me entraría a preocupar un poco, pero una vez dándome cuenta si los niños son de bajo estrato social pero son niños bien criados no creo que hubiese ningún problema, pero si yo noto que la Sofía me dice, mamá es que el niño le pegó a este niño, y puros reclamos contra ese niño, sacaría en tres tiempos a mi hija, absolutamente”. (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“En realidad los colegios del sector acá son malos y además que encuentro que los niños absorben muchas, por decirlo así, muchas tonteras. Por ejemplo mis hijos no dicen garabatos, porque en mi casa no se dicen garabatos y yo no quiero que lleguen, han llegado con palabras nuevas pero yo les digo que no está bien, yo les quito esas cuestiones, pero hay cosas que no me gustan, y aquí no se hacen, y es complicado manejar esa parte, lo mismo los hombres eso de andar escupiendo, pegándose y no sólo los hombres, las niñas también, se tiran el pelo, se agarran a combos, hablan de la cintura para abajo, yo vi todo eso cuando los cambié, yo no quería que mis hijos tuvieran esos malos ejemplos, porque sé que los míos son súper influenciables (...)” (Madre, copago \$38.000, 39 años, Dueña de casa, E. Media completa)

“Mo: ¿Por qué evitarían enviar a sus hijos a escuelas de los sectores que me han nombrado?

M: Es que se van a contaminar.

I: Van a aprender de la violencia

MP: No, para mí no es por contaminación porque creo que aunque estén en un barrio muy muy malo tú después podís explicarle en la casa porque y todo eso, pero si el riesgo de que lo vayan a asaltar, de que vayan a pasar un mal rato, de que vean algo muy feo en la calle, de repente uno pasa y ve gente acuchillada en la calle, esas cosas yo evitaría.

M: No, yo tengo un hijo que es muy pañuelito y llegaría con todas las malas costumbres, estaría todo el día pasando rabia, que no digai eso, que no hagai aquí, hay niños que absorben más que otros.

MP: También hay algo que es importante, que si tú los mandar a estudiar para acá (señala el límite con La Granja) y es bien sabido que el nivel educacional es más bajo, un hijo que sea muy inteligente y tú lo dejis en este colegio se va a perder prácticamente porque no va a poder tener acceso a la misma educación que le podría dar un colegio mejor y no sólo por las materias sino por el tipo de niños que va, si los niños aprenden de sus compañeros.”

(Extracto grupo focal padres copago bajo y medio)

Las consecuencias que se derivan de la transgresión de las fronteras superiores, revisten una amenaza para el bienestar de los hijos, en tanto el que estos posean menores recursos económicos y materiales posibilita el que sean discriminados por los hijos de familias mejor posicionadas que pueden acceder a bienes que están restringidos para los otros. Los padres, despliegan repertorios de justificación para respaldar su evitación a que los hijos compartan la escuela con niños más aventajados económicamente, tales como que los menores no tienen las capacidades/habilidades para comprender que existen diferencias en la sociedad, o de manera natural les costaría relacionarse con niños que tienen recursos diferenciales. Sin duda estas teorías, son sólo una proyección en los hijos de lo que serían sus propias actitudes y respuestas, enfrentados a contextos similares, y dan cuenta de la poca costumbre y de la extrañeza que les suscita el compartir con ese otro Chile, lejano y desconocido.

“No me gustaría mucho que fueran niños más cuicos, porque siento que se sentiría incómoda, yo me sentiría incómoda en un colegio. Yo si hubiera tenido 10 años y fuera un colegio donde hay puros niños cuicos, y yo no tengo nada que ver ahí cachai. Creo que pa los dos lados no es cómodo, no sé, un niño de clase media en un colegio demasiado pobre, o un niño de clase media en un colegio cuico, creo que no va al caso, cachai. Tampoco creo que haya como que extrapolar el tema, pero cuesta un poco porque a los niños les cuesta relacionarse con otro tipo de niños, por como hablan, por las cosas que ven en la tele, por las cosas de donde van de vacaciones. Todo eso creo que un niño diga chuta, porque yo no hago eso, porque ellos sí, porque ella tiene esta Barbie y yo no, porque este niño tiene zapatos y yo sí. Creo que es someter a los niños a algo que no entienden, él no va a entender que es porque sus papas no tienen plata cachai”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“Yo creo que habría que tener harto cuidado con eso, porque yo creo que la discriminación existe, entonces habría que tener mucho cuidado con ese tema porque entran con otras cosas, entran con otro nivel, entran con, no sé por ejemplo, la Sofía recién tiene un notebook, yo creo que esos niños ya tienen un notebook hace rato, entonces van con otro tipo de cosas, que a lo mejor provocarían daños en el resto de los niños, burlas, discriminación”.(Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“Hay colegios que son mucho más elitistas que otros. Uno tiene que buscar colegios también donde los hijos estén de forma adecuada, socialmente que sea un nivel adecuado. Uno perfectamente podría hacer el sacrificio de poner a los cabros en un colegio de acá arriba en Las Condes, sacrificando distancia todo, pero acá es otro, son unos parámetros digamos, el tema económico el de salir, viajar, que tenemos que ir a otro lado. “Vamos de paseo a la nieve” ah ya, todos mañana trescientos lucas...y las realidades son distintas. Entonces tampoco uno puede hacer que los cabros estén en un ambiente donde sean muy distintos a uno. Que este colegio digamos es más o menos donde uno socialmente y económicamente uno se maneja”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

“Me disgrego sola de los colegios de más plata, porque por ejemplo yo no me siento en ambiente cuando llegan las viejas todas así, así todas cuicas así (imita con voz chillona) que hay que poner 10 lucas y todos sacan las 10 lucas y uno queda así, yo no las puedo poner, entonces yo me siento cómoda en ese ambiente, porque por ejemplo a mí no me gustaría ir a un colegio donde mi esposo tenga que encallarse o suplir otras cosas y que el niño vaya a ver que el otro tiene un Tablet, una casa con piscina, yo creo que lo haría sufrir, porque yo soy muy materialista lo mejor. Es que yo pienso, por ejemplo, si mi hijo fuera a una casa que tiene piscina donde ya los chiquillos tienen otra forma de ver las cosas, porque yo conozco niños de arriba, los hijos de mi jefe y empiezan cuando uno llega así (pone cara de desprecio), o sea, bien de mala gana te saludan y estamos todos compartiendo en una casa donde el papá nos invitó, entonces digo yo, yo no quiero que mis hijos sufran ese desprecio porque en realidad por muy compañeros de curso que sean siempre va a haber una diferencia entre ellos y mi hijo”.(Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

Las fronteras superiores, dada su naturaleza material, y a diferencia de las inferiores sí son franqueables en el caso de que la situación económica de la familia mejorara y con ello aumentara su poder de consumo. Por el contrario, la naturaleza moral de las fronteras inferiores vuelven más difícil su superación dado que las pautas valóricas son bastante más estables, duraderas y de raigambre cultural más profundo; más allá de ello tampoco se observa interés en que esto ocurra. Las aspiraciones de ascenso y movilidad social de estos padres, marcan el anhelo de superar las fronteras superiores, no a fin de que estas se extingan, sino para acceder gradualmente a grupos sociales, en este caso escuelas, que se encuentran más allá de estas. Para el caso de los padres de grupos de copago alto, el límite superior son las escuelas particulares pagadas de su comuna o de comunas aledañas, más allá, las diferencias son abismales y su superación, impensada.

“Haciendo un esfuerzo muy grande yo podría cambiarla al particular, porque sé que los conocimientos son más, y el ambiente es más, más exclusivo. Pero también me importaría mucho ver, mi hija en que parámetro va a estar porque si va a estar con gente demasiado elevada, donde mi hija a lo mejor, va a entrar con lo justo, quizás ahí voy a tener que tener cuidado, entonces voy a tener que ver todo eso”. (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

*“En el fondo te estai moviendo hoy día con gente con la cual uno sabe que es la que va a dirigir este país en los próximos años. En uno del nivel de acá po. Están los demás por el otro litro cachai. Estai hablando de colegios de ciento cincuenta lucas hasta los de seiscientos, setecientos. Pero va a ir mejorando un poco el tema. **¿Y esto es importante para ti?** Sí. Dime con quién andas y te diré quién eres. La realidad es así po. Es una lata, pero es así. Y uno tiene que darse cuenta de repente y decir, mm, por eso que uno escucha a todos los políticos y dicen: ¿dónde tení a todos tus hijos? Están todo en colegios particulares. ¿Por qué? Porque quieren que los cabros estén donde tienen que estar, y para eso tení que estar en un colegio del otro lado”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)*

“V: La otra salvedad que iba a hacer es que creo yo que aquí dentro de la comuna, porque estamos viendo dentro de la comuna, los colegios más caros tampoco son una realidad tan anexa a la de uno, o sea, es distinto, yo no voy a poner por ningún motivo a mi hija, en el colegio más caro de la comuna de Vitacura, porque ahí sí que hay una diferencia abismal, no tenemos nada que ver, son realidades totalmente distintas pero yo creo que los colegios más caros de aquí de la comuna, los particulares, no creo que sea tanta la diferencia en lo social

R: Claro es que esa comunas Las Condes, Vitacura, es mucha diferencia, estamos hablando de otro nivel de vida. Quizás en estos colegios de aquí que son más caros, claro tal vez haya diferencia en las lucas, los ingresos, pero tampoco es otro nivel de vida tan distinto, en cambio para allá (señala al oriente del mapa) estamos hablando de millones y millones de diferencia, y ahí yo no los mandaría, nunca pondría a mi hija en un colegio así, porque ahí sí que podría ser discriminada de alguna manera.

L: Yo pienso que mis hijos en un colegio de un nivel que no es el de ellos se retraerían, en vez de hacerles bien, les haría mal, por mucho que la educación en esos colegios puede ser mucho mejor”.

(Extracto grupo focal padres copago alto)

Las distinciones que los entrevistados realizan, por lo general, refieren a límites de clases, sin embargo algunos padres identifican límites más sutiles para diferenciar entre grupos, que exceden las posiciones ocupadas en la estructura social. Ciertos padres del grupo de copago alto, por ejemplo, que ejercen ocupaciones en las áreas artísticas, humanistas o de las ciencias sociales, establecen fronteras de tipo ideológicas con respecto a los demás grupos sociales. Para ellos, más allá de la clase social, existen de manera transversal en ciertos sujetos, características que los vuelven indeseables, tales como ser de derecha en materia política, adscribir a valores como la búsqueda del beneficio individual en remplazo del bien común y la exaltación de las libertades individuales por sobre el trabajo colectivo. Del mismo modo, algunos padres, del grupo de copago más bajo no asocian estereotípicamente, valores negativos a los más desfavorecidos de la estructura social, probablemente dada su mayor cercanía temporal y geográfica con la pobreza, reconocen que dichos atributos pueden presentarse en cualquier sujeto, indistintamente de su clase.

“Yo debo confesarte que a mí me inquietaría bastante una persona hablando en un código distinto, no sé cómo funcionaría el tema, a lo mejor ese sería el desafío también, aprender a incluir ese código. Entonces, si efectivamente hubiera una familia de muy escasos recursos, muy escasos recursos pero que su visión es integradora...es enfocada hacia igualdad, hacia trabajar todos juntos, perfecto, cachai. Si me encuentro con una familia de escasos recursos y además facha, que las hay por miles, no sé, yo creo que yo entro en crisis en ataque, tendría que aprender también a convivir con ellas. Y lo mismo si llega un grupo de una familia Pepe Pato, así, pecho inflado, proponiéndonos ir a Valle Nevado, también me inquietaría, me molestaría un poco. Pero no es el hecho de que me moleste el tener más, en términos materiales, o menos, tiene que ver con las perspectivas. Me costaría mucho estar en un ambiente entre, puta, fachos y hippies, los mismos, no, no sé...ahí es donde yo te digo tiendo a discriminar tengo poca tolerancia. En términos de habilidades, de origen social, de ese tipo de cosas, no, no, ojalá todos juntos pa que nos entendiéramos, pero de perspectivas de mundo, no po”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“(…) pa’ mi el nivel socioeconómico no indica que el niño tenga más o menos valores, más o menos disciplina, peor o mejor conducta o modales, y te lo digo por experiencia propia, porque yo era muy disciplinada, era un

paco chico y mi familia era pobre, nosotros vivíamos en una media agua cachai y hay gente que tiene mucha plata, vive por allá en el barrio alto y sus hijos son maleducados, irrespetuosos, groseros (...)". (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

Recapitulando: En el ideal de los padres las escuelas deben ser espacios que resguarden una cierta homogeneidad entre sus estudiantes. A fin de definir cuál es el espacio de escolarización adecuado, reconocen características objetivas y valores de clase media que les confieren identidad, pero por sobre estas delimitan sus espacios erigiendo fronteras que los separan de aquellos que no son o no quieren ser. En términos gruesos las fronteras que reconocen los padres corresponden a divisiones de clase. Aquellas que los separan de la clase baja, dada su naturaleza moral son bastante más estables y de difícil superación, por el contrario aquellas que marcan el límite superior, al ser de tipo económicas y simbólicas, son permeables ya que dependen de la disponibilidad económica de los padres, sobre las cuales los entrevistados presentan expectativas de mejoras futuras. Por el momento, las fronteras se respetan en base a la evaluación de consecuencias que se derivan de su transgresión; por el límite inferior, socialización de los hijos con estudiantes de características indeseada y probable adopción de sus patrones de comportamiento y valores, y por el superior, discriminación de los mismos dados sus menores posibilidades de consumo y acceso a bienes y servicios habituales en estudiantes más aventajados económicamente. Por último, tal como establece Mendoza (2014) los padres también identifican límites que son independientes a clase social o NSE, principalmente de tipo ideológico y valórico. De este modo, se construyen fronteras que dividen los espacios de escolarización y contribuyen a la especialización de escuelas en determinados segmentos. Más adelante se verá que la aceptación y legitimación de mecanismos selectivos, utilizados por la escuela para filtrar su matrícula, tales como el copago, las entrevistas y pruebas académicas, responde al significado atribuido a estos: permiten asegurar y perpetuar las fronteras más arriba identificadas.

g) Correspondencia entre barrio y escuela

La elevada segregación residencial existente en Chile y en particular en Santiago, convierte a esta ciudad en un mosaico de realidades fragmentadas y aisladas, donde en el caso de la comuna de La Florida coexisten barrios de alta homogeneidad interna y alta heterogeneidad entre los mismos, a pesar de su cercanía geográfica. La oferta diferencial de establecimientos educativos por precios y dependencia (Flores y Carrasco, 2013) es una expresión de esta fragmentación, estrategia de los establecimientos para captar familias con posibilidades de pago acorde a sus precios e indirectamente, un mecanismo que permite mantener la estructuración urbana. El ejercicio de ordenación realizado por los padres en los grupos focales permite dar cuenta de la asociación que estos realizan entre la localización geográfica y la dependencia y precio de los establecimientos; la segmentación es barrial, y a simple vista les resulta evidente; los municipales se concentran en barrios pobres de los límites comunales, y decrecen en medida en que aumenta el nivel socioeconómico del barrio, en los de reciente creación no hay oferta de este tipo. Los particulares

subvencionados están repartidos por todo el mapa comunal, pero preponderan en el centro y en medida en que se acercan al oriente, aumentan su precio; por último, los particulares pagados son pocos en la comuna y sólo se encuentran en el nororiente, más allá de la Avenida La Florida.

- *"L: hay una cosa que siempre me ha llamado la atención y es que en La Florida hay algunos sectores de muy muy bajos recursos y lugares que son muy muy bueno, porque de avenida La Florida pa' arriba pasai a otra ciudad y los colegios se centran casi todos los más caros como en las avenidas grandes, avenida La Florida, Vicuña Mackena, en Vicuña Mackena no hay colegios gratuitos, si tu recorres Vicuña Mackena.*
- *I: Aquí está Vicuña Mackena (indica el mapa)*
- *MP: Aquí está la claridad.*
- *I: Aquí están los rojos (particulares pagados) y amarillos (particulares subvencionados) -señala Vicuña Mackena-, pero no hay ningún azul (municipal). Mire, todos los amarillos rodean Vicuña...*
- *MP: Todos los azules (municipal) son como pa' la periferia, entonces el colegio te invita como a quedarte ahí y eso es lo que me da lata porque yo creo que si esos colegios gratuitos estuvieran más centrados, a lo mejor, no por ser gratis tendrían gente solamente de ahí, del sector, o de donde están todos hacinados, donde pasan más cosas, creo que se podría revolver más la cosa.*
- *L: Los rojos están casi todos lejos de aquí eso sí, van como subiéndose a la cordillera, jajajaaj.*
- *M: Como esa, que está lejana en plata y está lejana en distancia, jajajajajaaj. (señala a un colegio particular de \$162 de avenida La Florida, previamente identificado como el Alcántara)*
- *E, I: jajajaajajj"*

(Extracto grupo focal padres copago bajo y medio)

- *E: no me imagino, no veo colegios que sean gratis y que sean buenos, son muy pocos, o por lo menos donde estoy yo no los hay, el barrio donde vivo yo no es malo así que no hay muchos colegios que sean gratis,*
- *M: ¿dónde vives tú?*
- *E: En Jardín Alto*
- *P: Claro está sólo la escuela Santa Inés subiendo por Walker, ahí (indica en el mapa) ahí trabajo yo.*
- *E: Y es impresionante como han abierto colegios en esa calle, está el Alcántara, el Atenas, el San Pablo, el Patrona, el Raíces, todos aquí en la misma esquina, pero municipales no hay, cuando yo llegué a vivir ahí no había ninguno tampoco, no había ningún colegio en este sector.*
- *L: Claro y todos esos son colegios de un mismo precio, entre 70 y 80 lucas, eso costaban más o menos hace un año cuando le busqué colegio a mi hijo.*
- *V: Si los que se instalan no son tontos, no van a poner un colegio ni más caro ni más barato de lo que puede pagar la gente de ahí, porque más hacia abajo los colegios son más baratos y más hacia arriba tienes todos los particulares.*
- *M: Claro, por Lo Cañas, el Santa María, el Puelche, todos esos cobran más de 100-150 lucas, ahí te saltai a otro rango.*

(Extracto grupo focal padres copago alto)

Este mismo conocimiento sobre la distribución espacial de la oferta, lleva, a los padres de grupos bajos y medios a establecer nítidamente sus límites con respecto a los espacios de escolarización de sus hijos; los sectores sur-poniente, poniente y sur de la comuna, son consensuadamente lugares a evitar, independiente de la calidad educativa que puedan tener los establecimientos emplazados en dichos barrios y de la cercanía con respecto a sus hogares.

"M: Hacia acá no los mandaría, jajaaj (apunta hacia el sector sur poniente de la comuna)

I: Claro, jaja, hacia allá. (indica hacia el sur por Vicuña Mackena)

MP: Más pa acá si (indica desde Vicuña Mackena al oriente)

M: Pa'l sector oriente y pal centro.

MP: Si yo tuviera lucas pa' trasladarlo todo el tiempo yo lo mandaría lo más lejitos posible, hacia avenida La Florida, donde hubiese menos gentes, menos los riesgos y uno evita esto, obviamente (indica las escuelas del

límite con La Granja), uno evita esto, no porque el colegio sea bueno o malo, pero tú pensai ooh es que voy a tener que pagar el furgón, voy a tener que mandarlo en furgón, lo pueden asaltar en la puerta, entonces tú te evitai todas esas cosas

I: El sector sur de La Florida, si lo mira en el mapa, el sector sur poniente, o sea todos de acá evitaríamos poner a nuestros hijos

MP: O sea de Santa Raquel pa' abajo, negro

M: Claro. En el sector de Los Navíos, Los Quillayes, pero no son todos, esa, que otra parte, la Villa O'Higgins, los Copihues, arriba, porque uno se da cuenta, como son los niños porque cerca de mi casa, yo vivo más arriba de los Copihues. Hay como dos colegios que están en el sector, y uno también se da cuenta como los papas mandan los niños al colegio, o sea sucios, sin asearse como corresponde y también no le dicen, o no les inculcan el tema de que se porte bien, que no haga cosas malas, que no le haga daño a sus compañeros.

I: y si pudiéramos elegir, todos elegiríamos de Vicuña Mackena al oriente,

M: oriente, claro, avenida La Florida.

MP: Es por eso lo que yo les decía al principio, como que todos los colegios buenos van pa lugares buenos, no están en lugares así negros.

MP: Sí, si ese sector yo no lo encuentro malo. Si este rincón, (señala el límite con La Granja y La Pintana)

I: Que es como pa'l lado de Los Navíos, todo esos lados, el límite con La Granja

M: Sipo si de echo hay colegios hasta en la Santo Tomás. Yo hacia Puente Alto no los mandaría, en vez de mandarlos para allá preferiría que fuesen al centro.

E: Hacia el centro, sí, después hacia allá La Granja, La Pintana, no por ahí no, los barrios son malos, los colegios malos los niños tienen otras costumbres."

(Extracto grupo focal padres copago medio y bajo)

Varios de los padres en cuestión, habitan en los límites de los sectores estigmatizados. Como la oferta escolar en sus barrios no es suficiente, buscan escolarizar a los hijos fuera de estos márgenes, donde principalmente, evitan peligros tanto dentro como fuera de la escuela y la socialización de sus hijos con estudiantes de dichos barrios. Ciertos padres que acceden a escuelas de copago más bajo, a pesar de no estar conformes con el barrio en que viven, no manifiestan disposición a escolarizar a los hijos más allá sus límites, confían en que accediendo a una educación pagada y que alcance el límite superior de su disponibilidad de pago, podrán compensar las deficiencias tanto de calidad académica como de calidad de ambiente de la cercanía de sus hogares.

"Yo viví en Los Navíos un tiempo y lo que dice usted, un día salí a buscarle jardín a mi hijo y por ahí hay un jardín de la JUNJI, y me sale a atender una profesora toda chascona, con el delantal todo sucio, como que con los niños con los mocos corriendo, y como que me chocó tanto, quedé tan impactada que me dio susto y dije no mejor no, y preferí mandarlo a un jardín que me quedaba harto más lejos, tenía que tomar locomoción todos los días". (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

"Yo voy los domingos a una feria que queda en la Santo Tomás, y me gusta ir a esa feria pero voy sin cadenas, sin anillos, con las lucas justas pa comprar, porque no me quiero arriesgar, trato de pasar lo más piola, voy igual, pero no mandaría a estudiar a un cabro chico pa' allá, ni amarra y eso que yo no vivo tan lejano de eso, me queda cerquita, pero como llevé más pa' allá lo encuentro peligroso. He visto a niños chicos, pero chicos chicos jugando a los pistoleros con pistolas en la calle y uno dice no, no es lo que yo quiero que vean, yo sé que es la realidad, pero mientras más tiempo uno lo pueda evitar (...)" (Madre, copago \$38.000, 39 años, Dueña de casa, E. Media completa)

"A mi hija del medio la tuve toda la básica en el mismo colegio, en un colegio particular, y en la media me la llevé lejos para que tuviera, no sé, con roce de gente mejor, traté de pagar un colegio donde me la educaran, se encariñara con la educación. La llevé al Politécnico de Ñuñoa, porque ahí era como que todos los niños estaban muy preocupados de estudiar. Los chicos que ya pasan a la enseñanza media sin repetir ningún curso o hayan repetido o no, pero ya están en la parada de que quieren terminar sus estudios, se empiezan a preocupar de otras cosas, de hecho la Pía me subió los promedios en la media aun así, porque la Pía en la básica de verdad fue cuatro pelado, pero allá los chiquillos eran distintos, más educados, con más intereses". (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

Por el contrario, los límites geográficos de escolarización que manejan los padres del grupo de copago alto corresponden a los límites de los barrios que habitan. Gran parte de la clase media alta floridana habita en condominios o barrios de reciente creación, caracterizados por contemplar en su diseño una oferta de servicios tales como centros de salud, escuelas, supermercados, servicios bancarios, entre otros, que permiten a sus habitantes no tener que desplazarse más allá de sus límites para satisfacer sus necesidades, ya que, encuentran en ellos una oferta educativa que consideran adecuada y suficiente. El deseo por educar a los hijos en escuelas cercanas al domicilio, responde, según los entrevistados a la comodidad de reducir los tiempos de desplazamiento, y a la seguridad de contar con sujetos de confianza cerca de la escuela en caso de emergencia. Por otro lado el escoger escuelas dentro del barrio a sujetos que han consolidado su posición social y se encuentran satisfechos con ella, les garantiza el mantenimiento de los límites o fronteras sociales más arriba mencionadas; la homogeneidad en la matrícula allí, está prácticamente asegurada.

“Si yo vivo en La Florida, si vivo en Jardín Alto, no voy a llevar a mi hija a estudiar a otra parte, si hay colegios aquí estudia en uno de por aquí y se acabó. No la voy a llevar a otra parte, donde el entorno no va a ser el mismo, tal vez la enseñanza sea la misma, pero el entorno y el ambiente no, tal vez un niño esté bien, dos estén bien, pero la mayoría son los que tiran pa’ abajo. Lo mismo si me dijera hay uno en Lo Caña y vale 80 lucas o 100 o 200, y el colegio es mucho mejor, y van weones mucho más bacanes, y tiene las medias canchas y los niños son seleccionados de no sé qué cosa y ganan todos los premios, llévala ahí, no, no. Estudia aquí cerca y se acabó.” (Padre, copago \$35.000, 35 años, Comerciante independiente)

“(…) en el fondo no es que, uno tiene que, a ver, los colegios y donde uno vive son como, existe como un nivel parejito digamos, un nivel socioeconómico, se muestra bien estructurado. La gente de Peñalolén, La Florida, La Reina. Qué voy a darme un pique hasta las Condes o al centro si mi mundo lo tengo al otro lado. Mientras que acá, estoy quince, veinte minutos más pero acá al lado. De la Florida a Quilín no es que cruce Santiago. Pero no, tiene que ser en el lugar físico donde uno está. En el fondo también es un tema práctico para la familia, para ellos, y que su grupo de amistad sea cercano. Sea cercano a la casa, sea todo un gran mundo, el colegio, la casa, las amistades, la familia. Uno siempre busca estar rodeado de la gente de uno. Yo vivo cerca de mi mamá, mi hermana me queda en Ñuñoa, tengo el colegio cerca, mi grupo de amistades está por ahí, tengo el metro cerca, uno busca todo algo, a mí me agradaría por un tema de locomoción vivir acá en Las Condes, pero no me hallo. No soy de aquí po. Yo trabajo nomás acá”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“Uno hace como una especie de Ok, yo gano esto, esto es lo que uno tiene que pagar en el colegio, por lo tanto me imagino que la gente que va ahí es de mis mismas características sociales. Y ese es un tema también pa’ mí porque encuentro que, encuentro que actualmente, efectivamente los colegios son súper homogéneos en ese sentido. Te fijas, no existe diversidad. Los colegios municipales tienen esta característica de niños, está característica de apoderados, donde tienen esta profesión y ganan esto. Pasamos a los subvencionados lo mismo, que tienen esta característica, que tienen esta y esta otra y ganan esto. Todo tiene que ver. Y los particulares me pasa, pasa exactamente lo mismo. Mi hermano gana esto, tiene esta situación económica, y a su hija la va a poner en un colegio particular que paga esto. O sea, esta como todo, como todo una seguidilla, todo como que concuerda, yo vivo en tal villa porque yo gano tanto, y mi hija se junta con chiquillas que tienen las mismas características de compañera. Entonces es como, claro, en qué momento ellos ven la diversidad, en qué momento comparten con otro tipo de chiquillos, yo no sé.” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

En suma, en un territorio donde la oferta escolar se encuentra segmentada por precio y dependencia administrativa en función de la localización geográfica, los padres, conscientes de esta segmentación, identifican claros límites respecto de los espacios de escolarización de sus hijos. Para los padres de los grupos de copago bajo y medio, el sur, poniente y sur poniente son sectores a evitar, mientras que el oriente y el norte garantizan aquello que buscan, seguridad y

evitación de malos compañeros. La cercanía de sus hogares con estos barrios les lleva muchas veces a desplazarse más allá de ellos para encontrar una oferta satisfactoria. Al contrario, las expectativas de los padres de copago alto se condicen con las características de la oferta aledaña, por tanto estos no presentan disposición a desplazarse más allá de sus límites barriales por un establecimiento. De tener que hacerlo sin embargo, irían más hacia el norte y centro de la ciudad.

VI.2. Criterios de búsqueda, elección y descarte.

De manera práctica, en la elección escolar se conjugan criterios de búsqueda, es decir qué tipo de escuela quieren los padres, con criterios de elección, qué elementos llevan a un padre a escoger determinada escuela y no otra y criterios de descarte, razones para desechar o no considerar ciertas escuelas. En lo que sigue es necesario distinguir entre estos tres tipos de criterios; de búsqueda, de elección y de descarte.

Los criterios de búsqueda y elección se traslapan pero no siempre son coincidentes. Hacer esta distinción implica reconocer que los padres no necesariamente matriculan a sus hijos en la escuela que se ajusta de mejor forma a sus preferencias educativas o valóricas, si no, más bien, en aquella que cumple con sus requerimientos prácticos, es decir que tras la elección opera un mecanismo de ajuste entre las preferencias de los padres y la elección efectiva. La ocurrencia de este fenómeno se explica por múltiples motivos que provienen tanto desde el lado de la oferta como desde el lado de la demanda. Desde el lado de la oferta, en primer término, esta no siempre satisface los requerimientos de los padres, a pesar de que ellos reconocen la existencia de muchas opciones dentro de la comuna, sólo unas pocas son consideradas válidas o se ajustan a sus preferencias, es probable que esta insatisfacción radique en la oferta diferencial de escuelas por precio, dependencia y rendimiento académico en función de la localización geográfica, según la cual las escuelas de mayor precio, privadas y de mayor rendimiento tienden a concentrarse en barrios de más alto nivel socioeconómico (Carrasco y Flores, 2013) ; en segundo término, la selectividad de las escuelas opera como barrera para el ejercicio de la libre elección, y hay quienes quedan fuera de las preferidas por no contar con los requisitos estipulados o a pesar de contar con ellos, no son seleccionados por una sobre demanda. Desde el lado de la demanda los padres enfrentan constricciones prácticas que limitan el ajuste entre criterios de búsqueda y elección. Son principalmente limitaciones económicas, de tiempo, o una combinación de ambas. Ocurre en estos casos, que padre y madre trabajan, las jornadas laborales son extensas y las jornadas escolares de los hijos están supeditadas a las de los adultos cuando no se tiene los recursos para pagar a una persona que cuide a los niños fuera del horario de escuela. Separaciones o falta de apoyo familiar, del mismo modo, son complicaciones que restringen aún más la elección.

En medida en que la situación económica de los padres decrece y las redes de apoyo son más escasas, los criterios de búsqueda y elección tienden a coincidir menos, y los factores prácticos a

influir las decisiones. En el grupo que más paga por el contrario, hay mayor ajuste entre lo buscado y escogido, pues las restricciones prácticas están usualmente ausentes; ellos tienen la libertad y la posibilidad de escoger entre una gama mucho más amplia de opciones y de anteponer sus valores o ideales.

Se reconocen distintas naturalezas de los criterios de búsqueda y elección, estos pueden ser de tipo prácticos -precio, distancia, jornada escolar-; académicos -resultados en pruebas estandarizadas, proyectos educativos-; sociales -recomendaciones, amigos o parientes en las escuelas; valóricos -religioso, tradicional/no tradicional-, u otras ligadas a las características de las escuelas -oferta de talleres extra-programáticos, infraestructura, uniforme, etc.

Es necesario destacar que no todos los padres buscan escuela para sus hijos y no necesariamente como plantea la literatura sobre el tema, porque no tengan las competencias ni el interés en hacerlo, sino porque son elecciones que se hacen mucho antes de enfrentarse a la situación real de optar por una u otra alternativa. La mayoría de los entrevistados ha residido durante toda o gran parte de su vida en La Florida y han cursado su escolaridad básica y/o media en la comuna, son grandes conocedores de la oferta y saben lo que quieren a priori, algunos “desde siempre” han tenido claro qué escogerán, ya sea por tradición familiar o porque a ellos mismos les gustaría haber estudiado en esos establecimientos.

2.1. ¿Qué buscan y qué escogen los padres? Criterios de búsqueda y elección.

En primer lugar es necesario mencionar que la gran mayoría de los padres entrevistados tenía claridad sobre qué tipo de escuela y/o educación quería para sus hijos, al momento de buscar y definir donde matricularlos. Los padres que envían a sus hijos en escuelas de copago más alto tienden a tener definiciones más exhaustivas y complejas respecto de los atributos buscados, mientras que los padres que envían a sus hijos a escuelas menos costosas y que han alcanzado menores niveles educativos tienen conceptualizaciones más abiertas o difusas, dificultades para traducirlas en características concretas y menores exigencias.

En el grupo de copago más alto los padres buscan escuelas donde los proyectos educativos correspondan con las orientaciones valóricas, religiosas e ideológicas familiares, ven la inserción del hijo en un determinado establecimiento como la incorporación de la familia completa.

“Las nuevas opciones fueron en el marco también del inicio como de nuestra nueva también yo, que fue salir de la casa de mis papás, yo ya titularme, empezar de trabajar y hacerme cargo como de las cosas que yo, por las que yo apostaba yo. Y entre una de esas, fue, ya nos cambiamos de casa, nos vamos a vivir en este caso con mi actual pareja, al niño hay que cambiarlo de colegio, ¿a cuál colegio? Bien, hay que buscar un proyecto educativo que se ajuste a las cosas que creíamos. Al final tomamos la decisión leyendo los proyectos educativos, y el que más se adecuaba a lo que nosotros nos gustaba era el Raimapu”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“Lo primero que buscamos fue un colegio que no tuviera prueba de admisión, no por un tema de que no confiáramos que el Matías no supiera, si no que a mí me parece, yo que soy profe, me parece espantoso que los califiquen o que los ordenen dentro del colegio por una prueba de admisión de los que saben y de los que no

saben, de los que están más avanzado y los que no, creo que tienen que estar un poquito más mezclados. Lo segundo es que tiene una orientación laica, que es otra cosa que también buscamos, o sea, tratamos de no meter al Matías en un colegio religioso, ni católico ni cristiano ni nada, buscando que él solo buscara después su propia orientación, pero, no que estuviese marcada por la tendencia nuestra” (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer).

En los otros dos grupos, estos criterios están ausentes, cuestiones ideológicas o valóricas, pasan a ser atributos anecdóticos de las escuelas o bien deben ser subyugados frente a las constricciones prácticas –principalmente limitaciones económicas- que restringen sus posibilidades reales de elección. De este modo ocurre que padres no religiosos incorporan a sus hijos en escuelas de credos, pasando por sobre sus convicciones, al no tener, según ellos mayor alternativa, cuando las escuelas religiosas de copago de la comuna coinciden con ser las de mejor rendimiento académico, exigencia, prestigio y selectividad o a la inversa, que padres que esperan educar a sus hijos en escuelas religiosas, se ven impedidos de hacerlo, por restricciones prácticas.

“¿Crees que tu elección estuvo limitada por razones económicas? No, más que por situación económica, mira yo tenía a la Sofía antes del Boston College que estoy pagando 50 la tenía en Vitamina y pagaba 140 solamente por una jornada en la tarde, mis límites en este minuto no fueron las lucas, sino fue el tema de la jornada única que a mí no me servía específicamente, porque yo en Vitamina le pagaba 150 fácilmente. Yo fui a todos estos colegios que estaban entre cien y algo, pero no me servía el horario, no me acomodaba el horario, el tema de la jornada única que a mí no me servía específicamente, mi límite era 120-140 mil, podría haber pagado. -Con esa plata podrías haber pagado un colegio particular- Claro, sí, demás-? Claro y si el colegio hubiese estado relativamente cerca, porque toma en cuenta que yo salgo a las seis de mi trabajo, estoy en el centro y si más encima tengo que internarme hacia adentro a buscar a la Sofía, podría haber llegado todos los días atrasado. No fue un problema de lucas en el Divina Pastora me cobraban 80, Nuestra Patrona Señora de Lourdes, 70, era súper pagable pero era jornada única y estaba a tras mano, entonces había que tomar una micro de aquí hacia allá y después una de aquí hacia allá, era súper chica la distancia pero era a trasmano y nosotros no tenemos auto, entonces pensé en los tiempos, los desgastes. Si no hubiese sido por todo esto la hubiese puesto en un colegio cristiano laico, que entregan más valores religiosos, pero son administrados y adentro los profesores son normales, no hay monjitas (...)” (Katia Mancilla = Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“¿Te sentiste limitada por alguna razón esta segunda vez que elegiste escuela? Estoy claramente limitada, me limita mi ritmo laboral, mis horarios, eso me limita mucho, me limita también que la Anto no viva con su papá y que no podamos compartir día a día la responsabilidad del colegio, si la Anto viviera con su papá, a lo mejor nos acomodábamos más con los horarios y yo recibiría más ayuda de parte él, para ir a dejarla a buscarla, claramente me veo súper limitada, por problemas de tiempo, de familia y también por problemas económicos, porque yo por más que trabaje si tuviera mucha plata podría hacer lo que quisiera porque podría tener una nana, un furgón cachai, y poner a mi hija en el colegio que yo quiera, pagar lo que yo quiera.” (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

Ahora bien, pese a que el grupo que menos paga es quien enfrenta mayores restricciones económicas, en general, estos se sienten menos limitados en sus elecciones que los padres del grupo medio; y es que las expectativas y aspiraciones de los primeros son menores en comparación con los segundos. Los primeros –como fue explicado en el apartado “La correspondencia entre el barrio y la escuela”- aspiran a educar a los hijos en la escuela privada que se encuentre lo más cercano posible al hogar, mientras que los segundos aspiran a matricular a los hijos en escuelas de excelencia académica y en lo posible sacar a los hijos del barrio. De ahí que los padres del grupo que menos paga identifiquen menores constricciones que los segundos. En síntesis, las restricciones y posibilidades que identifican los padres, dependen directamente de las

expectativas de los sujetos en relación a su disponibilidad de recursos, mas no de estos últimos como realidad aislada.

En relación a los criterios de búsqueda y elección, se reconocen en estos padres, tres orientaciones que se explican por las expectativas sobre los hijos, los sentidos atribuidos a la educación, las áreas ocupacionales donde se desenvuelven y las propias trayectorias educativas. En primer lugar, existe un grupo de padres que privilegia la calidad académica y los resultados en pruebas estandarizadas. Son los electores prototípicos de un sistema de libre elección. Algunos de ellos escogen por SIMCE y otros por prestigio, todos valoran la exigencia y la competitividad. Son padres que ven la educación con marcados fines instrumentales y se encuentran en los grupos de copago alto y medio. Estos últimos son enfáticos en remarcar que las escuelas que han escogido para sus hijos se encuentran entre las mejores de la comuna, liderando los rankings comunales de puntajes SIMCE.

“Buscaba un colegio laico pero con inclinación católica, en donde la exigencia es bastante alta, los resultados son buenos y la exigencia académica alta en el sentido que dan no sé po, muchas tareas, mucho trabajo a los chiquillos, involucran a la familia” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

“Lo primero que se vino a la cabeza, lo primero, lo primero, me recordé de dos amigos que egresaron de ese colegio y ahora son súper exitosos en sus pegas, ingenieros comerciales los dos y a los dos les ha ido súper bien, están ganando buenas lucas, eso fue la primera referencia de ese colegio. Luego también pensé en el que yo estudié mucho tiempo, el Santa María de lo Caña pero es muy caro cachai, entonces por lucas, cachai, buscando igual, que sea decente, cachai, que vaya buena gente, que las instalaciones sean adecuadas y que también tenga su prestigio, me incliné por el Florida High School que es el colegio que por el momento puedo pagar cachai” (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

“Siempre quisimos, con mi mamá lo conversábamos siempre, un colegio bueno, de educación buena donde lo estricto que es este...bueno ni tan estricto tampoco, o sea no es así como, ay, tan terrible, pero siempre quise algo que fuera con buena educación, que aunque fuera caro decíamos, vamos a pagar una buena educación para la Cata. De puntaje aquí de La Florida es uno de los mejores, creo que es el segundo”. (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

“(…) Si es bueno, es conocido, si está el San...no, debe ser La Salle, el Divina Pastora, debe haber alguno entremedio, y ahí viene el San Francisco, el Nazaret, y de ahí no sé cuál más viene. Ah, hay otro más. Mira, debe estar entre los 5 mejores, si o si y por eso lo tenía en vista (...) Quería que fuera disciplinada, que fuera estricta y que le exigieran a los cabros, a mí no me molestó ni la disciplina ni la exigencia, al contrario”. (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

Por otro lado, dan especial importancia a dimensiones estéticas, relativas al orden y la disciplina, valoran cuestiones como el correcto uso del uniforme, el largo adecuado de la falda y el pelo, o la prohibición de perforaciones. Estos aspectos, en especial a los padres de escuelas de copago medio, les permiten distinguirse de los alumnos de escuelas municipales.

“Todo entra por la vista igual, cuando fui para allá caché que los profes tenían cierta vestimenta, seguían ciertos protocolos, las secretarías también, igual es como bien estructurado, a primera vista eso me llamó la atención. Tienen una cierta disciplina y orden, son pocos alumnos por sala, están bien distribuidos”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

“Lo que me gustaba del Liahona sí, que tenían el jumper cachai, era como más estructurado todo, pero... de hecho yo fui una vez a participar en un concurso ahí en el Liahona y era todo muy organizado, muy lindo, por eso como que me tiré para ese lado” (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

Adicionalmente los padres del grupo de mayor copago, buscan no tan sólo una escuela de alto rendimiento sino también una formación más integral, es decir en donde se le dé importancia a la cultura y el deporte a través de una nutrida oferta extra-programática, Tienen claro que no todo en la vida es estudio y que los niños necesitan potenciar otras habilidades y talentos, además de distenderse durante la jornada, a fin de evitar que vean la escuela como algo tedioso y aburrido.

“Nosotros incorporamos a mis hijos en el Antihue, porque nosotros buscamos un colegio académicamente bueno, tenía buenos resultados en la, el SIMCE, PSU. Además buscamos nosotros como padres que nuestros hijos estén en un colegio donde el tema deportivo sea importante. Tradicionalmente al tema académico, pero en un colegio que se preocupe de otras áreas de la educación que no solamente esté focalizado al tema académico. Que el tema del arte, de la cultura, esté bien, digamos, impregnado dentro de la educación de nuestros hijos”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

Existe otro grupo de padres con visiones más humanistas, enfocados no en la búsqueda de resultados sino en una formación centrada en los procesos. Por ello manifiestan explícitamente no pretender la exigencia académica ni la competitividad, no tienen ni interés ni conocimiento en puntajes SIMCE O PSU, al contrario, sólo un discurso crítico respecto a los mecanismos empleados por las escuelas para alcanzar y mantener sus puntajes y la instrumentalización de la educación que ello conlleva. Buscan escuelas laicas, mixtas y no tradicionales, donde no se le dé importancia al orden y a la estandarización a través del uso de uniforme y a reglamentos disciplinarios estrictos. Al contrario del grupo anterior la imposición del uniforme, es visto como una restricción a la búsqueda de la propia identidad y la expresión. Prefieren escuelas donde las artes, ciencias y deportes estén contempladas tanto dentro como fuera del currículum, a fin de proporcionar a sus hijos una educación que potencie habilidades y capacidades reflexivas, más que competencias para rendir una prueba específica. Son un tipo de padres que, como se verá en más adelante, a pesar de haber matriculado a sus hijos en escuelas con características deseadas siente que las opciones de acceder a una oferta escolar comunal más alternativa, con pedagogías tipo Waldorf o Montessori es escasa o bien nula para ellos, ya que sus precios superan con creces los montos que pueden pagar. Los padres que escogen estas escuelas son casos minoritarios dentro de la muestra y se encuentran sólo en el grupo de copago más alto, no porque no existan padres en esta muestra, de los otros dos grupos de copago que no tengan estos intereses u orientaciones, sino porque la oferta de este tipo de establecimientos es sumamente reducida y exige montos de copago superiores.

“Principalmente buscábamos que no fuera un colegio tradicional tradicional. ¿A qué te refieres con tradicional? Por ejemplo, un colegio católico, o un colegio de niñas, o un colegio donde tuvieran solo los ramos, donde tuvieran solo matemática, lenguaje, inglés, cachai. Eso más que nada, que no fuera un colegio tan normal. Eso en realidad quería, no un colegio tan normal...eso, no tan normal, muy normal no. Pero si ojala, el tema eso, de que tuviera talleres, que potenciaran las disciplinas artísticas porque es un lenguaje que muy pocos niños desarrollan, de que se dejara entrar al apoderado un poco al colegio, porque igual es chica la Emilia, tiene 4 años y medio recién, igual soy como medio sobreprotectora, un poquito...me daba miedo meterla al colegio”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

(...) yo soy súper mala para los formatos así muy estructurados, entonces el primer filtro era busquemos un colegio que no esté preocupado de weás, así como, perdón, que no esté preocupado de la tontera que si el niño tiene el pelo dos dedos sobre la oreja y eso no, no es un proyecto que se ajuste a nosotros porque yo no voy a ir al colegio que me manden a llamar porque el niño no llevó la cotona o porque anda con el pelo largo, para mí

eso no es importante, por lo tanto no...primer filtro. Segundo filtro, yo no estoy de acuerdo con la religión metida dentro de los colegio, por lo tanto, o sea dentro de la educación, por lo tanto colegios católicos, evangélicos, pentecostales, no, tampoco, chau. ¿Cuáles eran las ofertas que nos iban quedando? El Raimapu, el Puelche, que hasta ese tiempo no teníamos mayor, o sea yo solamente tenía la referencia de la experiencia que había tenido yo (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

En el grupo de copago medio cada metro, peso y minuto se contabiliza, importa, es escaso. A diferencia de los padres de copago alto, entre quienes los factores prácticos no constituyen criterios de elección, en estos padres los recursos son limitados y sólo un uso estratégico de ellos permite el equilibrio que asegura estar en una escuela deseada. La distancia y el precio, o la combinación entre ambos son condiciones para la elección; que se pueda pagar y que quede relativamente cerca de la casa, es primordial, sin embargo estos criterios no son un fin buscado en sí mismo, sino, sólo condiciones para elegir una escuela que se acerque lo más posible a la excelencia.

"(...) El tema de la fricción distancia, es toda una teoría económica. Fonteinen, búscaste Fonteinen. Mientras más lejos, más caro. Mientras más la distancia del centro más caro, entonces eso te encarece cualquier cosa, y la educación también po. Tení un presupuesto de tanto, por ejemplo 100 lucas, porque ese es mi presupuesto más menos para la chicoca, si lo gasto todo en algo que quede muy lejos, le puedo pagar una cosa más mala. Entonces esa fue la ecuación que hice. El Furgón me cuesta una cosa de 30 lucas, el colegio 50, entonces ahí hago 80. Entonces, eso fue lo que más o menos calcule. Y eso es porque la distancia de mi casa al colegio, la tía me la cobra 30 lucas, cachai, ir a buscarla e ir a dejarla, si quedara más lejos tendría que pagar más en transporte y me queda menos para mensualidad. Entonces, si me subía mucho en una cosa tenía que bajar en la otra. Justo ese colegio me quedaba cerca, entonces, ese era". (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

"La segunda razón fue un tema de costo, que encontramos que ese el colegio era el que tenía menor costo al fin y al cabo y cumplía dentro de las expectativas que nosotros queríamos, con infraestructura, con uniforme, con cercanía de nuestra casa, por si el Mati tenía que transportarse en furgón, para que no esté mucho tiempo arriba en el furgón".(Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer)

Yo necesitaba que mi hija tuviera un colegio en la tarde, en ese momento mi necesidad era que estudiara en la tarde, y yo en la tarde me fuera a estudiar y mi mamá la fuera a buscar a las siete. Era como el horario que más me acomodaba porque yo en la mañana tenía libre, entonces por eso figura allá también y tenían justo la jornada en la tarde, porqués si tenía la jornada completa no tenía con quien dejarla". (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

La tercera orientación corresponde al grupo de padres que menos paga, entre quienes la distancia es el criterio, por excelencia, de búsqueda y elección. A diferencia del grupo de copago medio, esta pasa a ser de una restricción práctica o motivo de descarte a un atributo, definido en positivo –como lo buscado–, que funda por sí mismo una decisión. Luego se mencionan otros, como la infraestructura, los talleres extra-programáticos, la recomendación de terceros “es buena”, cuya definición es laxa y más bien alude a la fama de los establecimientos. No anhelan la excelencia académica. Estos padres ven sólo la escuela que han escogido o una más. Sus búsquedas son limitadas, y por lo general se circunscriben a la primera opción pagada más cercana, que tenga alguna otra característica de segunda importancia. Las escuelas que escogen para sus hijos coinciden con ser menos selectivas, las probabilidades ser admitidos, por tanto, son mayores.

*“Mira nos fuimos a ese colegio porque era el más cercano, bueno ni tan cercano, 10-15 cuadras pero también estaba cerca de casa de mis familiares, por si pasaba algo que estuviera alguien cerca y era el más decentito que se veía, por eso nos fuimos, no averiguamos si el colegio era malo era bueno o nada, un día pasé por ahí, me tincó y ya la metimos, nunca pensamos en nada relativo al colegio, yo te digo, aquí primó la distancia y el hecho que se veía como más decentito. **¿Qué tenía que se veía como decentito?** Se veía bonito, presentable, nada más que eso, la infraestructura se veía bien, presentable. **¿ustedes habían entrado alguna vez?** Sí, a matricularla **¿pero antes de eso?** No, no, esa fue la primera vez que lo vimos por dentro”. (Padre, copago \$35.000, 35 años, Comerciante independiente)*

*“Lo que pasa es que mi hermana tiene a la hija en ese colegio, en el Icarito, y ella me lo recomendó. Y aparte también me ayudó un poco a hacer el tema de la matrícula y todo eso, consiguieron un espacio para el niño. **Oye, y tú ¿Buscaste otra escuela, otro colegio a parte del Icarito?** No. Mi hermana me dijo ese es bueno y ahí me fui. También por un tema de cercanía”. (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)*

*“Necesitaba uno así como de la media y ese colegio lo elegí porque quedaba cerca de la casa, mi mejor amiga estudió ahí y me dio buenas referencias, me dijo que sí que era un colegio bueno. **¿Bueno en qué sentido?** Me dijo que era bueno, no me dijo que era excelente, me dijo que era bueno, pero yo no buscaba un colegio excelente, y que a la Anto le iba a gustar, a parte que a la Anto le gusta mucho el deporte entonces ahí también hacen talleres.(Padre, copago \$35.000, 35 años, Comerciante independiente)*

Una característica que atraviesa a todos los padres de la muestra sin distinción por grupo de copago, es el buscar y preferir escuelas familiares. Este criterio de búsqueda se sustenta en los creencias revisadas en el primer apartado “una escuela para las características de cada niño” y “una escuela: la otra familia”. Dicho atributo no tiene necesariamente relación con el tamaño del establecimiento sino con la relación familia-escuela que se establece, de la cual se valora la posibilidad de tener participación e injerencia sobre los procesos educativos. Esto se visualiza, por un lado, en el hecho que existan las instancias para opinar y reflexionar en conjunto con otros padres sobre los hijos y que dichas opiniones sean escuchadas y canalizadas hacia instancias mayores de decisión. Por otro lado, en la realización de actividades donde se invita a los padres a participar con los hijos, ya sea para preparar bailes de fin de año, o de manera regular a través del incentivo a un trabajo de apoyo en la casa. La familiaridad es vista también en la política de puertas abierta, es decir, que se permita el ingreso del apoderado al establecimiento de manera cotidiana o ante cualquier eventualidad.

“Yo quiero que mi hijo se eduque en un proyecto educativo en donde yo como apoderada también me sienta parte, y tenga injerencia en lo que está pasando con él, donde los apoderados no estemos sólo para pagar cuotas sino para hacernos cargo de la educación de nuestros hijos y se nos entreguen los espacios necesarios para hacerlo dentro de la escuela” (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“Cuando fui a la entrevista me llamó harto la atención que habían muchos papás dentro del colegio cachai, como que iban a dejar a los niños hasta la sala cachai, conversaban con los profesores cuando iban a buscar a los niños, entonces creo que eso igual es como importante, que no sea una cosa así como que sales de tu casa, dejas al niño ahí y lo pasas a buscar y no sabes nada de lo que pasa ahí adentro, no sabís donde es la sala de tu hijo, quiénes son sus amigos”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“Y aparte lo que hace el colegio es que incorpora a los apoderados, de repente hacen talleres los días sábado donde incorporan al apoderado con los profesores. Entonces prácticamente vienen siendo como te dijera, más familiar, no tan así lo que es colegio, alumno, y te cierran la puerta prácticamente a los apoderados, acá no, acá como que te acogen a ti también” (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

En resumen, el reconocimiento de que los padres no siempre matriculan a sus hijos en las escuelas deseadas, ya sea por restricciones de la oferta o limitaciones prácticas desde el lado de la demanda, lleva a distinguir entre criterios de búsqueda y criterios efectivos de elección. En la medida en que crece la disponibilidad económica de los padres disminuyen las restricciones prácticas y aumenta la oferta a la cual tienen acceso, cuestión que favorece la adecuación entre lo buscado y lo escogido. Se reconocen tres orientaciones; academicistas, padres de grupos de copago alto y medio que buscan escuelas de buenos resultados académicos –puntajes SIMCE- y prestigio, donde la disciplina, orden y exigencia estén presentes, y para el caso de los padres de copago medio tenga precio, distancia respecto al hogar y jornada asequibles; alternativos, padres del grupo de copago alto que buscan proyectos educativos integrales centrados en los procesos, no en resultados, y que además, rechazan la estandarización a través de elementos como uniforme; y padres prácticos, del grupo de copago bajo que buscan escuela pagada, cercana al domicilio que incorpore alguna otra característica como disciplina y orden, aunque secundaria. Transversalmente los entrevistados prefieren escuelas familiares, donde tengan participación e injerencia en los procesos educativos y que presenten oferta de actividades extra-programáticas, lo que ellos dicen constituye parte de una educación integral, adicionalmente los del grupo de copago alto buscan escuela en concordancia con las orientaciones valóricas e ideológicas familiares.

2.2. ¿Qué evitan los padres? Criterios de descarte

Raczynski y Hernández (2012), en el estudio mencionado anteriormente, señalan que en Chile la elección de escuela consta de tres etapas; las dos primeras coinciden con las identificadas en Estados Unidos por Saporito y Lareau (1999), quienes reconocen que en un primer momento los padres excluyen alternativas en base a consideraciones negativas y en una segunda, en base a un *choice set* ya restringido, evalúan sus posibilidades en base a atributos positivos. Raczynski y Hernández (2011) agregan a estas, una tercera etapa en que los padres, frente a una posibilidad que está siempre latente, evalúan la posibilidad de cambiar a los hijos de establecimiento.

Ahora bien, aquí se sostiene que la elección de escuela es un proceso bastante más complejo, en donde, si bien, se identifican las etapas más arriba mencionadas, estas no siguen patrones lineales. Existen casos en que el proceso de elección es relativamente simple y se ajusta a las dos etapas descritas, esto se da en padres que optan por escuelas de copago medio y bajo, donde la elección está restringida y supeditada a criterios prácticos. Sin embargo para padres de escuelas de copago más alto, el descarte no es necesariamente la etapa inicial, estos parten por definir su *choice set* de manera positiva y luego en un segundo momento, proceden a eliminar alternativas en base a criterios de diversa naturaleza. Para otros, la elección es algo más complicada y las dos etapas tienden a superponerse, en todas las direcciones. Como el proceso es de duración variable en el tiempo, algunos padres tardan hasta tres meses su búsqueda período en que van descartando opciones al tiempo que agregan otras, y viceversa. Al contrario, hay quienes viven el proceso de manera simple y no atraviesan una etapa de descarte; son los padres del grupo de copago más

bajo, que no consideran más opción que la que han escogido o bien, quienes han definido a priori –desde siempre- la escuela para sus hijos.

Sea cual sea el orden y dirección de las etapas, lo que interesa aquí es dejar en claro que el proceso elección de escuela es polietápico, complejo, no lineal y que excede los modelos descriptivos existentes, por tanto, no puede ser reducido a determinados patrones; es tan variable como lo son las formas de tomar decisiones que cada quien tiene; tan contingente como descubrir una nueva escuela que calce con los requerimientos el mismo día en que se había decidido por una vista previamente; tan restringida o ilimitada como lo son los recursos tanto económicos como socio-cognitivos con que cuentan los electores. Y es más, la evidencia recabada sugiere que la búsqueda de escuela no termina con la concretización efectiva de la matrícula sino que es una etapa que se prolonga en el tiempo, en tanto los padres asumen una postura vigilante y de comparación constante entre las escuelas de sus hijos y las de sus cercanos o conocidos.

Tal como señala Raczyński y Hernández (2011) la posibilidad de cambio está siempre latente. En los padres entrevistados en este estudio es una práctica recurrente: 7 de 15 padres han cambiado a sus hijos al menos una vez de establecimiento, mientras que otros dos evalúan hacerlo en el corto plazo. A nivel país, las estadísticas señalan que un 27, 5% de los alumnos que cursan cuarto año básico se ha cambiado al menos una vez de escuela y que la mayor movilidad se presenta en estudiantes de clase media alta, media-media y media baja (Zamora, 2011); pero más allá de la cifra numérica las evidencias son escasas y los motivos, poco estudiados. Aunque no es el propósito de esta investigación, se infiere del discurso de los padres que las razones de cambio pueden ser reducidas a dos dimensiones; por un lado, a prácticas de expulsión de las escuelas y por otro, al retiro voluntario. Fuera de aquellos inexorables como el cambio de domicilio o la imposibilidad de seguir pagando, los motivos para retirar a un hijo voluntariamente son variados, sin embargo, en estos casos gran parte se deben a un inconformismo con la escuela: alarma, la denuncia de la no correspondencia entre el servicio ofrecido y el realmente entregado. Las escuelas, como estrategias para atraer al público y propiciadas por la escasa regulación y fiscalización de las autoridades, promocionan actividades extra-programáticas, talleres, mejoras en la infraestructura o apoyo psicosocial de especialistas, que en la práctica no se materializan, desatando la molestia de los padres quienes sienten que lo pagado no se ve reflejado en lo realmente entregado.

“El Santa María me parece, por lo que yo había investigado sí tenía talleres, sí tenía talleres de fútbol, de voleibol, de basquetbol, tenía danza, tenía ballet para las niñas y no sé si ellos se están avocando más y más y más a la parte de educación y descuidaron esa parte, pero ahora no tienen nada. Porque cuando tu entras al Santa María, está lleno de copas, de copas de fútbol, de voleibol, hay copas por todos lados, de hecho, cuando tu entras hay como un saloncito, y eso está lleno. Entonces cuando yo vi eso, yo dije, ah, qué bueno, el Colegio sí se preocupa del deporte, sí tiene algo. En el fondo es como publicidad engañosa, como que te digan un yogurt cremoso que va a ser rico con fruta entera y después cuando te lo vai a tomar es pura leche” (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

Por otro lado, los motivos de cambio se deben a un inconformismo de los padres con atributos de los establecimientos, ¿a qué se debe este inconformismo? A una mala gestión y administración de la escuela o alteraciones en su funcionamiento, que puede derivarse de cambios en el

profesorado, políticas de disciplina, bullying, etc. o bien a un cambio en las expectativas de los padres, según las cuales lo que antes se encontraba bueno o bastaba ya no es suficiente. Este cambio de expectativas se relaciona directamente con una mayor disponibilidad económica y una rápida movilidad ascendente propia de esta clase media. Un aumento en los ingresos incide en un cambio en las expectativas y las posibilidades reales de acceder a otras opciones que se saben mejores, a su vez, los grupos de pares que operan como referencia influyen de manera normativa (Van Zanten, 2007) sobre las decisiones de los padres y es probable que la inserción en nuevos grupos exija el estar en determinados tipos de escuela. De manera concordante, la evidencia aquí recabada da cuenta de que en general los padres manifiestan una alta disposición al cambio, siendo los padres de copago medio quienes tendrían una disposición mayor, en el caso hipotético de que sus finanzas mejoraran. Esta disposición está fuertemente asociada a la creencia que “mientras más cara la escuela es mejor”, como se estableció en el apartado anterior.

Dentro de los motivos de cambios de colegios hay alusiones directas a la composición social de la matrícula, ambientes que se han vuelto “malos” por el ingreso de cierto tipo de alumnos, o derechamente a una no correspondencia entre el nivel social de la familia y el de la escuela.

“El Antilhue tiene unas características muy interesantes, desde el punto de vista académico tiene muy buen nivel, pero si carece de un tema de infraestructura que no es menor. Tiene pocos lugares, poco espacio para el deporte, no tiene una biblioteca adecuada para todo lo que necesitan los niños. No tiene casino, los niños para almorzar, para almorzar tienen que almorzar en su puesto, situación que a mí me desagrada. Imagina ahí los cabros chicos, saquen su cuaderno, ahora guarden su cuaderno saquen la comida....es fuerte. Y finalmente optamos por sacarlos, porque creo que el colegio si puede hacer esas inversiones pero no se encuentra dispuesto a hacerlas (...).” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

*“No es su medio, nunca fue su medio, por circunstancias de la vida cayó ahí, pero nosotros no tenemos nada que ver con los niños y las familias que van ahí. **¿Cómo?** Es que es un colegio más barato cachai, entonces va gente que puede pagar las 30 lucas y ya, y el precio del colegio igual te dice harto de qué tipo de personas van, entonces ahora que volvimos con mi señora, de inmediato la sacamos. Yo ya antes estaba pensando en sacarla, cuando vi el colegio, porque mi señora hizo todos los trámites, yo no había ido, pero fui y me di cuenta que nooo no podía estar ahí la Antonia, estaba sucio, habían papeles en el suelo, los mismos niños tiraban papeles, los baños eran muy feos, eran muchos niños por sala, habían muchas cosas que no me gustaban. Pero en lo que respecta a clase social era lo que más me inquietaba, me inquietaba porque quizás ahora que ella está en kínder y pasa a primero no llama la atención cachai, pero ya en primero ya empezai a absorber ciertas costumbres de lo que veis al lado cachai, y empezai a hablar como el compadre de al lado, empezai a copiar todo, por eso la saqué apenas pude. **¿Qué te preocupa que aprenda o que copie de esos niños?** Lo típico, malas costumbres, groserías, malos modales, incluso me daría lata que le pegaran una mala pronunciación, porque me he dado cuenta que ahí los apoderados no hablan, todos muy bien, y eso se lo pasan a sus hijos, y los niños están todo el día, casi todo el día juntos, entonces absorben todo lo del compañero de al lado. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)*

Ahora bien, ¿por qué es interesante dar cuenta de los criterios de descarte que los padres movilizan en el proceso de elección? Porque en primer lugar, dan cuenta de atributos que no emergen de manera positiva, -como criterios de búsqueda y elección- sino únicamente de manera negativa, y que se asocian a la composición social de la matrícula o representaciones sobre la oferta; en segundo lugar, porque permiten vislumbrar atributos que los mismos padres no tenían contemplados como criterios de descarte pero surgen al momento de evaluar, poniendo a prueba sus límites y definiciones valóricas.

Los criterios de descarte son de distinta naturaleza y no tan sólo prácticos –precio y distancia– como señalan Raczyński y Hernández (2011) y al igual que los criterios de búsqueda y elección son más heterogéneos e incluyen mayor un número de dimensiones en el grupo de padres que accede a escuelas de copago más alto. Estos, consecuentes con los primeros criterios planteados descartan escuelas con orientaciones educativas, religiosas o valóricas diferentes a las propias. En el caso de los padres orientados a los resultados académicos, descartan las opciones con resultados más bajos. Los padres que buscan escuelas alternativas descartan las escuelas que vayan contra sus principios y exijan, por ejemplo uso de uniforme o no contemplen las artes y ciencias en el currículum.

“No lo puse en el Divina que habría sido una alternativa, de haberla puesto en el Divina porque también es católico y no la puse porque el Divina había bajado sus resultados en los últimos años que yo quería poner a la Paloma. Entonces como había bajado los resultados lo empecé a comparar con el Patrona y dije, ah, están mejor los resultados en el Patrona que en el Divina, entonces, dije no, la pongo en el Patrona porque tiene mejores resultados” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

*“El Puelche también lo pensé, pero después dije no, se está echando a perder por la gente que va, muy liberal igual juega en contra, sobre todo para los cabros chicos que necesitan un poco de disciplina. **¿Muy liberal en qué sentido?** Es que ahí los cabros chicos hacen prácticamente lo que quieren y está bien, pero a mí me gusta el cuento más disciplinado, más ordenado, que los niños sepan cuáles son los límites, que asuman desde chicos sus responsabilidades”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)*

Ya insertos en el proceso de elección los padres recaban información más fina y detallada que los lleva a situarse en casos hipotéticos sobre lo que podría ocurrir si sus hijos estuvieran en determinadas escuelas, prueban –mentalmente– sus límites, y a partir de ellos descartan lo que no se ajusta a sus criterios valóricos o morales y principalmente a las expectativas de socialización de sus hijos.

“Una mamá del curso del Eduardo tenía una hija que iba en cuarto medio y al paseo fue con la hija, con las dos hijas, que una estaba saliendo y otra había salido del Divina, entonces habló de que en las chiquillas de media había mucho lesbianismo, una estaba en cuarto medio como te digo y ella corrobora, la niña, si dice, si es verdad, yo voy en cuarto medio y yo veo harto el tema, entonces eso me asustó un poco. No te puedo negar que me hizo sonido, me hizo ruido el tema, entonces dije, no, no, o sea, ya con eso fue como la gotita que dije no, ya, definitivamente descartado. Situación que no me ocurrió en el La Salle, que podría haber pensado yo al revés, te fijas, todo el mundo podría haber pensado al revés, no se me pasó ni por la cabeza en ese momento cuando puse al Eduardo, pero si me hizo ruido con el comentario de las chiquillas y dije no, prefiero un colegio, a pesar de que a mi hijo lo tengo en un colegio de hombres, dije ya, a la Paloma la pongo en una mixto entonces.” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

“(…) Otra cosa que pasó, es que igual fui a entrevista a estos otros dos colegios que desechamos, porque como que nos preguntaban si éramos casados, que edad teníamos, si realmente podíamos pagar el colegio, cosas así cachai, como que vieron que éramos muy jóvenes con el papá de la Emilia y como que encontraban raro que estemos como preguntando por matrículas ahí cachai, entonces, por eso igual. Fue muy raro porque como que igual así como prejuicio igual con los papás muy jóvenes po cachai, no por el hecho de que seamos jóvenes significa que vamos a matricular al hijo en un lugar que no podemos pagarlo, cachai, nosotros teníamos más que claro de que la cuestión salía tanta plata y obviamente que antes de matricular a un niño uno tienen que saber cuánto cuesta el colegio, entonces como que nos decían: pero el colegio cuesta tanto, y yo les decía, no, sí sé que el colegio cuesta eso, quiero saber de qué se trata el colegio cachai, entonces como que decían y la niña qué edad tiene, y ustedes qué hacen, son estudiantes, trabajan, ah, pero y entonces cómo quieren matricularla en este colegio, que el colegio igual de excelencia y no sé qué cachai, y nosotros le decíamos ya, está bien, pero como que se preocupaban demasiado que éramos jóvenes y que pensaban que más o menos que a mitad de año íbamos a tener que sacarla porque no íbamos a tener plata para pagarles cachai, pero no po, no es así, entonces como que eso igual fue como...no me cayó muy bien, en los dos colegios me pasó eso igual era un

poco incómodo, y yo dije, si llegara a matricularla en un colegio así el día de mañana voy a tener que ir a las reuniones, encontrarme con esta misma secretaria desagradable que me está entrevistando ahora, cachai, entonces como que igual dije no, en realidad por sanidad mental, y más encima de la Emilia también porque los papás después se ponen a hablar cuestiones cachai, no sé po, de repente una mamá le va a decir, oye, no te juntes con esa niña, porque sus papás son músicos, no sé, pensaran que somos drogadictos porque somos músicos, no sé, no sé qué rollos se pasarán en realidad” (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“¿y qué fue lo que encontraste en internet de ese colegio que no te gustó? Mira, acusaban de maltrato a algunos profes, había gente, había una página que hablaba, principalmente era eso, de que había mucho maltrato de parte de los profesores, incumplimiento así como de compromiso, de que el proyecto hablaba de que lo central era el niño cuando en el fondo eran un sistema educativo más, o sea, un colegio más nomás que reproducía el estar centrado en resultados, pero lo que nos llamó la atención era que había acusaciones a profes de maltrato, y no era uno, eran así como, de los diez...no me acuerdo exactamente, pero, de diez profes, se acusaba a tres ponte tú, entonces descartado de una, olvídale nunca exponer a tu hijo a esas situaciones de riesgo, y lo otro es que en el Puelche usan uniforme, o sea, tienen su buzo, su uniforme, esas cosas, y el Raimapu no, van con ropa de calle”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

Por otro lado, queda en evidencia que para comprender los motivos de descarte se debe ampliar el sentido de la racionalidad, considerando que muchas veces responden a emociones y sentimientos que afloran como respuesta a determinadas situaciones no contempladas.

“(…) fui a uno que se llamaba Quinto Centenario pero no me tincó, entré y dije, no, que lata, salí al toque ¿Por qué? Porque sí, porque era como no sé, como que la gente, como que vi a los inspectores, como a los profes se veían así como pura gente pesá, pura gente enojada cachai, amargos, como que esa impresión me dio y dije ah, no me fui, me fui” (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

A pesar de que los criterios de búsqueda y elección no varían significativamente entre los padres de copago más alto que privilegian los resultados académicos y los que escogen escuelas de copago medio, los criterios para descartar sí varían notablemente, fundamentalmente porque los segundos se encuentran restringidos por aspectos prácticos –precio, distancia y jornadas-. Dentro de esta triada el que sobre sale es el precio. Ocurre que una vez que filtran por las características deseadas, visualizan sólo unas pocas opciones válidas y de ellas escogen la que les alcanza con el presupuesto que destinan a educación. Podría tratarse de casos de elecciones por descarte. Todas las opciones restantes que barajan son más costosas que su elección, esto da cuenta del rango de escuela al que aspiran.

“Y el otro, el que te digo que también queda en Vicuña era muy caro, costaba como cien lucas más o menos, el Alcántara, Alicante, era uno de esos, pero para nosotros era muy caro pagar. Porque cuando Diego recién entró al colegio también le estábamos pagando la educación media a la Pía, que es la que viene del Diego, así que decidimos buscar algo que sea bueno pero que no sea tan caro”. (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“Los otros colegios que habían, el Divina Pastora por ejemplo que me gustaba, pero me queda más lejos, ese ya está en el 21, ya no estamos hablando de 1 kilómetro, estamos hablando de mucho más. Entonces ahí el furgón se me encarecía un poco, y además el Divina Pastora ya no tiene el valor del San Francisco, es mucho más caro, el doble”. (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

Los padres que acceden a escuelas de copago bajo, barajan menos opciones, y por consiguiente descartan un menor número. Siguiendo a Boudon (1999) se infiere que dadas sus menores posibilidades de pago y desplazamiento, sus aspiraciones y expectativas están limitadas, ya que se

ven ajustadas a sus posibilidades reales de elección. No descartan escuelas más costosas porque saben que no pueden acceder a ellas, por tanto el precio no es motivo de descarte, en su remplazo, otros aspectos prácticos como el tipo de jornada si es crucial.

“También fui al Liahona, que yo también tenía una pareja de amigos de la familia que tienen a sus dos hijos ahí y me dicen que es muy bueno, que es excelente, y fui pero no me acomodó el horario, porque es en la tarde yo necesito que la Anto estudie en la mañana claramente porque yo salgo a las 7 de la mañana de mi casa, y ahí lo descarté de plano, no me sirvió ni que fuera bueno, ni que quede al lado de la casa, porque finalmente, lamentablemente, al yo no tener recursos para que alguien me cuide a la Anto yo tengo que adaptar sus estudios y el lugar donde yo estudia a mi trabajo, a mis horarios de trabajo, entonces también lo descarté”. (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

En paralelo a los criterios prácticos, los padres del grupo de copago medio y bajo, descartan los establecimientos de dependencia municipal, en base a la creencia de que estos no son buenos, desarrollada en el capítulo primero. Los padres que acceden a escuelas de copago alto no descartan establecimientos de dicha dependencia, en tanto se autoexcluyen de esta opción. Recapitulando lo ya expuesto, las reticencias a enviar a los hijos a un municipal se basan en la carencia generalizada de recursos materiales de estas, son pobres en infraestructura, equipamiento, materiales y personal- y características de la población que estos atienden y más que a cuestiones ligadas a lo académico. La asociación del municipal con alumnos conflictivos, carentes de educación moral, y de comportamiento civilizado son la base fundante del descarte.

“(...) todos los que vi eran particulares subvencionados, porque en el fondo, yo había recorrido hartos colegios con los chicos y no es que la...los Municipales, no es que el profesorado sea muy distinto, sino es que el resto de los alumnos es muy distinto a lo que yo quiero, aunque suene medio clasista, es distinto, son los niños distintos, yo los míos ninguno me gustó que fuera muy grosero, que tuvieran malas costumbres, que se robaran las cosas en la sala, y con los gemelos me pasó muchas veces que con esfuerzo yo le compraba sus cosas y se las robaban, a mi hija la pegaron varias veces, entonces era como justo lo que no quería y si tenía la posibilidad de sacarlo de ese sistema lo iba a hacer nomás, sí, fue eso, así que colegios municipales nunca vi”. (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“Mira, descarté de plano los municipales, por lo que te contaba y yo siento que en este país la educación pública no es buena”. (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“Vimos un municipal que queda en Cabildo, no me acuerdo como se llama ese colegio, nos pasó que nos quedaba muy lejos. Y buscamos municipales alrededor nuestro, y eran como estructuralmente feos, dijimos no sabía que no, eran colegios como muy grandes, y como muy pobres por decirlo de alguna forma. O sea, yo me acuerdo que lo primero que hice en las 3 primeras entrevistas que fui fue mirarle los baños, fue lo primero que pedí entrar a ver, o sea, dónde, cual es el baño de los niños. Y la gente me miró así como loca, yo no, yo creo que hay cosas con lo que uno como mama no transa. Fue como una de las cosas que me choquéo harto de los municipales, el tema de cómo aseo, que encontré que son más dejados” (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer)

En los padres del grupo de copago más bajo el descarte del municipal se justifica como un mecanismo de protección y búsqueda de seguridad para los hijos. El municipal, dada la combinación entre la población que atiende, conflictiva y vulnerable, más la falta de regulación por parte de profesores y directivos, es visto como un espacio peligroso, donde la violencia es habitual

- *“MP: que el colegio municipal está tan preocupado de que los niños no se anden pegando, de que no se insulten que la educación va quedando de lado porque no tienen la posibilidad los profes de dedicarse*

directamente a lo que tienen que hacer que es enseñar, se distraen en demasiados focos. Yo hago un esfuerzo tremendo, sé que me cuesta mucho mandar al más chico a un colegio más o menos bueno, pero prefiero eso a no sé aguantarme de tener algunas cosas, pero sí le puedo evitar lo que han pasado los otros más grandes, genial. Aparte que uno igual, el ambiente en que uno los pone en el colegio le guste o no, influye, muchísimo, porque si tú lo mandas a un colegio gratuito que está cerca de una población que sea muy mala, por lo general las mamás los van a mandar al colegio más cerquita y se provocan cosas que no sé en otros colegios más lejos donde el ambiente es distinto no se provocan por ejemplo difícilmente en él, en este de aquí (señala a un colegio en el mapa), ¿cómo se llama?

- M e I: El Alcántara
- MP: Difícilmente tu vas a encontrar a un chico con un cuchillo en la mochila y en cambio pa' allá pa La Pintana, tiradito de La Florida pa' allá (señala en el mapa el límite de La Florida, La Granja y La Pintana) igual esas cosas pasan y pasan bien seguido.
- M: Por ser a mí me pasó....
MP: No es por ser agrandada, no es por ser, pero tú querí evitar esas cosas pa' los niños.
E: A mí me tocó una vez ir a dar una charla a uno de esos colegios y yo quedé impresionada, los niños le pegaban al profesor, no hacen caso, la violencia es tremenda a la hora del recreo y difícilísimo hacer una clase, es muy complicado, te estoy hablando de colegios bajísimos ya de población, población, donde los niños son salvajes.
- M: Es que yo vivo en la villa y también se ven niños conflictivos y por mucho que se preocupen los papás y por mucho que sufran son niños que se contaminaron y no los pueden sacar.
- I: Es que esos ya están contaminados."

(Extracto grupo focal copago medio y bajo)

Por su parte, algunos padres que acceden a escuelas de copago medio, también asocian las características negativas que se les adjudican a alumnos del municipal a alumnos de escuelas de copago más bajo que las propias. Estas escuelas, aunque privadas y pagadas, son descartadas ya que la apariencia, el orden y la disciplina se ven socavados, por la presencia de alumnos de nivel socioeconómico más bajo.

"Los colegios que tengo más cerca, que es el mío, donde estudié yo, no la iba a meter, por lo que te digo que está muy flaute, lo descarté al tiro. ¿Ni siquiera lo pensaste? No, y el Bernardette que era un opción, pero tengo una prima que estudia ahí tampoco era muy bueno, no le gustó mucho. Tengo también aquí el otro, el Santiago, tampoco me gusta porque lo encuentro que es muy flaute, descartado total". (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

En suma, el descarte es una etapa que da variabilidad y complejidad a los procesos de elección, y que no se circunscribe a un momento específico de esta, ni se encuentra ausente del repertorio de acción de los padres aun cuando el niño ya asiste a una determinada escuela; cuestión que se refleja en los altos índices de movilidad escolar. Estos se explican por prácticas de expulsión de la escuela o retiro voluntario de los padres por inconformismo con el servicio entregado; la composición social de la matrícula destaca como uno de los motivos de este inconformismo. En el proceso de elección, los padres de copago alto descartan consecuentemente escuelas que no se ajustan con sus criterios de búsqueda y elección; los academicistas descartan las de bajos resultados, los alternativos, las estandarizadas. El grupo de copago medio descarta escuelas por precio, mientras que los de copago bajo, que considera un menor número de escuelas, no descarta por esta variable ya que no considera escuelas más caras, pero sí por tipo de jornada ofrecida o distancia con respecto al hogar. Estos dos grupos de padres, a la vez descartan escuelas

municipales, como mecanismo de seguridad o estrategia de evitación de estudiantes indeseados y de escuelas donde se ven socavados orden y disciplina fundamentalmente.

VI.3. Mediaciones

3.1. Los mecanismos de información: primacía de las fuentes sociales

Las fuentes de información, son los medios y mecanismos empleados por los padres para reseñarse acerca de la oferta escolar y sus atributos. Siguiendo el esquema propuesto por Vincent y Ball (1998), las fuentes pueden ser clasificadas en dos, una primera, de tipo formal u oficial – llamada “coldknowledge”-, entre las que se encuentran, información gubernamental como resultados de pruebas estandarizadas SIMCE y PSU, resultados del nivel de suficiencia de la planta docente, sanciones ministeriales hacia el establecimiento, etc., e información provista por las mismas escuelas, generalmente de manera directa o mediante sus páginas web. Estrictamente, la información proporcionada por las mismas escuelas no debiera incluirse como fuente oficial ya que estas generan estrategias de marketing y publicidad para atraer al público, llegando incluso a promocionar atributos que en la práctica no se cumplen, mas para los fines de estudio no se presenta como relevante hacer dicha distinción. Existe una segunda fuente información, de tipo social, llamada “hotknowledge”, que hace alusión a las redes sociales consultadas por los padres. Hay que precisar que las fuentes sociales pueden ser de tipos, expertas, vale decir, con algún grado de conocimiento sobre el mundo de la educación, -generalmente personas que trabajan en dicho ámbito u otros afines- o no expertas. Cuando se habla de mayor o menor calidad de las fuentes se refiere fundamentalmente a la experticia de estas.

A estas dos, debe agregarse una tercera fuente que Raczynski y Hernández (2011) identifican como clave en el proceso de elección en Chile; la observación directa. Aquí se ha de añadir que esta también puede ser de dos tipos, observación sobre la escuela en sí -infraestructura, áreas verdes, equipamiento- o sobre las personas que la componen y las dinámicas de convivencia y relaciones que entre ellos se establece, lo que los padres llaman “ambiente”.

A fin de contextualizar al lector, es necesario volver a recalcar que la gran mayoría de estos padres son residentes históricos de La Florida, han vivido en ella durante toda o gran parte de su existencia y han cursado su escolaridad básica y/o media en escuelas de la comuna o aledañas, configurando, de este modo, sus biografías en este territorio. Son grandes conocedores de la oferta escolar y tienden a hablar de ella desde la experiencia personal o desde la experiencia de cercanos, amigos, parientes o vecinos. Esto repercute en dos aspectos, en primer lugar manejan información respecto a muchas escuelas, conocen bien la oferta, son capaces de nombrar un gran número de establecimientos y asociarles alguna característica concreta. En segundo lugar, las características que asocian a cada establecimiento se derivan en gran parte de comentarios que han escuchado de terceros, es decir, lo que se sabe sobre las escuelas de la comuna, corresponde

en gran medida a la fama que estas tienen, es decir a información sedimentada que se ha transmitido de boca en boca e incluso, para las más antiguas, de generación en generación. La fama da cuenta de una dimensión colectiva, en tanto se gesta a partir de múltiples intercambios comunicativos y sedimenta y actualiza a partir de su reproducción. Se trata de una realidad construida, que se presenta como dada, frente a la cual los padres, lejos de adoptar una actitud escéptica, corroborando personalmente la veracidad de la información circundante, confían y transmiten a terceros con gran certeza. Así, se sedimentan, imágenes, sentidos y significados asociados a cada escuela que van configurando una representación mental y simbólica de la oferta escolar comunal, y que luego, cuando los padres deben enfrentarse al proceso de búsqueda de escuela, sirven de base para descartar a priori referenciarse respecto a aquellas que tienen mala fama, es decir, sobre las cuales, es sabido, a manera de sentido común, que presentan deficiencias en uno u otro ámbito. Es lo que ha ocurrido con las escuelas municipales; tienen fama de mala calidad y de presentar serios problemas en infraestructura y disciplina, más en la práctica, salvo uno de los entrevistados, ninguno evaluó con información oficial o personalmente los atributos de una escuela de dicha dependencia. El amplio bagaje que tiene, la mayoría de los padres, sobre las escuelas comunales, los lleva a informarse selectivamente sólo de las escuelas que, de ante mano, les interesan.

“(…) conozco los de acá y conozco más o menos el ambiente de los colegios, y yo cuando iba al Licarayén tenía amigos que iban al Bernardette, nos juntábamos con los niños de Santiago, está el Nazaret que no sé si todavía existe que estaba ahí en el veintiuno y también fui a ese colegio y no me gustaba porque era muy distinto a lo mejor a mi colegio, tenía como tan marcado el Licarayén que no, lo fui descartando al tiro todos los de aquí. El San Francisco también me dijeron que era bueno, pero me acuerdo que yo tenía un amigo que vive atrás del San Francisco, entonces siempre nos poníamos a conversar con la gente del San Francisco por la pandereta, eran súper desordenados, entonces yo no quería que mi hija se metiera a un colegio desordenado, era como que tenían todo feo, todo rayado, los niños, acá aparte tienen todo separado con los niños de la media”. (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

“Yo soy de la comuna y estudié en tres colegios de aquí, entonces igual cacho bastante qué perfil son, qué tipo de colegios son” (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

Se debe señalar que, de manera concordante a los hallazgos de estudios previos en esta materia (Elacqua y Fábrega, 2006; Córdova, 2010) a mayor nivel educativo los padres consultan fuentes más diversificadas y de mayor calidad. En efecto, los padres del grupo de copago alto señalan diferentes formas de acceder a información, cuestión que repercute en que el volumen y complejidad de lo recabado sea mayor que en los padres de los dos otros grupos de copago restantes.

La principal fuente de información consultada por todos los padres, sin distinción por grupo de copago, son las fuentes sociales. Estas varían en experticia, -desde profesionales ligados al mundo de la educación a personas sin conocimiento docto- y en cercanía, -desde familiares o amigos cercanos o vecinos, a conocidos en distintos grados y voces no identificadas. Los padres entrevistados que escogen escuelas de copago alto, cuentan entre sus redes de confianza a sujetos con estudios terciarios, y en algunos casos a expertos con ocupaciones afines a la educación. Señalan conocer a otros padres con hijos estudiando en las escuelas que barajan, y a través de ellos informarse selectivamente, sólo de aquellas que responden a un mismo perfil

deseado. Estos otros padres suelen ser personas cercanas, familiares directos o amigos, entre quienes, reconocen, las escuelas son un tema de conversación recurrente. Esta manera de informarse, a través de fuentes sociales cercanas, desemboca en el traslado de redes sociales preexistentes al interior de determinadas escuelas, lo que Ball et al. (1995) han denominado circuitos de escolarización, y Van Zanten (2006) ha constatado a partir de la concentración de padres de clase media en establecimientos de un mismo perfil.

“Uno pregunta como es y además siempre hay un círculo de gente que uno conoce del día a día que te habla de los colegios, y que los colegios son tema. El Pedro de Valdivia, El Mayor, El Pumahué En algún minuto del año el tema de conversación es los colegios, siempre, siempre, siempre, siempre. Como uno, bueno, como uno genera lazos con gente parecida a uno, preocupado de sus cabros, estudiando con ellos, es tema para todo el mundo. Que a uno le hacen más clases, que a otro le hacen menos, que es más bajo, que a este le están pasando esta materia u otro, que este es más exigente, o que aquí piden este material y allá este otro, que en este esta semana van a jugar afuera con otro colegio, que la profesora, que todo. Es tema los cabros y el colegio, y ahí más o menos va cachando uno los diferentes estilos de colegio, que es lo que buscai, que es lo que te gustaría.” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“Lo que pasa es que si veníamos con referencias, el colegio si lo conozco. Tengo amigos, tengo familiares metido en el colegio”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“Yo no conocía el Patrona, y gracias a mi compañera de trabajo lo conocí, y ahí cuando ella empezó a hablar de su hija que iba en el Patrona, donde queda el Patrona, mira si queda aquí cerquita, además me queda súper cerca, mira si queda aquí cerquita, ah y cómo es el colegio, qué características tiene, y ahí me empecé a interiorizar de que existía el Patrona. Antes no sabía que existía el colegio”. (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

En el grupo de copago medio las fuentes sociales consultadas decrecen en cercanía en comparación a las de referencia del grupo de copago alto. La información que manejan ya no proviene, exclusivamente, de amigos y parientes sino de personas conocidas en distintos grados, con las cuales no existe, necesariamente una relación de confianza –o siquiera algún tipo de relación previa-. Si bien, las fuentes sociales consultadas por estos padres son más lejanas, son también más diversas, ya que no se circunscriben a un círculo social en específico y también, contingentes, en tanto pueden presentarse en las más variadas situaciones. Sus elecciones son apuestas, a diferencias del grupo que más paga, estos padres no tienen vinculación alguna con las escuelas que escogen para sus hijos, ellos están dando un paso más allá de sus pares. Respecto a la experticia de las fuentes consultadas, a pesar de contar en sus entornos cercanos con personas que han alcanzado estudios terciarios, algunos relativos al área educativa, los padres del grupo de copago medio, no las mencionan como informantes claves en el proceso de búsqueda; la experticia para ellos está dada por la experiencia real que se tiene con los hijos en la escuela.

*“El Nazaret tiene menos infraestructura pero me lo recomendaron hartito. Que era bien exigente y bueno. **¿Quién te lo recomendó?** Otra niña, si tú al final esto lo pasai de boca en boca...esto es pura conversación de mamá no más po, pero tu igual parai la oreja y preguntai. Y a mí me lo recomendaron, me lo recomendó hartito, que era exigente, que los cabros eran buenos... **¿Una niña de aquí?** Una...así como tú, llegó preguntó algo y nos pusimos a conversar y ahí me lo recomendó **¿Ah pero tú no conocías a esta persona?** O sea, la conocía, pero no está que hablemos habitualmente. Era la ex señora de un colega de acá. La Cathy, me lo recomendó”. (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)*

“Cuando seai mamá van a andar todas comentando ¿Y qué tal tu colegio?, no mira...entonces ahí tú vas escuchando comentarios po. Cual es mejor, más o menos, más malo. Por ejemplo la colega allá tiene un hijo en el Antihue, que creo que también es un buen colegio. Que es un poco más light en su formación, pero que se

enfoca en hartas partes artísticas, en hartas partes creativas. La niña de allá, también escuché hartos comentarios del colegio de ella, no que es bueno, lo que los apoderados son la raja. En ese sentido cachai. Entonces ahí tú te vai informado, vai comparando, viendo que tan bien o que tan mal está tu colegio. Así uno se entera..." (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

*"Había pensado en el Siglo XXI, pero sabes que no me acuerdo por qué no elegí ese colegio, y que ahora me dijeron que era buen colegio y todo. Tenía mucha referencia del Liahona, buenas referencias, por eso... **¿Quién te había dado referencias?** Tengo una amiga que tiene un cuñadito chico que estudia ahí y conocí una señora en la peluquería que tenía a su hijo y que yo metí a la Cata y la. Cata iba a ser compañera de su niñito, y todos tenían muy buena referencia del colegio". (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)*

Los padres del grupo de copago bajo, quienes se informan de la oferta exclusivamente mediante fuentes sociales, no expertas y en algunos casos, mediante observación directa, consultan extendidamente entre redes sociales tanto cercanas como lejanas sobre las características de la oferta escolar disponible. En este grupo, la información circundante sobre las escuelas, "lo que se sabe de", a modo de sentido común, tiene peso preponderante, se confía tanto en esta como en la opinión de cercanos. Además tienden a generalizar las experiencias individuales, positivas y negativas, que terceros han tenido en sus escuelas, y a erigir modelos explicativos del funcionamiento de estas a partir de dichos casos particulares.

*"Entonces eso es lo que, por eso yo realmente, veo los colegios los comparo...lo otro que busco es que no hayan problemas, peleas, mucho bullying, eso siempre estoy averiguando. **¿Y eso cómo lo averiguas?** De repente entre la misma gente po, amistades que tengo, yo tengo amistades en todos lados, entonces, en diferentes colegios. Entonces, ahí uno se va enterando que, qué es lo que pasa en tal colegio, entonces así uno empieza, empieza a averiguar. Claro, de repente tú te poni a conversar, de repente hay mamás acá que tienen los niños más chicos acá en el colegio, pero tiene alumnos que son más grandes en otros establecimientos y uno se va enterando, colegio tanto paso tal cosa, y son de repente internas que no se saben..." (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)*

"(...) Es que se sabe, son cosas que saben, si yo llevo viviendo 20 años aquí en esta misma casa y escucho lo que se dice sobre los colegios de aquí del sector, que a veces son los mismos apoderados o ex apoderados los que cuentan, no fijate que hoy día pasó esto, le pegaron a este otro, o gente que pasó por fuera y vio la tendalá entre los cabros, una misma estudió por aquí también, entonces conoce como es la cosa" ((Madre, copago \$38.000, 39 años, Dueña de casa, E. Media completa))

Ahora bien, ¿por qué los padres tienden a informarse de la oferta educativa vía redes sociales? ¿Cómo se entiende el peso que tienen estas en la elección escolar? La explicación tiene que ver con la naturaleza de la información provista por estas redes, lo que a su vez da cuenta de las dimensiones de la oferta a las cuales, los padres, les asignan mayor valor e importancia. En efecto, la búsqueda de información es un proceso selectivo, donde los padres recaban antecedentes sólo de aquellos atributos que les interesan, ya sea porque han definido que hacen a una escuela de calidad, se ajustan a los criterios de búsqueda y elección que los orientan, o bien definen lo que está en juego en la elección. Como se ha visto hasta ahora, las características de los estudiantes que componen la escuela y las relaciones que entre ellos y los demás integrantes de la comunidad educativa se establecen, el llamado ambiente, son parte de las principales preocupaciones de los padres de clase media. Por otro lado, estos dos elementos, son precisamente los únicos componentes de la escuela, no susceptibles de ser estandarizados. Las fuentes formales u oficiales, gobierno y escuela, no informan a los padres acerca de estos atributos. La primacía de las fuentes sociales, se entiende de este modo, en tanto es el único mecanismo existente para dar

con la información que es considerada relevante. Por otro lado, se debe recordar que la escuela es valorada por estos padres, en relación al bienestar físico y emocional que genera para los hijos y que, las demandas hacia la institución están orientadas por esta búsqueda. La preocupación de los padres, en ese sentido, se centra más bien en la experiencia que sus hijos tendrán al interior de la institución, más que en los atributos objetivos que la definen. Conocer cómo se vive la cotidianidad en la escuela, o el ser parte de una comunidad educativa determinada, es posible sólo a través de la información que puedan proveer personas que han vivido dicha experiencia.

En suma a los padres entrevistados les da seguridad el que personas afines a ellos –en mayor o menor medida- les proporcionen referencias basadas en experiencias reales, ya sean propias o de terceros. Esto además de brindarles información más acabada respecto de la vida en la escuela, les permite corroborar la imagen que la institución vende, al contrastar lo que promocionan en el papel con la experiencia que otros han tenido, en un contexto marcado por la desconfianza y cuestionamiento hacia instituciones educativas que son vistas como negocios.

“(…) en realidad fue sopesar o en cotejar lo que aparece en un proyecto educativo que es el papel que tu sabías que el papel aguanta mucho, con la experiencia de las personas que estaban ahí, o sea, yo tenía compañeras que tenían más edad y que sus hijos hicieron todo su proceso educativo en el Raimapu, o sea, ya salieron de cuarto medio, y el discurso de ellas es un discurso súper rico, rico en términos de experiencia, de decir efectivamente lo que sale en el papel no es tal cual, pero si lo experimentas en el fondo, se acerca mucho a lo que sale en el papel” (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“La Fabiola que es la mamá del niño del raíces me terminó por convencer cachai, y cuando fui al colegio realmente vi lo que más o menos ella me había dicho cachai, de que era un colegio chiquitito, que los papás estaban hartos en el colegio, yo más o menos había leído todo esto en internet, pero a veces los colegios ponen tantas cosas por vender no más que tú no te podís quedar con eso, siempre es bueno averiguar directamente con personas que están dentro del colegio.”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“(…) ya sea el colegio que sea, hasta este colegio el Santa Irene, yo creo que es súper importante que el papá sepa las características del colegio y que tenga una noción de qué opinan papas que traen a los chiquillos al colegio, que opinen del colegio, la opinión que te tienen del colegio que uno va a poner a sus hijos yo creo que es fundamental cualquiera que sea. O sea, saber qué pasa en el colegio, cómo vive en el colegio, qué es lo que hace el colegio, qué actividades tiene el colegio, que si tiene algún proyecto el colegio...todo lo que tiene que ver, porque en definitiva tiene que ver con todo lo que va a vivir tu hijo en la escuela. Entonces sí, es súper necesario tener una pauta, relacionarse con gente que haya estado en la escuela, o sea que, como, como ve él colegio, como lo vive con su hijo”. (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

Al adoptar la distinción hecha por Van Zanten (2006), respecto a la influencia que los otros ejercen en las decisiones de los padres sobre dónde escolarizar a los hijos, es posible establecer que para los padres de los tres grupos de copago esta es informativa, sin embargo en el grupo de copago alto se identifica también una influencia normativa que está ausente en los padres de los otros dos grupos. Para quienes acceden a escuelas más costosas dentro de la muestra, los cercanos no sólo proveen información respecto de la oferta sino que también, a través de esta, establecen lo que es correcto o incorrecto de hacer en función de un grupo de pertenencia, delimitando los espacios posibles de concurrencia y conformando de este modo, circuitos de escolarización especializados en determinados perfiles de familias (Broccolichi y Van Zanten, 1997). Los padres justifican la

coincidencia entre sus redes en escuelas de un mismo circuito en la existencia de códigos y valores compartidos, que estarían a la base de similares repertorios de evaluación.

“Todo mi círculo de amigos, o muy cercanos, tienen los hijos en un colegio más o menos grande, o colegios, ni tan grandes, pero que participan de estas actividades extra programáticas de los colegios. Y los cabros tienen un sentimiento de pertenencia en el colegio, de vamos, y, le preguntan a mi hijo “¿y tú Cristóbal no vai?”, “No, es que nosotros no vamos” Claro, me dicen, “oye ¿tu hijo no participó en la copa no sé cuánto?”, “no”...” ¿y en el otro?”, “tampoco”. ¿Y participó en los cheerleaders?, no. ¿Y gimnasia?, no tampoco. Y mi hijo me dice “¿Papá por qué nosotros no vamos?” No sé hijo es que...ta” Y es tema, si no es divertido. Entonces yo decía, si yo puedo ponerlo en otro colegio porque no lo hago. Cuando tuve la oportunidad lo hice.” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“(…) También después corroboramos cuando entramos al Raimapu que había muuucha más gente del Arcis que tenía a sus hijos ahí po, entonces, también fue grato, también nos generó como un sentido de comunidad, así como una cosa intrínseca el: Ah! Nos encontramos con Juanito Perico los palotes, es como, como que pasamos de allá pa acá, es una sensación de identidad de pertenencia súper patente, como que hay códigos compartidos en el fondo” (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social).

A diferencia de los padres que acceden a escuelas de copago bajo, los padres de escuelas de copago medio y alto, tienden a complementar la información provista por redes sociales con otra provenientes de fuentes formales u oficiales, siendo internet, mediante páginas gubernamentales y de los propios establecimientos, la principal vía de acceso. Hay que destacar que las páginas webs de las escuelas se han convertido en una potente herramienta de difusión de estas y de comunicación con los padres, recurso que está, usualmente, ausente de las escuelas municipales. La información provista por estas páginas permite a los entrevistados reseñarse acerca del proceso de admisión y sus requisitos, la oferta de talleres extra programáticos, infraestructura, roles y actividades de la comunidad, así como proyectos y objetivos educativos, aunque estos últimos son mencionado sólo por padres del grupo de copago alto cuyas profesiones los ligan al mundo de la educación. En general, mediante estas páginas, que en sí son una propuesta semiótica, -desde la estética, la distribución de elementos, el contenido que se publica- los padres se forman una idea acerca de las escuelas en cuestión.

“(…) de repente como que en la página uno se daba cuenta al tiro, no sé po, por ejemplo este colegio Raíces de Altazor tenía flores cachai, en la página, en cambio los otros era una cuestión así como una página de banco cachai, entonces dije no, qué lata, cachai. Entonces al final era una cuestión muy de primera impresión nomás, del que me tincaba nomás, por el nombre, por la ubicación, porque me sale una foto del colegio, porque salían en las actividades así como “objetivos del colegio” cachai, entonces algunos decía así como, que el SIMCE de este colegio blablabla, o exigencia, que lo niños tengan no sé qué” (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

*“Busqué colegio en internet en Peñalolén y la Florida, y ahí empecé a buscar, y salió la página del Boston, ahí lo vi, y se veía bien bonito. **¿Y por qué te llamo la atención?** Por la infraestructura que te tenía. No y la página bien entretenida, una infraestructura súper chora. Es, no tiene na que ver con el de la Florida, **¿Que el que está ahí en Santa Amalia?**...No, no, no, está güea es otra cosa. ¿Lo hay visto o no? **No.** Es la caga. (Abre la página web del colegio en su computador), es bonito, da gusto. No como esos colegios, que ganas de haber estudiado en un colegio así, bonito. Boston College...Mira la infraestructura, mira la página. Güea que yo la veo al tiro. Y este es más barato que el otro”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)*

La escuela, de forma paralela, también entrega información a los padres, que personalmente se acercan a consultar, y por lo general, destinan a uno de sus integrantes del equipo directivo o técnico para atender consultas sobre la institución o el proceso de admisión. Se observa que de

modo transversal, en todos los grupos de copago, los padres se acercan a la institución en busca de información, principalmente de tipo operativo, vale decir, horarios y jornadas de clase, precio, fechas y requisitos de admisión, etc.

Otra cuestión a destacar a propósito de las fuentes formales de información es el rol que cumplen los jardines infantiles. Estos informan y recomiendan a los padres determinadas escuelas, lo cual hipotéticamente podría estar dando cuenta de la existencia de alianzas estratégicas entre ambas. El peso de la recomendación de los jardines infantiles es potente, en tanto son estas instituciones consideradas especialistas en el tema y confiables para los padres.

“Lo que pasa es que ella antes había estado en un jardín, el happyworld y en ese jardín las mandan a ese colegio, el Little College, que está ahí en Estados Unidos, pero por lucas no la pusimos” (Padre, copago \$35.000, 35 años, Comerciante independiente)

“Llegamos por referencias de, del colegio en que estaba, como hijo estaba en un colegio de lenguaje, escuela de lenguaje, como se llama, el jardín me...ellos me dijeron. Ellos me contaron de un colegio Antilhue que tenía buenos antecedentes, buscamos por antecedentes de los colegios de la Florida que tenga un buen puntaje” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“(..) es que siempre tuvimos la idea del Liahona en la cabeza, porque teníamos también, del jardín, la tía tenía a su hija ahí y entonces ella siempre lo recomendaba. Y ahora muchos niños del jardín de hecho se van al Liahona” (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

Con respecto al SIMCE, sistema de medición de calidad creado en 1988 ante la necesidad de proveer a los padres de información estandarizada sobre los resultados de las escuelas para el ejercicio de la libre elección y que durante los últimos años, en el marco de un modelo de aseguramiento de la calidad basado en la rendición de cuentas, se ha profundizado, a través del aumento de los niveles y contenidos evaluados, la periodicidad en su aplicación, la difusión de resultados, la responsabilización por los resultados y la clasificación de escuelas a partir de ellos; la evidencia indica que a pesar de que los esfuerzos gubernamentales por instruir a los padres acerca de los usos y formas de leer los sus resultados han sido crecientes, no existe ni claridad ni consenso, respecto a cuál es el dominio que estos tienen del instrumento y cuál es el uso que le dan en especial para la toma de decisión respecto a donde escolarizar a los hijos.⁹

En general, la evidencia aquí recabada indica que a mayor escolaridad de los padres, mayor es la comprensión y manejo que se tiene sobre este instrumento y sobre la forma de interpretar sus resultados, y que mientras más alto es el copago de la escuela escogida más importancia tiene en la elección. A pesar de esto, las opiniones y conductas de los padres, en relación a este instrumento para la toma de decisiones son divergentes; y es concluyente que el SIMCE no es ni consultado ni comprendido por la totalidad de los padres. Así mismo se observa que la utilidad del SIMCE, en padres de copago alto, depende del tipo de escuela al que aspiran, ya que quienes prefieren escuelas más alternativas o como ellos establecen “*centradas en los procesos*”, no tienen interés alguno en estos indicadores, sólo una postura crítica respecto a sus usos y abusos. Ahora bien, ¿qué ocurre con los padres que señalan escoger escuelas académicamente competitivas?

⁹ Una revisión detallada de estos temas se encuentra en la sección Antecedentes.

En el grupo de copago alto, de manera independiente a la postura crítica que puedan tener, los padres construyen su set de escuelas tomando en consideración los puntajes y la evolución de estos a través del tiempo, comparan, y hasta crean sus propios rankings. Entienden los resultados como un promedio establecimiento y único mecanismo de comparación objetiva de las escuelas del que disponen para la toma de decisión, sin embargo, manejan nociones difusas de los rangos mínimos, máximos y promedios. Los padres del grupo de copago medio orientados a la búsqueda de escuelas de excelencia también señalan haber consultado el SIMCE, aunque no necesariamente demuestran tener claridad respecto a lo que es un buen o mal puntaje o cuál es el obtenido por las escuelas de sus hijos. Son enfáticos, a pesar de esto, en destacar que la que han escogido lideran los rankings comunales. Por su parte los padres del grupo de copago bajo, señalan no haber revisado puntajes, en su búsqueda de información.

“¿Qué importancia tuvo el SIMCE y la PSU en tu decisión? Es un parámetro objetivo para evaluar un colegio en términos académicos, y es el que tenemos. No sé si bueno, malo o regular, pero es el que está. Para mí es importante, yo me preocupó de ver los puntajes. Como te contaba, ahora que decidí cambiarlos, en parte también fue porque los puntajes del Antilhue venían a la baja. ¿Qué puntajes tiene el Antilhue? ¿Te acuerdas? Si mal no recuerdo, algo así como 270-280. ¿Y sabes qué significa ese puntaje? Mira, yo no estoy muy interiorizado en eso, sólo te podría decir que sé que es sobre el promedio, sobre el promedio de los colegios de por aquí” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

*“En internet buscamos el tema del SIMCE, que fue otra de las cosas que buscamos, así como que nos interesaba, importante, y comparamos los resultados de las opciones que teníamos en ese momento, **¿y qué consideras qué es un buen puntaje en SIMCE?** Tengo entendido que debe ser superior al promedio que aparece en la página, como en todo examen me imagino”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)*

“Sí, en internet, hice como un ranking del SIMCE de estos dos colegios, los rankeé. Hice un ranking ponte tú de tal año a tal año y me fui con los dos colegios rankeándolos, y ahí dije ya, en tal año se mantuvo, subió, bien...” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

*“En los puntajes de La Florida uno de los que está mejor evaluados es el Liahona. **¿Tú revisaste los puntajes?** Sí, una de las mamás del jardín llegó con una hojita y ahí los vi, el Liahona aparecía como de los primeros. **¿Y te acuerdas cuánto era el puntaje que tenía?** No, no me acuerdo, ni fijé mucho, porque el número suelto no dice nada, pero dentro de la comuna estaba súper arriba en el ranking. (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)*

“Por lo general yo me fijo claro que el SIMCE les vaya muy bien, este colegio tiene también muy bueno, no me acuerdo cuánto, este año no me acuerdo cuánto sacó, pero igual le fue muy bien. Al colegio Santiago también le fue muy bien”. (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

*“**¿Viste alguna vez el puntaje SIMCE de la escuela?** Sabis que nada, nada, no me he fijado en nada, yo fui y la puse ahí” (Padre, copago \$35.000, 35 años, Comerciante independiente)*

*“**¿Oye y viste alguna vez el puntaje SIMCE del colegio?** No, eso no me percaté”. (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)*

Algunos padres tienden a invalidar el SIMCE en base críticas fundadas en la experiencia individual o en la información circundante a nivel público, ya sea producto de la influencia voces ciudadanas o de especialistas. En Efecto el SIMCE ha estado mediáticamente muy presente en la actualidad y es parte de una gran controversia que ha llevado incluso a la fundación de movimientos sociales

para su eliminación¹⁰, bajo el argumento de que este es sólo indicador del nivel socioeconómico del estudiante, más que de sus conocimientos y habilidades, y que fomenta la estigmatización de los establecimientos que atienden a la población más vulnerable, reforzando con ello la segregación ya existente. En el discurso de estos padres los argumentos son variados, unos desacreditan los resultados producto de la preparación excesiva y durante los últimos meses, casi exclusiva para rendir la prueba, o bien las prácticas de marginación de su rendición de estudiantes menos aventajados académicamente. Otros basan sus argumentos en una comparación personal de los conocimientos de los hijos con respecto a los que manejan estudiantes de los mismos niveles de otras escuelas, y los puntajes obtenidos respectivamente por las instituciones, cuestión que da cuenta de una escasa comprensión del indicador. Otros, los de mayor nivel educativo, argumentan que el puntaje de la escuela es sólo un reflejo del nivel socioeconómico de su matrícula, basta con saber los montos de copago para inferir sus resultados, o bien es reflejo del nivel de selectividad académica de la institución. Por otro lado, muchas escuelas prestigiosas han logrado posicionarse en el sentido común de las personas como de excelencia académica lo cual lleva a los padres a confiar en este prestigio y no interesarse por contrastar personalmente esa reputación con los indicadores actuales.

“Vi los puntajes de la PAA, eso fue, y eso quedé decepcionado, pero también era un promedio. Los SIMCES no sé, pero los SIMCES, en mi opinión vale callampa. ¿Por qué? Porque sí. Porque el Simce no mide...el Simce por ejemplo en tercero básico lo único que mide es lectura. En segundo básico. Y la cabra chica lee de corrido, entonces, y estaba leyendo el año pasado de corrido, es un chiste. No, no creo que sea una variable de decisión el Simce. (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

“(...) el año pasado pa’ encontrarle colegio a la Anto vi ese mapa del SIMCE, y ahí vi varios colegios y de hecho sabís que me llamó la atención, ya mal, mala experiencia, que cuando yo le elegí el colegio a la Antonia, el de Santiago, ese colegio tenía mejor puntaje de SIMCE que el colegio donde la Anto hizo primero y segundo, y eso me dio mucha más confianza también y yo dije ah, bien, municipal, hay talleres, no pago, tiene mejor puntaje de SIMCE, me queda súper bien pa’ ir a la pega, yo la puse súper confiada, súper confiada y después me di cuenta que no sé de a dónde sacaron esos puntajes, en serio, de verdad, yo le revisaba las pruebas a la Anto, ella no me demanda a mí mucho para estudiar, pero obviamente que uno igual le pesca los libros, los cuadernos, todo y yo veía que eran cosas que ya le habían pasado, el tema de que le leyeran los libros, de que le dieran libros que la Antonia ya había leído al año pasado, el penúltimo libro que leyó también lo había leído el año pasado, entonces yo decía como mala onda igual que tuvieran tanto puntaje en el SIMCE, porque finalmente uno que no sabe mucho como buscar colegio, también te fijai en eso, es como un referente, y no me sirvió. Y este año, ya no me fijé, fue como pa’ qué, si te pueden decir cualquier puntaje y eso no asegura nada. Ya no tiene validez, en realidad nunca ha tenido mucha validez, pero cuando tu deci pucha ya cómo le elijo colegio a mi hija y es lo único por lo que te podís regir, porque es un parámetro y ahí lo utilicé, pero ahora que lo utilicé y vi que no era así, porque tengo la comparación de los dos colegios, ahora no fue un factor importante en la elección, para nada”. (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“No vas a comparar un colegio como el instituto nacional donde para entrar qué te exigen, promedio arriba de 6.5, por lo tanto de la media para arriba, ¿a quién tenis? Pura gente matea, que obviamente va a tener buen SIMCE, pero sin embargo, aquí si tú puedes pagar la mensualidad, das una prueba de examen que ni siquiera sabes si saliste bien o no y te inscribes, aceptan niños con muy bajo rendimiento y con problemas de aprendizaje porque la profesora misma lo dijo, entonces siendo así que media tienes de niño, el puntaje nunca va a ser alto, nunca va a ser alto. Claramente que gente sin requisito le baja el puntaje al colegio al momento de rendir una prueba porque no tienen la excelencia académica, no tienen niños con puntajes muy altos, en cambio, a lo mejor, los colegios que están allá arriba y piden puntaje, ¿qué ciencia tienen?” (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

¹⁰ Ver www.altoalsimce.cl

“Y hay otros colegios en los que no, hay colegios en los que los chiquillos le hacen practicar de marzo a... ¿cuándo es el SIMCE? Octubre, Noviembre. Los tienen en ensayo y práctica constante hasta previo al SIMCE, taller de matemáticas, taller de lenguaje. Y eso también pasa en los municipales, porque los municipales además están en el ojo ahí, los están vigilando a ver cómo les va.” (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

Comúnmente había sido el gobierno quien difundiera los resultados en esta prueba, como también los de la Prueba de Selección Universitaria, mas desde algunos años, la tendencia es que los propios establecimientos informen de estos a padres y apoderados, a través de charlas, boletines, cartas, página web. El SIMCE se ha convertido gradualmente estos últimos años en una estrategia de marketing potente para las escuelas bien evaluadas, y un instrumento de estigmatización para las de peores resultados. La excesiva difusión lleva a una banalización de este indicador para la toma de decisiones –una lectura liviana que se queda sólo con el ranking aunque muchas veces no se sepa ni a qué ámbito de la medición refiere-. En definitiva, si bien el SIMCE no tiene el uso esperado, no puede desconocerse que al menos en los padres de clase media, es un instrumento consultado o al menos cuestionado, en especial por quienes envían a sus hijos a escuelas de copago medio y alto, siendo estos últimos quienes tienen una mejor comprensión y conocimiento de los puntajes.

Por último, una tercera fuente de información es la observación directa, mecanismo empleado por los padres de los tres grupos de copago en cuestión, aunque con matices. La observación más frecuente para todos los grupos es con respecto al establecimiento, y en particular respecto a la infraestructura. Estos padres visitan las escuelas barajadas para conocer las instalaciones, revisan principalmente el estado y equipamiento de los baños, salas de clase, casinos y patios, buscan que estos sean cómodos y seguros para los hijos; son críticos de los servicios que no se ajustan a sus estándares. La observación directa sobre el ambiente, mencionado como una práctica propia de los padres de clase baja por Raczynski y Hernández (2012), si bien es un mecanismo empleado, no es una práctica generalizada en los padres de clase media, más bien se trata de casos particulares y propios del género femenino. En los padres de los grupos de copago bajo y medio, la observación consiste en mirar desde fuera del establecimiento, por lo general en los horarios de salida, el aspecto y comportamiento de los estudiantes. En los padres del grupo de copago alto, al contrario, consiste en asistir, mediante invitación de algún contacto, a alguna actividad que la escuela realiza, tipo acto o kermesse.

“(…) me dejé caer en las horas de entrada y salida del colegio, para ver qué tipo de gente entraba con los niños, que tipo de gente salía con los niños, qué hacían los niños después de que salían, como ver que el ambiente fuera un poco lo más sano posible qué comportamiento tenían los niños al salir, a ver si se subían la falda, el cigarro, todas esas cosas, las malas juntas, qué es lo que hablaban, en términos generales buscaba que fuera lo más, dentro de los rangos normales que uno espera, porque uno ve tanta cosa. Entonces generalmente me iba a los horarios de salida, me quedaba afuera tomándome un helado, y veía cómo salían, porque generalmente entran de una forma y cuando salen, salen de otra forma, pero ahí me di cuenta que el colegio según lo que yo buscaba, lo reunía”. (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“Y después de eso, bueno, además de los discursos de los amigos que tenían a sus hijos, nosotros fuimos a algunas actividades que se hacen en el colegio invitados por unos amigos, fuimos así como a dar la vuelta, a mirar, y ahí nos decidimos y dijimos: nos vamos a quedar acá.”(Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“otra cosa que también vimos y fuimos directamente a mirar, por ejemplo en este colegio, que los baños estaban dentro de las mismas salas, en el mismo pabellón, que el pabellón de la básica, la media y el párvulo está absolutamente separado, o sea, y la única forma de acceder es por intermedio de un citófono donde una persona los autoriza o no los autoriza, por lo tanto habían cosas de infraestructura que me parecían que iban a mantener al Matías seguro, en un lugar seguro que no me iba a tener que preocupar que no sé po, que hubiese materiales de construcción cerca, o que los niños más grandes iban a estar muy cerca de él o que iba a tener que ir al baño en un lugar donde lo iban a ver más personas que no fuesen de su edad, como ese tipo de cosas relacionadas con la infraestructura, o sea que el mobiliario fuese un mobiliario no sé po, que la mesa no va iba ser de cholguán ponte tú, que se iba a astillar las manos, que el espacio en donde hacen el semicírculo sea un espacio alfombrado en donde en el invierno no les de frío, que la sala no sea una sala muy helada, que tenga buena ventilación, como ese tipo de cosas relacionadas con la infraestructura”. (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer.)

En suma, cada una de las tres fuentes consultadas provee un tipo dominante de información que remiten, a modo general, a tres dimensiones particulares de interés para los padres; en primer lugar las características de los estudiantes y la experiencia escolar, a la cual se accede por fuentes sociales, en segundo, los resultados académicos y marginalmente proyectos y objetivos educativos, de los cuales remiten fuentes formales, y en tercero, la infraestructura y el ambiente, que se constata vía observación directa. La primacía del uso de fuentes sociales es vasta, en padres de clase media, y se entiende por la importancia que tiene información de dicha naturaleza para la elección escolar y la confianza que suscita la experiencia de otros en la cotidianeidad de la institución. Con respecto al SIMCE, este orienta decisiones en algunos padres academicistas de los grupos medios y altos, sin embargo, los cuestionamientos y desestimaciones, más la falta de comprensión respecto a su operatoria y lectura, son relevantes, particularmente dados los crecientes esfuerzos gubernamentales por su difusión. Pese a todo, no puede desconocerse que estos han redundado en una mayor visibilidad del instrumento y concientización respecto a la importancia de informarse respecto a la calidad académica a la hora de elegir escuela.

3.2. Dispositivos de Clasificación del Sistema Escolar Chileno

Selección

Si bien se reconoce que la selección se concreta sólo cuando la escuela utiliza los antecedentes académicos, sociales o conductuales de sus postulantes para decidir quienes ingresan y quienes no, resulta complejo distinguir, desde el discurso de los padres, entre escuelas que efectivamente seleccionan y aquellas que solo solicitan documentación y aplican pruebas a modo de diagnóstico. Se hablará, asumiendo este déficit, de procesos y prácticas selectivas, en los casos en que los padres reconocen que la escuela que han escogido les ha solicitado documentación religiosa, académica, socioeconómica, aplicado pruebas de conocimiento, habilidades o conducta a sus hijos, independiente de si efectivamente la escuela utiliza estos datos para zanjar su lista de admitidos.

Más allá de este déficit, la evidencia aquí recabada apunta en la misma dirección a lo constatado por Contreras et al (2010); el proceso de ser aceptado en una escuela y concretar la matrícula ocurre de forma diferencial según el precio de esta y el nivel socioeconómico de las familias. Salvo excepciones, los padres entrevistados que optan por escuelas más costosas y/o prestigiosas han debido atravesar procesos de selección que implican entrevistas, jornadas de juego y adaptación para los hijos, exámenes de lenguaje y matemáticas, entrega de informes de notas y personalidad, certificados que acrediten religiosidad y/o estado civil para el caso de las escuelas católicas, entre otros, y sólo los padres del grupo de copago más bajo han podido matricular directamente a sus hijos sin atravesar por este proceso. Mas los mecanismos selectivos que identifican los padres entrevistados no se agotan aquí; el copago y la expulsión también son mencionados sin diferencias por grupos de copago.

“Pedían certificados de antecedentes del niño, la prueba de ellos, y una entrevista a los padres, y las tres pruebas valían casi lo mismo. EL Mayor hizo casi lo mismo. Primero para saber si podía dar la prueba, le mandaron los antecedentes del colegio, notas y personalidad. Si eso calificaba, podía dar la prueba. Después de la prueba, si esos resultados hubieran estado buenos, te entregaban, te ibas a la entrevista con la directora de nivel, y ella después de todo eso, decidía si te quedabas o no”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“En realidad lo más importante, era como un 70% lo que el niño hacía en la prueba y el 30% de los papás, que era para ver si eran papas que realmente estuvieran comprometidos, y que realmente estuvieran de acuerdo con la visión del colegio”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“Ah! Fui a un colegio, me faltó mencionar eso, fui al colegio Santa María de La Florida a postular antes que este y ahí no la pude dejar porque si me pedían requisitos de notas, me pedían que todos los promedios fueran superiores a 5.5 y Anto en historia tenía bajo 5.5, entonces no quedó, igual su promedio final es un 6.0.” (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“En primero básico echaron a tres, a uno por mala conducta, el otro niño porque nunca aprendió a leer y no sé qué, y le dijeron a la mamá, no lo echaron, pero le dijeron que, porque ella nos comentó lo que le había dicho la tipa que la entrevistó ese día, y le dijo como: -yo, como recomendación diría que al niño le hace falta un colegio donde a lo mejor no vayan treinta y cinco niños en la sala, si no que vayan quince nomás, porque va a tener mayor atención de la profesora, véalo usted, nosotros no lo estamos echando, pero nosotros le recomendamos y le damos una lista de colegios que le pueden servir. Eso para mí es echar, no tiene otro nombre. Juanito era no sé, le costaba aprender y era como súper pelusa, pero no era un mal crío”. (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“(…) le cancelaron la matrícula, lo que pasa es que es muy inquieto. Tiene problemas de déficit atencional y hiper actividad. Y en ese tiempo, donde lo teníamos en ese colegio no estaba en tratamiento, y ahora sí está en tratamiento. Está con pastillas, con psicólogos, neurólogos y todo el tema, entonces me dijeron, no puede dejarlo acá por el tema de que es muy inquieto. Mientras no lo pusiera en tratamiento no podía estar en ese colegio”. (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

Ciertamente, los mecanismos selectivos permiten a la escuela trabajar con una población homogénea tanto social como académicamente. Los padres, por su parte, asocian estos mecanismos casi exclusivamente a la mantención de la homogeneidad social y la valoran en esos términos; cuando la selección es asociada a lo académico, al rendimiento o potencialidades de los hijos, suscita, a excepción de algunos entrevistados, gran rechazo. Copago y requisitos de admisión, son los mecanismos, que a través del prisma de los entrevistados permiten el resguardo de las fronteras sociales, es decir, la preservación de las diferencias que dividen a las personas en

la estructura social. Eufemísticamente se habla de mantener la esencia de la escuela, resguardar las orientaciones valóricas de la institución o filtrar a quienes no tienen compromiso con el proyecto educativo en cuestión, no obstante, en la práctica todas estas expresiones denotan interés por una depuración socioeconómica y conductual de la matrícula que posibilite el resguardo de los límites y de la homogeneidad social.

“Yo creo que el requisito de las lucas también importa, yo pienso que también importa, porque a ver, sin discriminar, como yo te decía pero de repente la tendencia a niños con mala educación o con problemas familiares, de repente, el sentido de las lucas igual te discrimina cierto rango de gente, sin pensar que igual puede que se pase gente pero es menos cantidad, entonces el hecho de que haiga, un poquito de lucas, un poquito más elevada, discrimina a un montón de gente que a lo mejor, no sé, de repente, no es por discriminar a la gente pobre, pero hay gente bastante sin educación, que se mezcla dentro del gran porcentaje de ellos”. (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“(…) las lucas son también un colador, tú pagando te aseguras de un nivel pa’ arriba” (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

“(…) si...por un lado igual está bien, lo que pasa es que de repente llega de todo. A los niños los sacan de un colegio, y los ponen en otro colegio, porque son desordenados...llega acá al colegio y empiezan a hacer la misma cosa en el curso, porque a nosotros aquí nos ha pasado, hemos tenido niños súper conflictivos, y han llegado con los medios informes ¿Me entiende? Y aquí después nos vamos dando cuenta de qué los niñitos los cambiaron, fue por desorden. Porque el niño es conflictivo en el fondo, alguno es agresivo, entonces por eso yo creo que de repente el colegio pone también sus reglas y pide antecedentes como un resguardo para ellos y más que nada para la comunidad que está en el colegio, porque de repente te encontras con cada cosa. Y a los que no se les pide requisitos de repente te encontras...puede llegar de todo. Que no sabemos de dónde vienen realmente”. (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

*“(…) ¿y a ti que te parece que la escuela pida estos requisitos que estamos conversando? Debe ser bueno, ¿o no? (se ríe) pero igual podís quedar como discriminador, cachai, no sé po’! igual como que no va a gustar lo que digo, pero yo creo que sí, que se reserve el derecho de admisión podría ser bueno. **¿Y por qué podría ser bueno?** Es que sabís que me preocupa mucho hoy en día los cabros chicos, si filtrai en la admisión igual puede ser bueno porque te asegurai la clase de gente que después te va a marcar la esencia del colegio, más allá de la educación, el nivel social de los asistentes que no es menor. **Y ¿la esencia del colegio está marcada por los niños que asisten ahí?** Claro po, es la mitad, y la otra mitad es el colegio, pero claro que la clase de niños que asiste influye en la esencia del colegio, totalmente, si tú tienes sólo niños de bajo nivel, que están ni ahí con estudiar, mal educados, ¿qué vai a sacar? ¿Cuál va a ser la esencia del colegio? Mala po’, lo mismo si tenis puros niños de esfuerzo, que sus papás se sacan la cresta pa darles lo mejor, vai a tener otro cuento, como más de superación y eso se transmite en el ambiente. Por eso filtrai la admisión, no sé, te asegura que entren niños de un cierto tipo y no de otro, claro que más de uno se puede pasar, pero en lo general vai a trabajar con un grupo más bien parejo”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)*

*“(…) Si me parece en algunos casos, si te piden, no sé po, la cuenta bancaria no, pero si quieren echarle una miradita a los papás a ver qué tan flaites son, me parece...si piden el antecedente o no. En algunos casos, no me parecería nada mal, si, puede ser, pero no todo, lo que tiene que ver con religión y dinero no, lo que tiene que ver con educación, eso sí **¿Como con resultados del niño?** No, con el nivel educacional de los papás, si son drogos no son drogos, ese tipo de cosas porque si vas a estar con un papá delincuente al lado no es ningún chiste po, si ya sabís que el cabro viene predestinado a delinquir po, es muy difícil que el hijo no sea... Entonces si te llega alguien así, no po, poner un poco más de restricciones. Sí, eso es segregar, pero no me importa, no me importa, no tengo cargos políticos, así que puedo pensar.” (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)*

“¿Por qué crees tú que la escuela pide requisitos de admisión? Yo creo que es para que el colegio sea de mejor calidad algunos puede ser, que por ejemplo en el Licarayén yo creo que están aceptando a cualquier niño, y vienen niños más flaites cachai, se nota la diferencia con el colegio donde va la Cata ahora, tú vez los niños todos ordenaditos, las niñas con la falda más larga, bien peinadas, en el otro, en el Licarayén los niños van como quieren (...).” (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

La asociación academicista de la selección no es usual en los discursos analizados. Está presente sólo en padres que han escogido escuelas, en base a los resultados de estas, son parte del grupo de copago alto y tienen hijos que presentan interés y/o habilidad para los estudios. La razón esgrimida remite a la discusión sobre si la escuela al trabajar con estudiantes de distintas capacidades/habilidades tenderá a nivelar hacia arriba o hacia abajo; frente a la convicción de que esta sólo se nivela hacia abajo, y al perjuicio que ello significa, para los propios hijos aventajados es que la selección se justifica. Es el padre instrumental, que ve en riesgo sus intereses personales en base a la evaluación de las consecuencias que se derivan del actuar de la escuela.

“En la situación actual de Chile, según como tú eduques a tus hijos en las posibilidades que ellos tengan, van a ser las posibilidades que ellos tengan a futuro de ser más o van a tener mejores proyecciones en la parte laboral, estudiantil lo que sea. Hoy día, existen colegios de todo tipo y me parece que, no es, a ver, para que no suene como feo, si, si me parece que tiene que haber, siempre va a ver una elite de gente, más capacidad que otra, ellos son los que finalmente van a dirigir, los que van a administrar, los que van a llevar a toda esta masa de personas que viven en un país determinado. Es imposible que todos tengan la misma educación. Y uno tiene que entender que para ciertas personas, hay un nivel más técnico, más humanista, más matemático, más científico humanista, más biológico. Y en base a eso es como hay que diferenciar que es lo que uno busca con los cabros. Meter a todos los cabros al mismo saco es nivelar hacia abajo, porque no todos tienen la misma posibilidad de estudiar, no todos tienen las mismas herramientas pa estudiar, y finalmente no vai a llegar nunca a nivelar hacia arriba, vai a nivelar siempre hacia abajo. Si tu un colegio lo dejai abierto pa todo el mundo, el que es bueno, bueno, va a tener que nivelarse con el de abajo porque él no se nivela pa arriba, se nivela pa abajo. Y es lo que creo que paso hoy día con los colegios que, te segmenten un poco pasa por lo mismo, hay colegios que buscan que los padres sean comprometidos con el establecimiento, y hoy día hay papas que no están ni ahí con el colegio, los cabros chicos los mandan, y se molestan cuando tú les pedí algo. Entonces esa persona no sirve para ese proyecto educacional. Mándalo a otro donde no tienen tarea, no tienen nada, y esas cosas. Ese tipo de cosas claro que seleccionan. Imagínate, yo tengo, hay apoderados que no están ni ahí con los cabros chicos, y los cabros chicos, son un desastre, desastre, le pegan a medio mundo, y tu hablái con los papas, y los papas no están ni ahí. Entonces tú deci, ¿eso querí tú pa los cabros? Se equivocaron ellos, se equivocó el colegio y ahí tratan de enmendar y al final terminan echándolos (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

El rechazo que suscita, de manera generalizada la selección académica, encuentra su explicación en razones de diversa naturaleza. En primer lugar, el ciclo escolar que cursan los hijos de los entrevistados corresponde a los primeros años de educación pre básica o básica, donde se entiende que es temprano aún para juzgar y clasificar a los estudiantes, en tanto el rendimiento diferencial puede deberse a una inmadurez o la mayor o menor estimulación o enseñanzas que hayan recibido en sus hogares o instituciones pre-escolares. En segundo lugar, experiencias negativas, personales, de los propios hijos o de terceras personas, de exclusión en base a rendimiento académico, sumado al reconocimiento de que los estudiantes son diversos y no tienen los mismos talentos/habilidades para todas las disciplinas, marcan una sensibilidad especial con respecto al tema. Persiste en algunos de estos padres, el sentimiento de frustración frente al rechazo de algunas escuelas o la preocupación por quién aceptará a sus hijos si estos presentasen dificultades. En tercer lugar, en base a la creencia desarrollada en el primer apartado, seleccionar por motivos académicos a estudiantes pequeños no es propicio, puesto que el rendimiento, conducta y actitud de estos dependerá del compromiso e interés de los padres con la educación de sus hijos y de la funcionalidad familiar, por tanto si un niño presenta bajo rendimiento o problemas de aprendizaje –siempre que no esté diagnosticado- será consecuencia del actuar de sus mayores y no necesariamente, expresión de mayor o menor talento o mérito. En base a este

razonamiento la escuela, estaría, en los primeros cursos, seleccionando a padres y no a estudiantes, ya que los primeros serían mejores predictores del rendimiento y conducta futura de sus hijos. Por último estos padres rechazan la selección académica, ya que de sus propios discursos se desprende que estos no aspiran a la excelencia académica, más bien aspiran a una escuela que cumpla normalmente con los estándares educativos ministeriales y les ofrezca a la vez un ambiente adecuado para el desenvolvimiento social.

“¿y por qué no te parece esto de la selección académica? Por el trasfondo que tiene, que finalmente es de lo que se preocupa la escuela ¿de qué se preocupa? Se preocupan de que el niño tiene que saber a costa de lo que sea, tiene que saber X cosas a cierta edad, cachai, y si no las sabe no sirve, cachai, entonces creo que eso tiene un trasfondo como súper brígido igual, no es solo hacerle una prueba a un niño, no quedaste chao y te olvidai del tema, no po. Imagínate, le estas diciendo a un niño que no puede estudiar aquí porque no sabe eso. Y que los profesores estén de acuerdo con eso, con dar una prueba a un niño de pre kínder, y que si no supo cuántas flores habían ahí, no sirve pa este colegio, como si fuese menos capaz o más tonto, que no puede estudiar ahí.” (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“Yo lo encuentro espantoso, espantoso, o sea, yo trabajo en una escuela que tiene un requisito de admisión pero es porque es una escuela especial, por lo tanto comprendo que el requisito de admisión es que el enano tenga algún trastorno del lenguaje, que se le tenga que hacer una prueba fonoaudiológica, o sea, dos dedos de frente, está claro. Pero, que una escuela en general, porque siento que los califica, sin tener como una historia anterior, o sea, que tengan una prueba de admisión para saber que no sé po, todos los que obtuvieron sobre el cincuenta por ciento del rendimiento se van a un curso y los que obtuvieron menos del cincuenta por ciento se van a otro curso, porque al fin y al cabo esa es la realidad, por más que los colegios digan que no, que no se hace así que es solo para saber con qué nivel vienen los niños. Bueno, hay colegios que te dicen: - sabes que, tu hijo no calificó, le falta, no puede entrar para ellos seguir manteniendo la excelencia, no, no me parece mucho, o sea, quizá pa’ ellos mantener la excelencia no sé po en la media o logra otro tipo como de estatus dentro de los mismos colegios puede que me haga un poco más ruido y lo encuentre sí, que podría hacer, pero así como niños tan tan pequeños, no”. (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer)

“Si está en kínder, es ilógico, porque cualquier niño que a lo mejor no tuvo el incentivo apropiado antes de entrar al colegio, no es su culpa que cuando vaya a dar una prueba de admisión en kínder no se sepa todos los colores porque fue falta de incentivo en la casa, o sea, nadie podría juzgar cómo va a ser su aprendizaje de ahí en adelante, lo encuentro malo. Y de repente no es tan malo que los colegios admitieran niños que tienen problemas para estudiar, porque así en el fondo se incentivan con los otros que sí estudian”. (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“No es que me parezca mal, porque qué haces con esos niños, dónde los insertas, si al final te dicen ya el de acá 6.5 pa’ arriba, el de allá 6.5 para allá, el otro 6.5, qué haces con los niños que a lo mejor no llegan al 6, que son de los cuatritos, de los cuatritos, porque hay gente así. Por ejemplo, el caso mío yo por más que estudiara todo el día con suerte me sacaba un 5.5, y me costaba ene y tenía profesores particulares y entonces ahí puedo entender que simplemente hay gente que le cuesta el estudio”. (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)
“A ver, lo que pasa es que el tema, cuando hablamos de selección, ahí, no hablamos de seleccionar al niño, yo creo que estai seleccionando al grupo familiar. Porque si los papas son preocupados, los hijos no debiesen tener tantos problemas. Y si los tuviesen los papás van a ser apoyo para poder sacarlos”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“Y ¿tú estás de acuerdo con que algunas escuelas tengan requisitos para admitir a sus alumnos? No, no me parece, no...porque, o sea mi hermano cuando fue a postular al instituto nacional el año uf, ya ni me acuerdo, mi hermano quedó fuera por un 6.7, en ese momento la postulación al instituto nacional era 6.8 y por una décima él fue dejado fuera siendo que era un alumno excelente, entonces no me parece, no me parece que discriminen tanto”. (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“Aparte de los resultados, el compromiso de los papás que es súper importante, yo creo que fundamental, y los que seleccionan yo creo que si hay compromiso de los papás, por eso que el chiquillo rinde, por eso que le va bien”. (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

Ahora bien, ¿por qué los padres aceptan y legitiman la selección, aun cuando no están de acuerdo con ella o al menos les genera algún grado de reticencia? En primer lugar, porque al ser una práctica ampliamente extendida, se naturaliza y vuelve inherente al proceso de matricular al hijo en una escuela. La sorpresa para los entrevistados no surge al conocer las prácticas selectivas, al contrario, surge cuando se enfrentan a escuelas con pocos o nulos requerimientos.

“A ver, examen dio, pero lo que yo entendí es que no era que ellos eligieran dentro de los mejores exámenes, me dijeron que aquí no se recibe por nota. A mí me llamó la atención que no hubieran tantos requisitos.” (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“¿Te pidieron algún requisito para matricular a Diego en el Santa María? Nada especial. Rindió pruebas de admisión y le fue súper bien. ¿Y pruebas de qué rindió? En realidad en kínder la prueba es una donde va como todo metido, un poquitito de lenguaje porque le preguntan por las vocales, le preguntan por las letras que identifica, un poquito de matemática porque tienen palitos para contar, arte obviamente porque tienen que pintar. Es como una prueba que tiene como cuatro hojas y es como una hoja por sector, no le pasaron nada de historia por ejemplo, pero sí iban matemáticas, lenguaje, arte...” (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

En segundo término, el que el copago sea la primera barrera de acceso que impone la escuela, cuya superación sólo responde a la disponibilidad económica de los padres a destinar dichos montos a escolaridad, acentúa su naturalización, puesto que de manera evidente quien tenga los recursos para pagar podrá acceder a escuelas más costosas. En Chile persiste una alta tolerancia frente a las desigualdades y en ese contexto, el acceso a la educación diferenciado por nivel socioeconómico no se presenta como problemático. En tercer término, como ya fue dicho, la selección se legitima ya que, al ser asociada al copago y requisitos más allá de las pruebas de corte académico, se convierte en un mecanismo que permite resguardar las fronteras de clase y asegurar la clausura social.

“La otra vez un cabro chico le pegó a una niña y resulta que decía que el problema es que sus papas están separados ¿Y? Y uno empieza a...fijo que el cabro chico le vio pegarle, le vio aforrándole a la mamá. Porque para él es natural pegarle a una mujer. Y con eso, claro que, hay que seleccionar”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“en el colegio que está estudiando ahora mi hija, no tiene mayores requisitos de admisión y se nota, se nota, en los alumnos más grandes, porque los que son del nivel de la Antonia no, esos son todos niños, pero si en los apoderados, en los aportes que hacen las reuniones, en lo que se preocupan, en la vestimenta”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

Por último, la selección tiene la particularidad de ser vista y vivida, como competencia por un cupo, cuyo triunfo asegura no sólo el ingreso a la escuela a la cual se postula, sino que, otorga al estudiante un estatus de seleccionado que permite su diferenciación con todos aquellos que quedan fuera o que asisten a escuelas no selectivas. Según Velasco (2013), la competencia, en el Chile neoliberal permite justificar la desigualdad imperante en el país en tanto es el mecanismo que posibilita su superación. Las opciones de movilidad en la estructura ocupacional y social radican en la posibilidad de competir en las distintas etapas de la vida, tanto con uno mismo -movilidad individual-, o con respecto a los padres -movilidad intergeneracional- lo que se entiende coloquialmente como ser alguien en la vida o ser más que los padres. La selección, en tanto competencia, permite legitimar las desigualdades y discriminaciones en que se incurre cuando se restringe la posibilidad de acceder, a todos los estudiantes, a la escuela deseada, por motivos socio-económicos, académicos o valóricos ya que ese acceso diferenciado es lo que marca las

opciones de movilidad o consolidación—cuando se está en una posición deseada—, es decir la selección es un mecanismo que favorece el enclasmiento (Bourdieu, 2006), propio de una elección.

La competencia escolar, -que anteriormente, en el modelo de la escuela republicana estaba al interior de la institución -, hoy se traslada, en este nuevo contexto fuera de esta, ya que, tal como plantea el modelo neoliberal, el motor y regulador del mercado escolar serán las familias, quienes en base a sus preferencias presionarán a la mejora de las instituciones o al cierre de estas (Bellei, 2012). En Chile, dado que la primera barrera de ingreso que impone la escuela es el copago, las posibilidades de éxito en la competencia escolar dependen directamente de la disponibilidad monetaria y de la disposición de los padres para financiar la educación de sus hijos. Esta situación lejos de presentarse como problemática se naturaliza, y como un reflejo más de la alta tolerancia a la desigualdad que persiste en el país (ENES, 2006; Castillo, 2009) se entiende y acepta, en tanto se considera evidente que quien más recursos económicos tiene, puede acceder a escuelas más costosas y de mejor calidad. Es indudable que la meritocracia existe como explicación del logro escolar y que la educación contribuye a reducir la determinación de posiciones en la estructura ocupacional a partir de la herencia (Wormald y Torche, 2004), sin embargo hoy, frente al desbaratamiento de la educación pública y a un estado fuertemente subsidiario que deja a la deriva a aquellos ciudadanos con menores recursos para inventar sus propias trayectorias (Beck, 2003), parecen resurgir con mayor fuerza las explicaciones del logro escolar basadas en características adscriptivas a clase social. Las desigualdades en materia escolar persisten en tanto las clases dominantes generan estrategias de acaparamiento de oportunidades, las medias, de emulación de las dominantes (Tilly, 2003) y los excluidos justifican esta competencia por el acceso, al verla como la única salida que tienen a su propia condición.

Por otro lado, la competencia, en el país se ve reforzada ya que la en la práctica se invierte la formulación teórica del modelo, y no son las escuelas quienes compiten por captar la preferencia de las familias, sino que son las familias quienes compiten entre ellas para alcanzar un cupo en las escuelas deseadas —y esto pese a la sobre oferta actual del mercado educativo—. Siguiendo el discurso de los padres entrevistados, se desprende que algunas de las características que hacen de la selección en los procesos de admisión, una competencia, son la preparación de hijos y padres para esta, la anticipación del proceso con el ingreso efectivo del niño a clases y la aceptación de las reglas del juego impuestas por la escuela. Como toda competencia, esta también se debe preparar si es que se busca mayor probabilidad de éxito, y efectivamente, algunos de los padres entrevistados, reconocen haber enseñado a sus hijos para los exámenes de admisión, o bien, las instituciones pre-escolares han cumplido esa tarea. Letras, colores, números, operaciones matemáticas básicas, pautas de convivencia y presentación, entre otras, son los contenidos que se espera que el hijo maneje al momento de la evaluación.

“(…) En el jardín me la habían preparado un poco, yo le enseñé entre eso los números, las figuras geométricas, repasamos los colores. La llevé al examen, y cuando sale le pregunto qué te preguntaron, me preguntaron los números, ah sí ¿Y cómo los contaste? 1,2,3, 4, 7,8,9,10. Ah...no quedé pensó” . (Padre, copago \$35.000, 28 años, Sопorte Informático empresa minera).

A su vez, las competencias se rigen por ciertas reglas que deben ser aceptadas y respetadas por los contendores. En este caso, parte de las reglas es someter a los hijos a diferentes tipos de evaluaciones, asistir a entrevista con la contraparte de la escuela, cancelar oportunamente todos los montos indicados –vale recordar que algunas escuelas cobran por pruebas de admisión-, presentar la documentación requerida, y compartir el proyecto educativo de la institución, entre otros. Para algunos de los padres en cuestión, en esta competencia, todo es válido con tal de ser admitidos. Pasar por sobre orientaciones y principios religiosos y valóricos, convirtiéndose por ejemplo –aunque sea en el papel- al catolicismo, o incluso el aceptar que los hijos rindan pruebas de admisión, aun cuando dicha política contradice principios morales declarados, es parte de ello; el fin en estos casos, justifica los medios.

“Yo me enteré a última hora, el proceso ya estaba listo, y la cabra no estaba bautizada tampoco. Entonces como enteré a última hora, no estaba bautizada, tuve que bautizarla no más. Le lloré la carta, le pedí a unos amigos que me contactaran con la directora, me hice el lindo, le llevé flores, le hice todo para que me la...y resultó...no si hice un show pa meterla adentro (...) mi idea era que ella eligiera pero la verdad es que no...mira, mi opinión respecto a ese tema es que ella tiene libertad religiosa, política, sexual y varias libertades más, yo quería que ella eligiera, pero tuve que bautizarla no más, igual la premura me complicó un poco, porque tuve que hacerlo todo en un mes po, entonces las charlas ahí, tenía que estar callado, yo no soy ateo pero me tuve que bancar, quedar calladito nomás para que no, para no contestarle a la niña que te hace las charlas, pero, el objetivo era más importante, así que no, me quedé callado nomás, no, no me complicó. Tiempo nomás, pero no me complicó. La mamá es evangélica sí... ¿Y tampoco le complicó? Nah, hay que ser práctico en ciertas cosas, el objetivo era más importante que las convicciones religiosas”. (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

“Católicos, católicos no somos, yo creo que en la virgen y en dios y chao, no somos de ir a misa ni ninguno de esos cuentos. Mira, la verdad es que no nos importa mucho la religión que tenga el colegio, esas cosas dan igual. Los valores se enseñan en la casa, el colegio sólo enseña los contenidos, las materias, lo demás es accesorio, hay veces que no estamos de acuerdo con lo que dice o hace el colegio, pero bueno, no podemos hacer nada, hay que aceptar no más.”. (Padre, copago \$35.000, 35 años, Comerciante independiente)

“Con respecto a la prueba de admisión, nosotros en realidad la dimos sin mucha más crítica u ojo crítico, yo creo que obedecía más bien a competir por los espacios, cupos que había, eso básicamente, ahora, yo no estoy muy de acuerdo en ese tipo de pruebas, sobre todo en niños chicos, en niños pequeños, pero son las reglas del juego, que le vas a hacer, a mí me encantaría que la cosa fuese distinta (...). (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

Por otro lado, a fin de tener más chances de éxito, la competencia por la selección y admisión implica comenzar anticipadamente el proceso de matrícula. Por lo general, estos comienzan con entre 5 meses y más de un año de anticipación con respecto al ingreso efectivo del niño a clases; no estar dentro de los márgenes de tiempo impuesto por la escuela, puede desembocar en perder oportunidad hasta de postular.

“Partimos súper temprano. Porque, por lo que conocíamos de otros amigos que tienen hijos, los procesos de matrícula parten de antes, había que partir desde, digamos de antes de fin de año, incluso en algunos lugares hay que partir casi con un año y medio de anticipación, por ejemplo si tu hijo va a entrar en marzo del 2014 tú tienes que estar postulando en diciembre del 2012. Después ya la matrícula es más complicado”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

*“Me acuerdo que al Eduardo yo lo postulé en el La Salle, y lo tuve que ir a inscribir como en abril para el próximo año y en el de Macul las postulaciones habían sido en diciembre del año anterior. **O sea, casi un año y***

medio. O sea, casi un año y medio de desfase para postular al crío. O sea, sí, yo me acuerdo que llamé y me dijeron: Señora, tendría que venir a ver si es que existe alguna posibilidad, pero ¿por qué? Porque las postulaciones acá son en diciembre del año pasado. O sea yo no lo podía creer po, claro, porque yo llamé como en marzo, me dijeron que en diciembre del año pasado, pero le dije, ¿diciembre del año pasado para el año que viene?!” (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

“Acá en Santiago es súper cuático el tema de las admisiones, tení que empezar casi el año anterior a empezar a buscar colegio para el otro año, entonces como que en junio ya están todas las matrículas, de los colegios más solicitados cachai, ya están todas las matrículas hechas po, o sea, no había cupos, nada, entonces como que en general las partes que rechazamos, fueron porque nos rechazaron en realidad, como que no había cupo en ninguna parte y yo no sabía que había que empezar tanto rato antes a buscar matrículas para los niños. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“(…) Entonces empezamos como a mediados del medio mayor más o menos a buscar opciones. Porque justamente en ese tiempo está el período de las matrículas, ahora empieza mucho antes, o sea, casi en marzo tení que matricularlo para el año siguiente, una cuestión muy loca” (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer)

“Diego hizo el pre-kínder en la escuela de lenguaje y casi todos los cupos se ocupaban en pre-kínder, entonces meterlo a kínder no iba a ser tan fácil, entonces empecé como en septiembre de ese año, él estaba estudiando y en septiembre más o menos empecé a buscar, a mirar, a ver las posibilidades, mientras antes es mejor” (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

Bajo la óptica de los entrevistados las escuelas que seleccionan se oponen a aquellas masivas en que “entra de todo” o “cualquier persona”. Estas últimas expresiones, de connotación negativa, refieren a una masa indiferenciada de estudiantes que no han atravesado por ningún proceso de admisión, es decir no tienen la cualidad de ser seleccionados. Las escuelas selectivas bajo este esquema de percepción serían mejores académicamente, en comparación a las no selectivas, ya que la coexistencia en este tipo de establecimientos de estudiantes con una mayor variabilidad de atributos, da como resultado un conjunto de alumnos promedio. Nótese que los atributos valorados por los padres no remiten a mayores aptitudes académicas, sino más bien a características sociales y conductuales del alumnado que favorecen un clima escolar adecuado para el aprendizaje y modelos válidos de socialización. Se reafirma, ahora a partir de otra dimensión, la escasa atribución de responsabilidad a la escuela por los resultados escolares; son las características de los estudiantes las que, según estos padres, explican los resultados que puedan tener la institución, y no así variables internas de esta, derivadas de su gestión y calidad profesional.

*“Llegó gente este año, también y uno lo nota en el vocabulario de los chiquillos de afuera, porque como yo paso en el colegio y voy a distintas horas, me he encontrado con un grupito y muy mal habla, muy muy mal, se expresan muy mal, entonces uno se da cuenta al tiro, chuta, y ¿estos niños de dónde son, de dónde vienen? Porque, ¿qué hacen aquí? Y de repente son niños de sexto, de sexto pa’ arriba, hasta enseñanza media. **¿Y de dónde vienen estos niños?** De otros colegios que realmente no les permiten y llegan acá po, entonces yo creo que por lo que pasó este año, por eso yo creo que ahora están pidiendo, exigiéndole notas. Por lo mismo, los están evaluando para ver prácticamente, limpiar un poco el colegio y que lleguen más niños como los nuestros, que han estado de siempre ahí”. (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)*

“(…) los que no seleccionan recogen todo po, si tení suerte agarrai un cabro bueno, si tení mala suerte vai agarrar muchos cabros malos, en promedio son cabros más o menos”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

“Si po, es que se nota, sabís que se nota harto, y por curso se nota. En el colegio Las Lilas, ahí estaba trabajando yo, hay un octavo, porque es solamente enseñanza básica, pero tú metí a una sala y alguien dijo: este es un cuarto medio, no po, si es un octavo básico, pero la sala es terrible ¿Por qué, qué tenía? “Te voy a matarte oh loco, perro culiao...así hablaban los cabros” Y todo malo, todo roto, todo feo, las murallas ralladas, lleno de chicle el suelo, no, feo, feo. Y ese colegio no tiene selección, admiten de todo”. (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

Para finalizar este apartado sobre mecanismos selectivos, y en un intento por caracterizar las relaciones que se establecen entre familia y escuela, a propósito del nuevo estatus que otorga el modelo de mercado a las primeras, y de las mutaciones que han sufrido ambas instituciones en las últimas décadas, es propicio mencionar que la introducción de dispositivos de selección en los procesos de admisión, marcan una relación inicial de tensión entre las partes y de asimetría de poder en favor de la escuela. Esta relación de tensión está basada en primer lugar, en el desconocimiento de los padres acerca del funcionamiento del proceso mismo de selección, que opera a modo de caja negra; estos manejan poca información sobre las implicancias de los resultados de pruebas para la admisión efectiva, los criterios que maneja la escuela para seleccionar o no a un estudiante, las razones por las que queda fuera, la cantidad efectiva de cupos que existen, etc.

*“La evaluación no más, tuvo que dar dos pruebas y entrevista con los papás, y nada más. **-¿y estas dos pruebas de qué eran?-** Una de habilidades y otra de castellano-matemática, el nivel del niño- y **¿esta prueba determinaba si ingresaba o no?-** en teoría sí, pero no sé si todos entran, si dan la prueba por cumplir, pero le fue bien y quedó”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)*

*“Pedían que ella fuera a rendir las pruebas y después habían entrevistas con los papás. Si po, tuvo de lenguaje y matemáticas, era para saber sus conocimientos básicos **¿Y esto te arrojaba algún puntaje, definía si quedaba o no quedaba?** No, nada, me dieron las notas, eso decidía si la niña quedaba o no quedaba en el colegio, me imagino que debe ser que no entren todos, no sé si será tan así la verdad, pero si po, uno tenía que pagar por las pruebas para que los niños la dieran, como veinte lucas parece por cada prueba, una cosa así”. (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)*

“Yo no sé si en el Raimapu operan con eso del promedio, la verdad es que no nos hemos podido explicar qué fue lo que pasó con mis amigos del Manuel de Salas que su hija no quedó, no sé qué criterios están operando ahí porque ellos no te dicen nada, sólo tú te enteras que estás fuera porque no apareces en la lista de admitidos, pero no hay una retroalimentación de qué es lo que le faltó al chiquillo o a los padres”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

En segundo lugar, existe en el proceso de admisión una asimetría de poder importante ya que, como fue dicho, en contra de la pretensión teórica del modelo, es finalmente la escuela quien escoge a las familias con quienes trabajará. La escuela fija requisitos, plazos y exigencias y los padres en su calidad de postulantes, deben someterse a estas sin más cuestionamiento, a fin de ser admitidos. Unas de los aspectos que generan mayor estrés en los padres son la anticipación temporal de los procesos de admisión con respecto al ingreso efectivo del niño a clases y la extensión de las jornadas de pruebas de selección y/o diagnóstico para los hijos. El proceso en sí es considerado por estos padres como largo, tedioso y estresante, a excepción del grupo de padres de copago más bajo.

“Encuentro terrible el tema de todo el proceso que tienen que vivir los niños cada vez más pequeños y nosotros los padres, estresante, de la búsqueda y selección de colegio. Primero, el encontrar un colegio que cumpla tus

características, ya es un estrés, qué colegio lo pongo, donde lo pongo, encima hay que ver las malditas lucas como siempre, donde puedo con el sueldo que tengo ya. Después, hacer pasar a los chicos por pruebas que tengan que claro que dar exámenes, que la lista de espera, que sí, encuentro que es poco sano todo ese sistema. Cuando el Eduardo fue a hacer la prueba, el Eduardo estuvo toda una mañana, o sea, yo lo fui a dejar, me fui a mi casa y volví a la tarde, tuvo que llevar colación... ¿En qué curso? En kínder, tuve que llevarlo colación y todo lo demás, entonces lo fui a dejar y me dijeron, venga a buscarlo a la una, estuvo toda la mañana con la mochila, con cosas, con todo, fui a buscarlo a la una, se quedó dormido de cansancio en el auto de vuelta". (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

Otra de las exigencias que la escuela realiza a los padres es de naturaleza económica; capacidad de pago de las mensualidades, de materiales y otros requerimientos que surgen en el transcurso del año escolar, y en algunos casos, pago por el derecho a rendir pruebas de selección. La admisión es sin duda, un proceso mediado por el dinero, y la relación que se configura entre escuela y familia, a partir de esta, también está teñida por un incesante intercambio económico, que muchas veces desemboca en conflictos entre las partes por morosidad en pago de mensualidades, no aceptación de los padres de exigencias que consideran arbitrarias, -como la compra de textos escolares diferentes a los entregados por el ministerio- o la evaluación del servicio educativo ofrecido en relación a los montos de copago que maneja la escuela, cuestión que como se verá en el apartado sobre copago, convierte a los padres en sujetos de mayor derecho a exigencias y reclamos mientras más alta es la mensualidad por hijo.

"Ellos siempre hablan de un proyecto educativo en todos colegios, ¿qué proyecto educativo si le enseñan lo mismo en todos los colegios? Y tienen las mismas cosas poco objetivas y poco claras de cualquier parte, pero te tenís que quedar callado nomás po, si querí meter a la cabra, y los precios y esas cosas que a uno siempre le parecen mal. Por ejemplo del primer año que entré pagando treinta, el segundo la progresión era cincuenta po. ¿De treinta a cincuenta? Claro po, de treinta a cincuenta, pero sin asco, yo dije chuta, y cuando yo vi eso...eso te molesta un poco, y te dan como ganas de echar la espantá, pero no podí echárselas porque estai postulando a algo, entonces, me quedé callado nomás, y dije hasta donde podamos". (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

"(...) supuestamente pre kínder y kínder iban a tener el mismo valor, pero por alguna razón subieron el kínder como a sesenta y nueve, nos subieron muchísimo muchísimo el valor de la mensualidad". (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer)

Finalmente, prima en estos padres, una visión negativa sobre las escuelas, donde más allá de la dependencia administrativa o el precio, todas serían en mayor o menor medida, selectivas. Lo que buscan las escuelas, a juicio de las familias, es trabajar con los buenos estudiantes, evitar a quienes presentan dificultades, y de ese modo, asegurarse buenos resultados. No existiría en ellas el compromiso de educar, sin distinción por capacidades académicas, económicas, o sociales, al contrario, el objetivo sería trabajar sólo con los mejores. Dichos intereses no sólo se evidencian en las prácticas selectivas iniciales, sino que también en las prácticas de expulsión y la constante derivación a especialistas externos de estudiantes que presentan dificultades académicas, conductuales o de otra índole.

"Yo creo que todos los que te decía po, el Nazaret, el San Francisco, el La Salle, todos esos seleccionan po, el Atenas, todos seleccionan, el Antilhue, aquí no se salva ninguno". (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo Municipalidad La Florida)

“ (...) cuando Diego dio la prueba de kínder en el colegio, en el santa María, yo fui y ese mismo día nos conocimos como con cuatro personas que también estaban con los chiquititos para kínder, y estuvimos conversando: -tú cuando lo viniste a matricular? - Noo, yo lo vine a matricular hace paquitito - no, yo lo vine a matricular en septiembre - Yo fui como en octubre...y le pregunté yo a la niña que cuáles eran las expectativas, y ella me dijo, no que la prueba era en realidad logrado/no logrado, pero en el fondo si se hace un cupo, queda matriculado el primero que vino a inscribirse. Si quedan dos cupos, queda el primero y el segundo. Pero después cuando nos conocimos con las mamás en el curso, no fue así. Porque el Diego fue en octubre y habían varias mamás que habían dado prueba en septiembre por ejemplo, que se habían inscrito en septiembre y no quedaron. O sea, eso es una mentira, yo creo que en el fondo ellos digan, no, si es un diagnóstico nomás, si aquí no hay nota, es logrado/no logrado, igual ven cómo funciona el cabro chico, o sea, si el cabro chico que tu matriculaste de los últimos reconoce todos los colores, sabe del uno al diez, ubica todas las vocales, es capaz de dibujarte un dibujo con lógica, que tenga un pisito, que tenga un paraguas si está lloviendo, no sé, aunque haya sido el último, van a agarrar a ese cabro chico, en desfavor del que se conoce tres colores nomás, lo primarios, o conocía la a y la e y de ahí se quedó parado, no lo van a matricular, o sea, si tienen dos cupos van a elegir a los que le funcionó mejor. A pesar de que digan que no, no creo que funcione así, es un engaño, todos los colegios buscan tener los mejores. Yo creo que pagado o no pagado, el colegio con un niño que de problemas menos, es un alivio para el colegio (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“A mí no me pueden decir que un colegio se esfuerce, trate de mejorar a sus alumnos, o se hace de un cacho gratuitamente, no, es mentira, todos los colegios son selectivos con sus cabros. (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“¿(...) qué crees que ocurre en el caso de las escuelas que no tienen selección? ¿Cuáles serían los colegios que no los tienen? Porque yo he trabajado en colegios incluso municipales que se supone que tendrían que abrir a todo el mundo y hacen el mismo proceso. Yo he trabajado en colegios de la comuna, mi mamá trabaja en uno, yo he trabajado en otro, que son municipales también, y siempre se les va a pedir algún antecedente o va a haber algún filtro. Ahora, está el mandato, en el caso de los municipales está el mandato legal de aceptar a un niño que aunque venga completamente patas arriba, si esa es la única posibilidad que tiene de ingresar, ingresa, pero ha habido ocasiones que el director dice, sabe qué, nosotros vamos a buscar otro proyecto para usted, lo vamos a ayudar a incorporarse, pero en esta escuela no, no se puede. Y se hace, es una práctica que está presente”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“A mí me gusta, que sean parejos los colegios en cuanto a niños, me gusta, o sea me gustaba hace tres años atrás, siempre yo quería estar dentro de los mejores porque mis dos hijos eran súper buenos pa'l colegio, pero ahora me ha cambiado un poco la visión porque mi hija tiene déficit atencional y siento que la desplazan, entonces ya como que siento que el colegio a mí no me sirve porque encuentro que el colegio va con todos los que van bien y los demás son un número que paga no más, yo creo que la dejaron porque los dos chiquillos más grandes estaban ahí, pero ahora yo encuentro que hay súper poco apoyo para los niños que les cuesta, si a la larga a los colegios que son pagados lo único que les interesa es el negocio, ahora con esta cosa de los prioritarios, sólo quieren recibir de esos alumnos y yo creo que es porque le sirven más los alumnos prioritarios que los que pagamos porque a ellos les sirve la plata limpiecita y sin retraso en cambio nosotros nos atrasamos en pagar los que pagamos, entonces yo creo que es un negocio, todo va por la plata.” (Madre, copago \$38.000, 39 años, Dueña de casa, E. Media completa)

Copago

El copago, es junto con la selección uno de los mayores mecanismos de ordenación del sistema educativo chileno. Que las escuelas privadas, con o sin fines de lucro, reciban subvención estatal y además puedan realizar un cobro mensual adicional y de carácter obligatorio a las familias, es una práctica inusual aun en casos de políticas y sistemas que abiertamente promueven la educación privada (Bellei y Trivelli, 2014), sin embargo, en Chile un 68% del estudiantado se concentra en

establecimientos particulares subvencionados adheridos a esta modalidad (Unidad de Subvenciones MINEDUC, 2012). Al igual que la selección, el copago, durante el presente año, ha sido objeto de grandes controversias, a propósito de la reforma educacional propulsada por el segundo gobierno de M. Bachelet, que busca suprimirlo. Las agrupaciones de padres de escuelas particulares subvencionadas del país, han despertado en medio de este contexto reivindicándolo como derecho, y denunciando su supresión como limitación a sus libertades para escoger y asegurar educación de calidad para sus hijos¹¹. Ahora bien, ¿cómo entienden los padres de clase media la calidad por la que dicen estar pagando? O dicho de otra forma ¿por qué pagan los padres de clase media de La Florida?

Raczynski y Hernández (2011), Navarro (2004), han mencionado en sus estudios que los padres de clase media baja y baja que optan por escuelas particulares subvencionadas con copago, buscan con esta elección proteger a sus hijos de ambientes hostiles y peligrosos representados por escuelas municipales/gratuitas. Aquí, los padres entrevistados del grupo de copago bajo, otorgan similar explicación a la pregunta por el significado de su copago. Tranquilidad y bienestar para ellos y sus hijos, escuelas libres de violencia, agresiones y delincuencia; en suma padres que pagan por seguridad y protección.

“En ese sentido es importante para ti tener la capacidad de pagar el colegio de tu hija. Sabís que sí, para poder un poquito saltarme de ese rango, para poder ubicar a mi hija en otro lugar, en otro lugar de seguridad más que de educación, de seguridad, porque tú ves, me decía ella niños golpeados, maltratados, lo que en el Boston no lo escuchas. ((Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

“De repente se paga un poco más, pero yo pago, como se llama, la tranquilidad mía, la tranquilidad de ellos, pero en un lugar tranquilo donde no van a ser agredidos por nadie, y lo otro que una buena educación. Prácticamente eso es lo que se paga”. (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

“(…) más que nada, pa mí un colegio pagado... es que da más tranquilidad que un colegio público. Porque como se llama, yo estuve en colegio, como te dijera, que no se pagaba, y sabes tú que yo tuve muy mala experiencia. Y a mí recién mi madre que me pudo pagar el colegio en séptimo básico. Desde sexto hacia abajo siempre estuve en escuelas públicas. Se armaban muchas peleas, de repente llegaban niños con cuchillo, terrible. El maltrato psicológico, porque tú de repente los mirabai, tú los mirabai mal, te insultaban, las tiradas de pelo. A mí no me digai, tenía mi pelo largo, me tiraban el pelo, un día me cortaron el pelo. Entonces, para mí fue horroroso” (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

Otro grupo de padres, presentes en todos los grupos de copago, esgrime motivos para pagar escuela, de tipo social. El resultado que buscan con el copago, es tal vez, el mismo que buscan los padres del primer grupo, que pagan por seguridad, es decir, evitar a grupos determinados de familias y ambientes que ellos consideran perjudiciales para sus hijos, sin embargo, la diferencia está, en que mientras los padres del grupo de copago bajo actúan para satisfacer una necesidad básica como es la protección y seguridad, los padres de los otros dos grupos de copago, buscan satisfacer una necesidad secundaria que es posicionar a sus hijos en espacios socioeconómicamente más elevados o donde acuden familias de culturas similares y evitar la socialización con estudiantes de características indeseables, a fin de capitalizar un recurso que consideran importante de obtener en la escuela; capital social. El copago, al igual que la selección

¹¹Para más información ver <http://www.confepa.cl/petitorio/>

se significa como estrategia de enclasmiento en tanto posibilita una movilidad ascendente en el terreno escolar.

“Yo toda mi vida he jugado en poblaciones, eso no quiere decir que dos o tres no lleguen a ser profesionales alguna vez en la vida, pero el entorno son todas familias que de uno u otro lado vienen de la delincuencia cachai y si yo me junto con ese entorno, meto a mi hija con ese entorno, va a cambiar la manera de hablar, los garabatos van a ser algo normal, las chuchas van a ser normales, si te faltó el respeto te lo faltó, ya es distinto, y ellos en sus casas se pescan a chuchas normalmente, van al colegio, y si el cabro chico se comporta así en la casa imagínate cómo se comporta en el colegio en que no están con los papás, y si yo llevo a mi hija a ese entorno si la meto ahí, va a ser lo mismo. Por eso trato, si tengo treinta lucas la voy a meter ahí, ahora si me decís cien lucas, doscientas lucas por un colegio que es mucho más bacán, no, no la pondría”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatasta profesional)

“Pago educación, pago un roce social, yo pago para una educación integral como te decía anteriormente y para el roce. En el fondo si pagai te stai moviendo hoy día con gente con la cual uno sabe que es la que va a dirigir este país en los próximos años, en uno del nivel de acá po. Están los demás por el otro litro cachai. Estoy hablando de colegios de cien lucas hasta lo de seiscientos, setecientos. Pero va a ir mejorando un poco el tema. Si la cosa es simple, dime con quién andas y te diré quién eres, la realidad es así po. Es una lata, pero es así. Y uno tiene que darse cuenta de repente y decir, mm, por eso que uno escucha a todos los políticos y dicen: ¿dónde tení a todos tus hijos? Están todo en colegios particulares. ¿Por qué? Porque quieren que los cabros estén donde tienen que estar, y para eso tení que estar en un colegio del otro lado”. (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“Quería algo que fuera un poco más light, y al fin y al cabo lo que los niños aprenden, depende mucho de lo que pasa en la casa, más de lo que aprendan en el colegio, o sea, el niño no es más tonto ni inteligente porque vaya a un colegio de 100 lucas o uno de 20. Más que nada tiene que ver con el ambiente, lo que estas pagando es la infraestructura y los niñitos con que se va a relacionar, más que con lo que van a enseñar, en todas partes enseñan poco, la diferencia está en el tipo de niño que va a cada colegio y el tipo de papá que manda su hijo ahí”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

En segundo lugar, existe otro grupo de padres que declara estar pagando por atributos netamente educativos, como lo son la calidad de la planta docente, la oferta de actividades extra curriculares o la mantención de las artes, deportes y ciencias en el currículum. Todas estas cuestiones que encarecen el precio de las mensualidades, no están garantizadas de ningún modo en la educación municipal, y tampoco lo están en la particular subvencionada ni en la privada, sin embargo se entiende que mientras mayor es el precio de la escuela mayor disponibilidad monetaria tendrá esta para invertir en dichos atributos. De esta muestra, quienes en mayor medida tienden a valorar dichos aspectos son padres, preferente, aunque no exclusivamente del grupo de copago alto, con estudios terciarios y ligados al área humanista, artístico o de las ciencias sociales.

“(…) en este colegio en el Licarito la Anto participaba en unos talleres literarios y esas cosas que salen de lo común que son las que la van potenciando, talleres de deporte, de arte, y de repente acceder a esos colegios que tengan otro tipo de educación, no sólo las materias clásicas es mucho más caro, yo particularmente no podría gastar cien, doscientos mil pesos en que ella accediera a ese tipo de educación, algo más integrativo que la desarrolle más como persona, sus habilidades, sus aptitudes, más que la parte académica que cumplen todos los colegios. ¿Esos son colegios particulares? Si claro, si finalmente los particulares subvencionados son todos bien parecidos, pero cuando uno paga y paga de verdad 100 lucas puede acceder a otra cosa, educación alternativa, más posibilidades para que tu hijo se desarrolle en todos los ámbitos como persona, no sólo como estudiante para rendir una buena prueba”. (Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“No lo sé realmente, no sé si cueste realmente eso, o cuesta menos, cuesta más. Yo creo que un poco, puede ser un poquito, el tema de la calidad de los profes por ejemplo, que pagai una mensualidad más grande, asumo que a los profes les pagan más, si les pagan más a los profes, es porque son mucho más exigentes para contratar a un profe. Por ende deberían ser mejores, pero es algo muy subjetivo”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“Si po, para nosotros es importante po. Es parte de la inversión. Yo de verdad pago las ochenta lucas, me duele la guata y ojalá la educación fuera gratuita y de calidad, pero yo pago ochenta lucas y mi hijo va a ver como...las salidas pedagógicas lo sacan a ver cómo se organiza una orquesta sinfónica o un ballet, cachai, lo llevan a museo, le hacen hacer experimentos, tiene profes que lo tratan con respeto, eso. Eso es importante. Le está yendo como las pelotas en inglés, pero en inglés le están enseñando inglés po, no como uno que te pasaban el verbo “to be” como quince veces, incluso en la Universidad cachai, entonces, se supone que hay una certificación cachai, es otro el ritmo (...) o también pago el que haya un resguardo, no sé po, que en la malla curricular todavía el arte, la ciencia y la música estén presentes y que no se los haya comido matemáticas y lenguaje. Eso tiene su costo también”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

La infraestructura es también para estos padres, uno de los aspectos que cubren las mensualidades en cuestión, esta remite a la comodidad para los hijos, y a la disponibilidad de espacios y elementos para que estos puedan desenvolverse adecuadamente en el lugar donde transcurre la mayor parte de sus jornadas diurnas.

“Pago 30 lucas, 40 lucas, porque es lo normal, es bonito, la infraestructura no es fea, es chiquitito, es como folklórico, pero eso es todo. Pero yo no estoy ni ahí con pagar más por un colegio, si finalmente estai pagando apariencia, porque educación mejor no estai pagando, o tal vez es un poquito mejor, pero en este nivel, cuando son chicos, qué importa, te creo en la universidad, ahí habrán diferencias, pero en estos cursos son todos iguales”. (Padre, copago \$35.000, 35 años, Comerciante independiente)

Finalmente existen otros padres que reconocen que el pago de las mensualidades también contempla el pago de cuestiones que nada tienen que ver con la educación de sus hijos, ni en materia académica o social, y que remiten más bien al pago por el valor agregado que otorga el prestigio de una institución. Como en cualquier mercancía o servicio que se transa en el mercado, que por sobre el valor de uso que pudiese tener, incorpora en sus precios, el valor de cuestiones accesorias, que las convierten en fetiches, los padres reconocen estar pagando por la marca de la escuela o el renombre de esta, y por el emplazamiento del edificio, vale decir por el valor de la tierra, que en Santiago tiende a elevarse en medida en que se acerca al oriente. Marca y ubicación, son sin duda elementos que convierten a la escuela en objetos signos (Baudrillard 2002), es decir que por sobre su valor de uso, son valorados y preferidos, como mecanismos de posicionamiento y distinción, pues permiten denotar la pertenencia a determinadas categorías sociales, en general en relación a la clase.

“Si po, es como pagar la marca de algo, me entendí, que a lo mejor vai a comprar lo mismo, pero es como el Liahona que tiene mejor educación, te venden otra cosa, una tienda a tirarse para ese lado”. (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

“La ubicación igual, porque ahí donde está el colegio, queda en Sánchez Fontecilla, es más arriba, queda súper arriba, y hay como unos condominios...semi cuicos, entonces pienso que la gente de ahí debe mandar a sus niños ahí cachai. Entonces por la ubicación tenían que poner un valor ad hoc a la ubicación donde estaban, no van a poner un colegio donde cobren 150 mil pesos en un barrio súper bajo de la Florida cachai, porque es ridículo”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

En el primer capítulo se visibilizó cómo se configura la creencia, “mientras más caro mejor”, en base a la correlación positiva que estos establecen entre precio de la escuela y resultados académicos, dotación de recursos humanos y materiales, y nivel social de los asistentes. El precio, visto como copago es, por lo tanto, un marcador que permite la identificación de un

establecimiento a partir de la previa asociación de determinados atributos, objetivos, como resultados académicos, pero también altamente subjetivos como el interés de los padres por la educación de sus hijos o el bienestar de los docentes en base sus condiciones laborales.

“E: Lamentablemente el factor económico, es que el precio te dice qué tan bueno es el colegio, entonces hay que fijarse directamente en la mensualidad para saber de qué colegio estamos hablando, qué niños recibe, qué familias van ahí

M: Es que por ejemplo los colegios de 40 a 60 mil pesos casi todos tienen el mismo SIMCE, la misma cantidad de alumnos y los papás son todos en educación casi lo mismo porque todos enseñanza media completa otros con universidad o técnico, pero más o menos de los 40 ya los papás empiezan a tener la enseñanza media completa, o sea, a parte estos niños de tener un colegio malo (señala a un municipal de Santa Raquel que limita con La Granja), lo acompaña la falta de educación de sus papás o sea que es como seguirles tirando con una pala, dejarlos en el patio trasero, en un colegio malo, con mala disciplina, con mal SIMCE y más encima los papás que por su trabajo apoyan poco.

MP: y está claro que los papás que no terminan el colegio y se retiran antes y no tienen interés en estudiar tampoco le van a dar mucha importancia a la educación, entonces los ponen en cualquier colegio por lo general es en la escuela más cercana, chiquitita, donde los mandan casi así anda y saca octavo, hácela luego y hácela corta, porque ellos no tienen la misma importancia, sin embargo los papás que por lo general son universitarios tienen educación técnica completa es porque tú en su momento valoraste tú educación, valoraste tus estudios y por tanto le vas a dar un valor a lo que está haciendo tu hijo y vas a esforzarte porque esté en un mejor colegio

M: y el profesor llega con más ganas a trabajar, gana más, vive más holgado.

MP: Ellos tienen mucho menos estrés, a parte que los colegios caros tienen todo lo que se necesita para enseñar, tienen televisores en cada sala, tienen reproductores, tienen pa’ que los cabros se distraigan, tienen enfermeras por si uno se cae, no sé tienen de todo, sin embargo en estos colegios, a los profes de estos colegios que son gratuitos simplemente no tienen nada, de repente ni un borrador adentro de la sala, es difícil que tu seas capaz de entregar lo que tenés que enseñar, por muy buen profe que seas, es difícil pa ellos, es estresante”

(Extracto grupo focal padres copago bajo y medio)

Recapitulando: Concluyen los investigadores que una de las consecuencias de la introducción del copago ha sido la marcada estratificación de establecimientos al interior del sector particular subvencionado y el descreme de alumnos hacia este, desde el sector municipal. Este conocimiento está expandido entre los padres de clase media entrevistados y es utilizado para distinguir entre la oferta: el copago es el marcador –por excelencia- utilizado para identificar y diferenciar los establecimientos ya que les permite inferir características tanto sobre funcionamiento como sobre composición de la matrícula, -entre estas el nivel socioeconómico y cultural de los asistentes, sus conductas, actitudes y valores, y la preocupación de sus familias por la educación. El sentido del propio copago, en un número limitado de casos, se ajusta a cuestiones netamente académicas. Por sobre estas, la dimensión social adquiere mayor relevancia, le sigue la infraestructura y luego las extra escolares como el prestigio o la ubicación. Si los padres reconocen, a su vez, estar pagando por una mejor educación, es posible afirmar, de forma tentativa, que la buena educación para ellos, contempla los atributos mencionados anteriormente, y se construye en base al peso relativo que le asignan a cada uno de ellos. El reclamo de los padres por su derecho a pagar por mejor educación adquiere sentido, en este contexto, entendiendo que la mejor educación se traduce, para una buena parte de los entrevistados, en el encuentro de sus hijos con compañeros aventajados o similares en términos sociales y culturales, lo cual apunta en la misma línea y refuerza la connotación selectiva que los padres atribuyen al copago, mencionada en el apartado anterior. Para entender esta definición de calidad es propicio avanzar hacia una comprensión

multidimensional de este concepto que incorpora atributos que escapan a la gestión de la escuela, y que pone el centro en lo que hoy para los padres está en juego al interior de esta: el establecimiento y pertenencia a redes sociales particulares. No se puede desconocer, sin embargo, que la pretensión de enviar a los hijos a escuelas más costosas es para ciertos padres que tienen además de altas expectativas de socialización, altas aspiraciones académicas, una forma de canalizar dichas aspiraciones, frente a una oferta escolar que en su conjunto no garantiza aprendizajes ni resultados satisfactorios.

3.3. Definiciones de calidad escolar

La buena escuela

La aproximación a los significados del copago ha permitido develar qué es aquello por lo que los padres están dispuestos a pagar, y que, por lo tanto podrían ser tomados como indicadores de calidad o atributos de una buena escuela. Dicha aproximación se complementará, ahora, con una mirada directa sobre las definiciones y significados que los padres manejan sobre una escuela de calidad. Si bien no es lo mismo hablar de una escuela de calidad a una educación de calidad, se privilegia el primer término en un afán por simplificar su definición, aterrizándola a un espacio concreto, y a fin de no perder de vista propiedades extra educativas que pueden ser reconocidas como constituyentes de una buena escuela y no así de una educación de calidad.

Estudios previos en Chile han indicado que la noción de buena escuela para los padres de clase media baja y baja, está sustentada en múltiples atributos, entre los que se cuentan los aprendizajes, la infraestructura, el orden y disciplina, el trato amable y preocupado por el estudiante, la oferta de actividades extra-programáticas y el desarrollo integral, entre otros (Córdova, 2014; Raczynski y Hernández, 2011) y que, además padres de bajas escolaridades tienen dificultades para establecer qué entienden por escuela de calidad (Raczynski y Hernández, 2011). La evidencia nacional sobre el tema, concuerda en que la definición de calidad es multidimensional y no necesariamente se ajusta a indicadores académicos tales como resultados en pruebas estandarizadas; la recabada en este estudio apunta en la misma dirección. Si bien se reconoce que el concepto de calidad responde a las subjetividades y preferencias de cada padre, la clase social u otros grupos de pertenencia y socialización condicionan y estructuran gustos, valoraciones, necesidades y expectativas (Bourdieu, 2007) y en tanto la definición de buena escuela está mediada por estas nociones, tenderá a la similaridad al interior de grupos de sujetos de una misma clase social. Es así como, entre estos padres, respecto a la calidad escolar se construyen varias definiciones, no obstante, son limitadas, presentan poca variabilidad y entre grupos de copago son bastante transversales.

Un primer atributo que emerge con fuerza en la gran mayoría de los discursos femeninos, es la calidad vista como escuela familiar o escuela participativa¹². Existe en estos padres el anhelo de una institución que incluya a los padres, de manera activa, dentro de su comunidad, haciéndolos verdaderamente partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, integrándolos a las actividades tanto académicas como extra curriculares. Estos padres están exigiendo mayores espacios de participación, y esperan, por ejemplo, que las reuniones de apoderados sean espacios de construcción y conversación sobre lo que aqueja a sus hijos, más que una simple entrega de notas y noticias de la escuela, buscan, de este modo crear comunidades efectivas que logren trabajar en conjunto para la resolución de problemas presentes comúnmente en las salas de clases, como el bullying, la agresividad, los abusos, etc.

“Para mí un buen colegio es un colegio en donde de partida hay espacio para que los papás participemos, y no sólo ese espacio en donde a nosotros se nos dice: ah, no, ustedes papás tienen que venir a la reunión de apoderado, ocuparse de que los chiquillos traigan lo materiales y venir a las citaciones. Me tiene que generar otros espacios a mí para participar, y esos espacios tienen que ver con un centro de padres potente, instalado, con el que uno se vincula de alguna manera con cercanía, en donde la información fluye, en donde nosotros sabemos que es lo que está sucediendo en el colegio. Para mí un buen colegio es un colegio en donde hay cierta práctica cívica, que no va con puro votar, sino una práctica cívica que tiene que ver con participar, con que estén preocupados de que haya integración entre los distintos niveles, entre los cursos por ejemplo, entre los niños, en donde una profe nos dice, nos llame y nos dice: saben qué, estoy súper preocupada porque los niveles de agresividad de los chiquillos está súper alto, ¿qué hacemos? Y hay una devolución para los papás, en donde la reunión de curso de los papás, no sé po, hay discusión a nivel curricular pos, cachai? Que no estamos de acuerdo por la metodología utilizada por Perico los palotes, ya, vamos a tener que hablar con Perico los palotes para tal cosa...” (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“Creo que lo principal si hablamos de calidad es incluir a los papas en la educación. Porque tenerlos aparte, así como que el niño vaya al colegio, y ahí solamente está el colegio y va a su casa y es algo totalmente externo, creo que no, creo que deben estar súper mezclados, que los papas tienen que saber lo que pasa con los niños en el colegio, lo que hacen los niños en el colegio, las tareas que tienen, ayudarlos en el trabajo, y que el colegio permita también un poco eso. O sea que el colegio, dé a los niños no trabajos por darlos, llenamos de trabajos a los niños por llenar notas cachai, sino que como que, dar un informe sobre la segunda guerra mundial, creo que eso no sirve tanto como hacer una exposición, que tu papá te pueda ayudar, que en tu casa podí ensayarla, que se la podí ensayar a tu papá o a tu mamá, o cosas así po. Y principalmente creo que es eso, el tema de incluir a los papas, que la reunión no sea solamente pa hablar de las cuotas, sino que sea para hablar de los niños, en serio, de qué les pasa, por qué les pasa lo que les pasa, eso es lo fundamental”. (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

“Un buen colegio pa’ mí, es, a ver, que a lo mejor no vas a ser el mejor del mundo en notas, pero sí que se preocupen de las notas pero que no descuiden la parte del desarrollo personal del niño, que no descuiden la parte del cuidado del niño, que no descuiden a los apoderados, porque es súper importante que los papás participen en el colegio, yo creo que eso es una cosa fundamental. Entonces creo que esa parte es súper importante, que el colegio como que no solo matricule al hijo, sino que matricule a la familia. Eso creo que tiene mucha importancia pa’ mí. Ese sería como el colegio ideal”. (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

“Tiene que ser integrativo, tiene que preocuparse de crear una comunidad escolar, yo siento que esto mismo que le pasó a la Anto en este colegio de que la molestaban tanto, siento que los profes tienen que preocuparse mucho más de eso que de la parte académica cachai, o en paralelo las dos cosas, y no de una y dejar de lado la otra, tienen que incluir a los padres en esa tarea, contarnos que está pasando para que podamos ser un apoyo desde la casa a tiempo, no cuando ya el problema está instalado, pa mí eso es buen colegio”(Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural).

¹² Las razones dadas para preferir una escuela participativa pueden encontrarse en el capítulo primero sobre valores y creencias comunes.

En segundo lugar, una buena escuela está definida por brindar educación integral, es decir que potencie al estudiante en distintos ámbitos, no sólo limitándose a lo académico, y dentro de este a las asignaturas tradicionales. Para alcanzar esta integralidad se deben compatibilizar a disciplina y el trabajo con espacios de distensión; se deben incorporar actividades curriculares y extra curriculares que permitan el descubrimiento y desarrollo de nuevas habilidades y talentos; se deben fomentar valores e inculcar actitudes positivas; en definitiva, debe existir desde la institución preocupación por el desarrollo del niño como persona, y no sólo como estudiante. Nótese, de cualquier modo, que la preocupación por el desarrollo del niño en tanto sujeto o ciudadano no está, de ninguna manera, presente en el discurso de los padres entrevistados.

“Un colegio que sea íntegro en varios temas, que no solo esté preocupado de la nota, del tema académico, sino que esté preocupado también de otras cosas que forman parte de la educación de un niño, como el deporte, la ayuda social, el compartir con la comunidad, el tema ambiental, eso forma digamos una educación completa digamos, eso es lo que yo busco en un colegio, eso es para mí lo que se llama educación de calidad” (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

“Pa’ mí un buen colegio es un espacio en donde los chiquillos van a desarrollar sus habilidades, en donde se les potencian sus habilidades, se ofrecen herramientas para eso, hay un ambiente de respeto, donde sí se dice que el niño es el centro, o sea que lo encuentro maravilloso que nos digan que en realidad dentro de un proyecto educativo, el niño es el centro, y en el fondo nos está diciendo que todo lo que está funcionando dentro de esa escuela es para y por el niño, que en la educación de hoy en día eso no está funcionando así, para mí eso es una buena escuela po’”. (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

“(...) eso de que los colegios tengan talleres, está bien, porque los niños tienen que desarrollarse en otras cosas, finalmente aprender matemáticas o castellano lo podís hacer un cualquier parte, pero un buen colegio tiene que estar preocupado del desarrollo integral del niño, de su bienestar completo, tiene que potenciar a los niños, tener talleres de deporte, de arte, y de repente acceder a esos colegios que tengan otro tipo de educación, no sólo las materias clásicas es mucho más caro, yo particularmente no podría gastar cien, doscientos mil pesos en que ella accediera a ese tipo de educación, algo más integrativo que la desarrolle más como persona, sus habilidades, sus aptitudes, más que la parte académica que cumplen todos los colegios”.(Madre, copago \$32.000, 28 años, Terapeuta en medicina natural)

“La educación, la educación aquí podría decirse que es buena, porque yo he visto el crecimiento de mi hija, como persona y como estudiante. Yo la he visto. La Cata lee súper bien, igual hay niños que no leen tan bien po, me dijeron que hay niños en el curso que no, pero en mi caso mi hija creció hartito en el colegio, como personalmente y como estudiante, entonces yo sé que ha sido un buen colegio para ella, que le ha servido para desarrollarse como niña, ahora la veo saltando arriba del techo del colegio casi po, antes en el jardín como te decía la veía súper sumisa, no hacía nada, ahora tiene personalidad, no así súper personalidad, pero tiene muchas más personalidad de antes, sabe hablar con la gente, hace sus tareas sola, está más independiente, tiene cosas que antes no tenía, eso me dice que la educación es buena, tal vez si la hubiese metido en otro colegio no estaría así”. (Madre, copago \$70.000, 25 años, Estudiante y Dueña de Casa)

En tercer lugar, los profesores, son mencionados como factores claves para una educación de calidad. Por un lado, estos deben materializar las preocupaciones, mencionadas anteriormente, por el desarrollo personal de los hijos y por la integración de los padres a la comunidad escolar. Por otro lado, se plantea que deben introducir metodologías innovadoras y atrayentes para la enseñanza y ser capaces de responder a los requerimientos de nuevas generaciones, que crecientemente manejan y tienen a su disposición mayores volúmenes de información y tecnología. Los profesores de menor edad usualmente son asociados a características que favorecen el cumplimiento de estos atributos, como la mayor capacidad para innovar, adaptarse a los cambios, tener paciencia con niños pequeños, entre otras.

"(...) y lo otro son los profes, que más como que hacer que los niños sean unos memoriones como digo, que repitan, repitan, repitan todo el rato, que quizás el sistema de adquisición de conocimientos sea más innovador, distinto, porque al fin y al cabo los tiempos han cambiado cien por ciento, o sea, mi Mati tiene 4 años y el lee, suma, resta, divide perfecto, entonces tengo súper claro que si lo meto en un colegio que es como chapado a la antigua, va a dar bote todo el rato po', o sea, va a molestar todo el rato porque va a saber de todo". (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer)

"La clave está en tener profesores jóvenes, yo también hago clases cachai, entonces me da la impresión de que puedes hacerlo más dinámico, tener más cercanía con los niños, estai menos estresado, tenís otra visión. No sé, tenís más apertura de mente, de repente los profesores viejos son de otra generación y no entienden a los niños de hoy día, o están cansados, tienen menos paciencia." (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)

"En el fondo en el colegio hay buenos profesores, y lo otro, es que no son profesores tan de edad. Como los que hay acá, que acá igual hay profesores que son pasaditos de edad, y de repente bueno los profesores son muy adultos, no tienen la misma paciencia que cuando son jóvenes con los niños más pequeños, porque eso es lo que pasa..." (Madre, copago \$40.000, 41 años, Dueña de casa)

"A ver, para mí un colegio tiene que...a ver, además de la calidad del profesor que para mí es fundamental la calidad del profesor, y no sólo en lo académico que entregue los contenidos adecuadamente, sino que lo haga de forma atractiva, las escuelas hoy en día cuentan con material didáctico, con nuevas tecnologías para enseñar, pero no todos los profes la están ocupando, algunos ni la saben usar (...)" (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

De manera complementaria, otro atributo de calidad es la infraestructura, una buena escuela debe contar con espacios para llevar a cabo de manera óptima las actividades contempladas en la jornada, desde el esparcimiento, a la alimentación y la enseñanza, resguardando la seguridad y comodidad de los hijos. Esta es, sin embargo, es una dimensión de segunda importancia para dichos padres en comparación a los mencionados anteriormente.

"(...) de infraestructura tiene que haber espacios adecuados para que los chiquillos se recreen, ojalá que tenga áreas verdes que yo encuentro que es fundamental para que...y esa es una de las falencias que tiene el Raimapu. El Raimapu ha ido creciendo, o sea, pasó de ser una casa con patio, casa de madera con patio a ya tener tres locales, pero tiene falencias de infraestructura súper potentes, o sea, los chiquillos almuerzan en la sala, no tienen para calentar, falta áreas verdes, no hay gimnasio ponte tú, que también es parte de la infraestructura necesaria para el desarrollo de los chiquillos". (Madre, copago \$80.000, 32 años, Asistente Social)

"La infraestructura tiene que responder a las medidas de seguridad que tenga la escuela, la separación entre los niños grandes y los chicos, salas en el primer piso para ellos, un patio techado para que no se mojen mientras llueve en el invierno, son cosas básicas que uno pide como mamá, una siempre quiere que su hijo esté lo más cómodo que se pueda, porque uno piensa que en su casa también lo haría así". (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

Por último, y sólo para algunos padres del grupo de copago alto, la calidad también corresponde a la existencia de proyectos educativos definidos, que tengan objetivos y propósitos claramente establecidos y reconocidos por toda la comunidad respecto a qué tipo de estudiante esperan formar; es lo que ellos llaman colegios con sello o identidad.

"(...) claro para que un colegio sea bueno de verdad, tiene que tener claro su proyecto educativo, o sea que quiero yo, tener clarito hacia dónde va, o sea, cual es la meta mía como colegio, que lo que yo planteo como colegio, que lo que yo quiero como colegio. O sea, y en la medida en que esto es lo que yo quiero como colegio, este es mi objetivo, yo quiero sacar niños con estas características del colegio, entonces va a saber hacia dónde

va a navegar el colegio. Entonces un poco tener claro las líneas del colegio, cuales son las líneas, hacia donde va. Por ejemplo un colegio tan distinto, distinto a las características del colegio que yo busqué a mis hijos, yo tengo súper buenas referencias y me gusta ponte tú el Raimapu, que es un colegio a la antítesis del La Salle por ejemplo, pero es un colegio que tiene súper claras sus líneas po, que tiene súper claro el tipo de niño que quiere, las características del colegio. Que es un colegio ordenado en ese sentido, qué es lo que quiero, qué es lo que busco, qué objetivo, qué tipo de niño pretendo educar, qué tipo de apoderado, o sea está como claro, eso pa mí es súper importante, que el colegio tenga un sello, que tenga un distintivo, y que ese distintivo diga OK, aquí existe el Raimapu, estas son mis características, este es mi colegio. Toda la comunidad, tiene súper claras las características de mi colegio. No colegio NN, que uno en realidad dice bueno este colegio tiene profesores, tiene, pero...pero no tiene como un sello, yo creo que es súper importante". (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

Cuando los padres buscan y escogen una escuela para sus hijos manejan definiciones de calidad e intentan, en lo posible, que su elección se adecue a estas y a las características específicas que sus hijos puedan presentar. Una vez que el hijo ingresa a la escuela, la experiencia que se tiene como apoderado puede modificar las definiciones iniciales que se manejaban sobre calidad, volviéndolas aún más personales y ajustadas a necesidades propias e individuales. Es lo que ocurre, en este caso, con los padres que han tenido experiencias negativas, se encuentran insatisfechos con la escuela que han escogido, o bien, estando conformes, han podido, en la práctica, evaluar cuáles son los atributos que inciden en el aprendizaje y bienestar de sus hijos, y que pueden distar de los que han considerado en una primera definición. La modificación de la definición de calidad es evidente en padres con hijos con problemas dificultades adaptativas, quienes, reconocen que pese a que anteriormente, definían la calidad mediante otras variables, hoy creen que está dada por la disponibilidad de equipos multidisciplinarios de atención que permita a la institución hacerse cargo de sus estudiantes, evitando la derivación externa. Las variaciones de dicha definición, ciertamente también inciden en el cambio en las expectativas de los padres sobre la escuela, favoreciendo ambas tendencias, la movilidad escolar.

"Mira, según mi experiencia ahora, lo principal, así lo principal, principal, principal, es que tenga un equipo multidisciplinario, que la escuela donde está el Matías no lo tiene, que tenga un equipo con fonaudiólogo, que tenga una psicopedagoga, que a lo mejor haya una educadora diferencial, que haya psicólogo, yo creo que lo primordial es eso, porque pasa mucho que uno tiene que salir a buscar afuera, que es la experiencia que hemos tenido nosotros ahora. Que tu tenís que salir a buscar un psicólogo afuera que al fin y al cabo no tiene a lo mejor el mismo criterio que tiene la escuela, por lo tanto no le sirve a la escuela el apoyo exterior, externo, eso". (Madre, copago \$69.000, 34 años, Educadora diferencial sin ejercer)

"O sea, que tengan apoyo más que nada. El mismo tema de psicopedagogía, que tengan psicólogos, Porque los niños de ahora, o sea, ahora que soy papá me he dado cuenta que los niños son complicados, antiguamente yo me la tenía que arreglar solo, en el sentido de problemas personales o problemas de personalidad, que son la mayor parte de los niños ahora. También el tema del déficit atencional, de la híper actividad, antes no se notaba, en cambio ahora se notan y hay especialistas para eso. Eso más que nada buscaría, un colegio donde le presten atención al niño. No solamente que le enseñen cosas que le van a servir a futuro, sino que se preocupen del niño como persona en su ámbito personal y también en el ámbito como colegio." (Padre, copago \$35.000, 28 años, Soporte Informático empresa minera)

En síntesis, estos padres entienden por escuela de calidad, aquella que cumple con los atributos de ser integral, preocupada por el desarrollo del niño en su calidad de persona, que incluye a los padres como parte activa de la comunidad educativa, brindando los espacios de participación necesarios y que cuenta con profesores capaces, innovadores, y que favorecen y gatillan el

cumplimiento de las primeras metas. Todas estas definiciones bien podrían estar plasmadas en el proyecto educativo de cualquier institución, sin embargo los padres mayormente no conocen ni valoran este documento a la hora de informarse sobre la oferta escolar y sobreponen ante estas sus fuentes sociales, privilegiando la experiencia de pares por sobre las reseñas institucionales. Ya que, la información exclusiva o excesiva vía fuentes sociales, conlleva un sesgo importante de subjetividad, la pregunta que surge, en este contexto es ¿cómo avanzar hacia un sistema de información formal para los padres, que incorpore información respecto a lo que ellos mismos valoran y consideran que hace la calidad? ¿Cómo brindar las herramientas y democratizar la información sobre las escuelas para todos los padres, a fin de que estas dejen de depender exclusivamente de redes de contactos?

La mala escuela

Teniendo claro cómo, los padres de clase media de La Florida, definen una buena escuela, surge la interrogante, respecto a cuáles son las características que la hacen mala, en específico, la duda por si estará definida a partir de los mismos atributos opuestos que hacen la buena escuela o incorporará nuevas dimensiones. Añadir la visión de los padres sobre la mala escuela, permite reforzar la comprensión respecto a lo que se valora, cree y entiende por calidad en educación, definición que, de uno u otro modo, marca los criterios de búsqueda, elección y descarte, y permite ampliar la comprensión sobre la disposición infinita a pagar que manifiestan estos padres. Las visiones de los entrevistados respecto a la mala escuela pueden ser agrupadas en dos líneas, una primera que atribuye la responsabilidad por la calidad al quehacer pedagógico o de gestión de los actores educativos de la institución y otra, que pone el foco en la composición social de la matrícula, e imputa la mala calidad a la presencia de estudiantes de nivel socioeconómico más bajo y/o que presentan problemas conductuales. Entre los grupos de copago de comparación, no se evidencian diferencias en torno a esta primera distinción; en todos hay padres que levantan o el primero o el segundo de los discursos expuestos.

Entre quienes atribuyen la mala calidad a factores estrictamente educativos de la institución, están los padres de grupo de copago alto, que relacionan esta con falta de consecuencia, respeto y cumplimiento de la escuela hacia sus objetivos y principios declarados, ya sea por un cambio direccionado en sus políticas o por negligencia en su implementación. De manera particular, para este grupo de padres, la definición de la mala escuela está en directa relación con los criterios barajados para elegir o escoger revisados en la primera parte de este análisis. Los padres que valoran y han escogido escuela en base a resultados académicos, consideran que una mala escuela presenta puntajes insuficientes o con tendencia a la baja, mientras que los padres que han escogido escuela guiados por proyectos educativos alternativos, consideran mala una escuela que tiende a la estandarización.

“En qué sentido te podría decir, ya sabías que sí, este colegio que yo creía bueno es malo, es malo y me llevo a mis cabros de aquí, yo creo que tiene que ver con que se empezara a estructurar como lo demás colegio que uno rechaza. Que se empezara a estructurar con el uniforme, sacando horas de taller, que el enfoque máximo

sea solo de las materias normales, que no se hagan actividades con los papas. Mucha gente decía, que entren niños que no estén, que no piensen lo mismo que uno, cachai. Pero en realidad creo que eso sería entrar en el mismo juego de los otros colegios de sacar a los niños que no sea el típico niño que entra a ese colegio. Creo que esa no sería la forma en que se echara a perder, que entraran digamos niños del Alcántara al raíces me daría lo mismo cachai. En el fondo, de cambiar la visión que tienen como colegio, de ver a los niños como personalidades distintas, que viven distinto, que hablan distinto, que comen cosas distintas, que se visten de forma distinta, eso cachai. Eso creo que lo arruinaría, que saliera todo ese pensamiento que tienen, eso, la calidad del colegio muchas veces va en el respeto a la línea que este tenga, cualquiera sea, pero que todos trabajen remando para el mismo lado es fundamental para que las cosas funcionen". (Madre, copago \$90.000, 21 años, Estudiante Conservatorio)

"Un colegio puede variar mucho dependiendo del director que tenga, si cambiaran al director o por ejemplo, o que llegara un director que no tuviera clara la línea del colegio y no se amoldara a la línea del colegio, entonces que el empezara a dirigir, es como un presidente de la república, y que dirige de otra, otra forma a lo que los papás esperan podría convertir a un colegio bueno en uno malo, de la noche a la mañana. O que el colegio por ejemplo baje su rendimiento, y que en el SIMCE saque puntos bajísimos, y que vea que la Paloma no llega con las materias que tiene que aprender en quinto básico, lo mismo el Eduardo, oh, le tendrían que haber pasado estos contenidos en el quinto básico, y no le han pasado ni la mitad de los contenidos que le corresponde curricularmente al Eduardo, y no ha llegado con los contenidos, entonces pa mí eso sería un problema". (Madre, copago \$96.000, 42 años, Orientadora)

Los restantes padres de este grupo, presentes en los tres grupos de copago, de manera concordante a como han definido la buena escuela, mencionan a los profesionales que forman parte de la institución como responsables de la calidad del servicio. Dentro de ellos, a los profesores se les atribuye el mayor peso: la ecuación es básica, malos profesores es igual a mala educación.

"(...) tiene que ver con el nivel de los profesores, tiene que ver con la preocupación del director, tiene que ver con que la docencia en sí se pudra, cachai. Cuando tu tení dos inspectores a cuidar mil niños, por lo general ese inspector se va a aburrir y se va a aburrir muy luego, y ya después no va a pescar, y se va a empezar a echar el recreo. Y si a los profesores los tenís demasiado cansados trabajando desde las ocho hasta las cuatro y media de la tarde, dándole, dándole, dándole, por lo general los profesores se cansan por muy buenos que sean, pero creo que más por ese lado para que un colegio se eche a perder que por el lado de los alumnos, porque yo creo que cuando tú estás formando un niño, sobre todo cuando es básico, cuando tú estai formando un niño tu podís formar lo que querai porque es un arbolito que está creciendo. Si tu hijo tiene la posibilidad de tener un buen profesor, tu ten por seguro que el cabro chico no va a ser malo". (Madre, copago \$50.000, 43 años, PYME producción de eventos)

"Si te despreocupai de la calidad de los profesores, por tanto la calidad de los alumnos va a ser peor, los profesores son la clave de un buen colegio, y de uno malo también. Yo creo que el problema de la educación en Chile no son los cabros, ni cómo se agrupan ni que son malos ni que aquí ni allá, son los profes, y uno de los puntos que no es atacado son los profesores". (Padre, copago \$80.000, 43 años, Contador Auditor)

El segundo grupo de padres que vincula la mala educación con el nivel socioeconómico del alumnado de la escuela, arguye que alteraciones en la composición social de la matrícula, en particular, la inclusión de estudiantes de menores recursos y/o problemas conductuales, redundan en un impacto negativo en el clima escolar, mayor conflictividad entre pares o lisa y llanamente en la posibilidad de adopción de actitudes y comportamientos impropios de su grupo social. En este punto es posible ver, nuevamente, la atribución estereotípica de conductas y valores morales negativos a los grupos socioeconómicos más desaventajados, que están a la base de las fronteras que los padres de clase media entrevistados erigen para su diferenciación y preservación. También

se evidencia, nuevamente, la responsabilización que se le adjudica a estas mismas familias que se busca evitar, por la calidad educativa que alcanza la escuela.

“La Florida es bien heterogénea, entonces, bueno, depende de cómo sean los líderes del curso, porque tenía los buenos y los malos cabros, bueno, digamos los buenos y malos alumnos, pero se mezclan po, entonces ahí sacai otra cosa porque es un más o menos, y si tenía puros buenos, te da un más po, pero si tenía puros cabros más o menos malos, tenía un curso, un colegio más o menos malo. Entonces para que la educación fuese mala tendría que chacrearse la matrícula, lo que me preguntabai delante, porque que entrara Pedro, Juan y Diego, que fuera menos exigente”. (Padre, copago \$52.000, 38 años, Geógrafo en Municipalidad)

“Que se echara a perder sería que yo viera mal comportamiento de los alumnos, más que a lo mejor las materias, que empezaran a llegar niños con malas costumbres, y que se notaría, como te digo, yo a dejarla no voy, pero a buscarla si voy y uno llega 15 minutos antes, 20 minutos antes, ve los papás, ve los niños afuera, los que empiezan a salir y al echarse a perder uno al tiro notaría el ambiente diferente o quizás un comentario de alguna mamá que un niño entró con un cuchillo, hirió al otro, para mí sería preocupante”. (Madre, copago \$52.000, 29 años, Carabinero)

*“A mí me chacreó el Tomás Moro, el colegio en que está ahora la Antonia, por el ambiente cachai, y claro, si tú te ponis a hilar fino, finalmente los profesores son así, el director es así, estai inserto en un círculo y yo sé que le puedo dar algo mejor cachai. **¿Pero cómo ves tú a los profesores, al director?** No, así como muy...no sé, como muy light, como muy al lote, medios despelotaos, mucha improvisación, no sé, cierto... como, a ver...como te lo digo, como chulo igual, chulo, o tal vez chulo no es la palabra **¿Pero en que te das cuenta que es chulo, el despelote en qué lo ves?** En que siempre están faltando los profesores, están parchando con uno u otro por aquí, y es que mira, tal vez se ve en la forma de expresarse de los profesores, yo sé que hablo como las pelotas cachai, porque no modulo bien, pero me interesa que los educadores de mi hijo si hablen bien y esas cosas me matan, los papás lo mismo, “te le hablan así”, me matan, el círculo es así”. (Padre, copago \$96.000, 26 años, rescatista profesional)*

Para que el colegio se ponga malo tendrían que ir llegando gente de otros lados que no les enseñan buenas costumbres a sus hijos, porque hay gente que no le enseña nada a su hijo, no le enseñan valores, no le enseñan cómo comportarse. Yo igual intento a mi hijo ayudarlo, enseñándole cosas, enseñándole valores y también enseñarle qué cosa debe hacer, y en qué parte la debe hacer. Cómo comportarse. (Padre, copago \$35.000, 28 años, Sопorte Informático empresa minera)

En suma, la mala escuela es asociada tanto a factores de funcionamiento interno de la institución como a la composición social de su matrícula. Entre los primeros destaca la inexistencia y/o incumplimiento de proyectos y objetivos educativos, y la mala calidad de los profesionales, en particular, de las plantas docentes. Por otro lado hay quienes atribuyen las deficiencias escolares a la presencia de estudiantes de bajo nivel socioeconómico, a quienes, como se ha visto reiteradas veces, se les atribuyen características conductuales y morales que los vuelven indeseables. Ahora bien, al momento de definir lo que es una buena escuela, los padres no hacen referencia alguna a temas extra escolares, ligados a la matrícula real o potencial de esta, sino que ellos aparecen sólo en una definición negativa de la misma; de forma similar ocurre con la definición de criterios de búsqueda y elección, donde aspectos sociales, emergen sólo como atributos de descarte, los padres desechan como posibilidad escuelas gratuitas, municipales, emplazadas en barrios peligrosos, o donde es sabido, acuden estudiantes con problemas conductuales. Lo anterior podría estar dando cuenta de la deseabilidad social que buscan con sus respuestas, pero más bien, podría reforzar la idea de que su pretensión no es la inserción o la búsqueda de pertenencia a grupos determinados, probablemente porque tampoco se tiene mucha claridad respecto a cuáles son esos grupos, sino más bien, la evitación de sujetos de características que se reconocen como indeseables y que se asocian estereotípicamente a clases bajas. En ese sentido, estos padres

estarían definiendo su posición por negación a otros, más que por reconocimiento, cuestión que es muy propia de las nuevas clases medias o las clases medias emergentes que tienden a configurarse identitariamente en negación a la clase media tradicional (Barozet y Méndez, 2012), tienen dificultades para definir lo que son, en el marco de una sociedad que ha atravesado por procesos recientes de movilidad social y transformación estructural (Barozet y Fierro, 2011) y buscan, en muchos casos, superar y desmarcarse de su pasado reciente como clase popular, para ser reconocidos como clase media (Méndez, 2008).

VI.4. Síntesis de Resultados

En este apartado se presenta una síntesis de los resultados de investigación donde se exponen , a partir de la descripción de los dos principales patrones de elección escolar identificados, aquellos elementos y mecanismos del proceso que han emergido como intervinientes directos o indirectos en la segregación escolar. De un tercer patrón de elección se dará cuenta de forma sucinta luego de estos, en tanto es marginal en proporción a los dos primeros. Adicionalmente en este apartado se busca establecer el grado de compromiso de los padres en la ocurrencia del fenómeno, es decir si es que este corresponde a un efecto que responde explícitamente a la búsqueda e intención de separación o bien se trata de un efecto no intencional. Cabe señalar que las diferencias entre los patrones de elección responden sólo en términos gruesos a la división inicial que se ha hecho de la muestra por grupos de copago, en tanto los padres del grupo identificado como de copago medio presentan ciertas acciones, actitudes y creencias que se corresponden con las de los padres de copago alto, así como matices dentro de estas que los acercan a los padres de copago bajo. El tercer patrón de elección en tanto, sí responde al grupo de copago, pero adicionalmente es propio de una determinada ocupación de los padres en la estructura laboral, es decir, responde a una diferenciación de clase tanto vertical como horizontal.

En términos generales, los padres de clase media, se orientan en relación a la escuela en base a fines instrumentales y expresivos, es decir que valoran la educación escolar, por un lado, como entrega de habilidades y conocimientos para acrecentar las oportunidades académicas o laborales futuras de los hijos, y por otro, como experiencia asociada al bienestar y la felicidad. Asimismo, expresan una alta valoración por la homogeneidad social en el espacio escolar, orientan sus decisiones y las justifican, principalmente, en base a las creencias de que las escuelas públicas son malas; las pagadas y -dentro de estas las más caras- son mejores y que las buenas escuelas son el producto de la concentración en ellas de buenos padres. Al orientar sus elecciones en base a la combinación de estas visiones, creencias y valores los padres de clase media, inciden en la segregación escolar. Adicionalmente la legitimación y justificación de los padres de los dispositivos de clasificación del sistema escolar –selección y copago- operan como refuerzo del fenómeno.

Los fines expresivos de los padres de copago medio y alto con respecto a la educación, se asocian por un lado, a una experiencia escolar positiva y basada en el bienestar y felicidad de los hijos, y por otro a una valoración de la escuela como semillero de amistades y compañeros de vida, es

decir como espacio de capitalización de redes sociales y de contacto. Dichos fines expresivos, en combinación con sus fines instrumentales, los llevan a descartar de plano las escuelas municipales, a preferir escuelas pagadas - dentro de ellas las de copago que coincidan con el tope de sus presupuestos- y a guiar sus búsquedas en base a resultados académicos. Estos padres sosteniendo la creencia de que las municipales son de mala calidad, las descartan, debido a que no responden a sus intereses académicos. Tales creencias están sustentadas en el conocimiento que tienen de resultados en pruebas estandarizadas donde las escuelas municipales aparecen sistemáticamente en los últimos lugares de los rankings, y en evidencias respaldadas en experiencias personales o de terceros que indican que en estas se enseña y aprende menos. Los padres de copago medio y alto entienden, que la realización de la promesa de movilidad en Chile, no depende, exclusivamente de la calidad de la educación provista por la escuela o del mérito del estudiante, sino que también de otros factores, entre los que destacan, las redes sociales y de contacto (Barozet, 2006; Araujo y Martucelli, 2012) y el tipo de establecimiento del que se egresa. De este modo, las orientaciones instrumentales y reflexivas de los padres se entrecruzan, ampliando las razones que los llevan a descartar los municipales: a la baja calidad académica se suma la consideración que la población que asiste a escuelas de esta dependencia, no sólo no aporta en el capital social -que buscan obtener desde los primeros años-, sino que amenaza la reproducción de la posición que la familia ya tiene, al tiempo que degrada la educación moral de los hijos. La creencia tras esta consideración es que los estudiantes concentrados en escuelas públicas, principalmente vulnerables, no valoran ni tienen interés en la educación, tienen un bajo nivel de desarrollo moral y cultural, y presentan problemas conductuales y de agresividad, que se traducen, en la transgresión de pautas acordadas socialmente, en el trastoque permanente de valores dominantes y en el uso de jergas particulares y vocabulario soez.

Los padres de copago alto y medio, prefieren escuelas pagadas, en cambio, porque creen que en oposición a las gratuitas, estas son de mejor calidad. Consideran que este atributo es una función directa del precio, es decir que las escuelas, mientras más caras son mejores. Asimismo, cuando los anhelos de los padres de copago alto, de escolarizar a sus hijos en escuelas dentro del barrio y de los de copago medio, de llevarlos más allá de estos límites, se materializan efectivamente en la elección, inciden, indirectamente en la segregación, ya que los primeros padres permanecen en escuelas de barrios que de por sí ya son altamente homogéneos y restringen el acceso por copago y los segundos operan como descreme de una potencial matrícula de sus barrios

Por otro lado, los padres de copago bajo le asignan fines instrumentales a la escuela y adicionalmente la valoran como un espacio de protección y seguridad para los hijos, y tranquilidad para ellos. La convergencia de estas dos orientaciones, les lleva al igual que en los padres de copago alto, a descartar escuelas municipales, y a buscar escuelas privadas de copago correspondiente al tope de sus presupuestos. Sin embargo, a diferencia de estos últimos, los padres de copago bajo, no orientan sus búsquedas por resultados académicos sino que confían en que el carácter privado y pagado de estas son en sí mismo atributos de calidad. Rechazan las escuelas municipales al creer que no garantizan seguridad y protección para sus hijos lo cual es atribuido al resultado de la combinación entre las características de la población concentrada en

establecimientos de dicha dependencia, cuya vulnerabilidad y pobreza los determinarían como seres conflictivos, violentos y sin límites propios; y a las políticas disciplinarias débiles y permisivas de estas escuelas. Cabe destacar que los padres de copago medio presentan, en esta materia, la racionalidad tanto de los padres de copago bajo como de los de copago alto, es decir que evitan el municipal, tanto como para proteger a sus hijos como para capitalizar redes sociales.

La valoración de la homogeneidad en el espacio escolar, fundamentalmente en términos de clase social o nivel socioeconómico de los asistentes, es uno de los componentes que explica la elección de los padres de clase media y que más incidencia tiene en la segregación. El reconocimiento de fronteras sociales y morales entre los distintos grupos que componen la sociedad, les permite establecer con facilidad cuáles son los límites entre las familias que componen el mercado escolar y cuál es dentro de este mercado, el espacio adecuado para los hijos. Las fronteras son establecidas a partir del reconocimiento de características objetivas y valores de clase media que les confieren identidad, pero por sobre estas los padres delimitan sus espacios reconociendo en los otros aquello que no son o no quieren ser. En términos gruesos las fronteras que reconocen los padres corresponden a divisiones de clase. Aquellas que los separan de la clase baja, dada su naturaleza moral son bastante más estables y de difícil superación, por el contrario aquellas que marcan el límite superior, al ser de tipo económicas y simbólicas, son permeables ya que dependen de la disponibilidad económica, sobre las cuales los padres presentan expectativas de mejoras futuras. Las fronteras son justificadas por estos padres, en base a la evaluación de consecuencias que se derivan de su transgresión; por el límite inferior, socialización de los hijos con estudiantes de características indeseada y probable adopción de sus patrones de comportamiento y valores, y por el superior, discriminación de los mismos dados sus menores posibilidades de consumo y acceso a bienes y servicios habituales en estudiantes más aventajados económicamente. Vale mencionar que algunos padres –marginales dentro de la muestra- también identifican límites con independencia a la clase social o NSE de las familias, y que son principalmente de tipo ideológico y valórico.

El sentido expresivo que los padres de clase media -con los matices descritos-, le asignan a la educación, y la valoración de la homogeneidad, inciden en que estos se informen de la oferta fundamentalmente, a través de fuentes sociales, en tanto estas les permiten reseñarse acerca de aquellos atributos de las escuelas que consideran importantes para orientar sus decisiones en el mercado. En efecto, las fuentes sociales son ampliamente valoradas por todos los padres por permitirles conocer las características de las familias y estudiantes de las escuelas, y el funcionamiento interno de estas, a partir de las experiencias que otros han tenido en las mismas. Las experiencias de terceros les resultan fundamentales, para proyectar las propias y adicionalmente les brindan la seguridad y confianza, que la información oficial provista por las escuelas y por medios gubernamentales, no siempre logran garantizar, en particular a los padres de los grupos de copago medio y bajo. Las fuentes formales son desestimadas y consultadas sólo por padres cuyas visiones instrumentales se traducen en la búsqueda de escuelas académicamente fuertes. Adicionalmente, la correlación que los padres observan entre el precio de la escuela y los resultados académicos de estas –en tanto los puntajes SIMCE no se difunden

controlados por NSE de los estudiantes-, les lleva a confiar en que el primer indicador es garante de calidad, y ello refuerza la desestimación de las fuentes formales como medio de información.

Por otra parte, los padres refuerzan la segregación a través de la legitimación y justificación de los dispositivos de clasificación –selección y copago- que con independencia a ellos operan en el sistema escolar. La selección, de modo particular, se legitima en base a un repertorio de justificación sostenido, en primer lugar, en la creencia de que las escuelas selectivas son mejores que sus opuestas, y no necesariamente por las mayores virtudes académicas de sus estudiantes sino porque evitan la variabilidad del alumnado, y trabajan con jóvenes de características sociales y culturales que favorecen un adecuado clima escolar. La gran mayoría de los padres se manifiestan a primera vista, en desacuerdo con este dispositivo, sin embargo están dispuestos a atravesar por él ya que consideran que, efectivamente, opera como resguardo de las fronteras sociales que los dividen de otros padres en el mercado educativo, y a la vez como dinamizador de la competencia por el acceso; la cual en un contexto de mercado, determina sus opciones de movilidad y consolidación. Por último, los padres de clase media, legitiman la selección ya que la creen inherente al funcionamiento del sistema escolar, es parte de la normalidad que han conocido, y una manifestación más de la diferenciación en las posibilidades de acceso que opera en todo tipo de mercado y para todos los bienes y servicios –aun aquellos que están consignados como derechos- en el país

Los significados que los padres dan al copago, corresponden a los mismos atribuidos a la selección, es decir, al resguardo de fronteras sociales. Además, tales sentidos permiten responder a la pregunta respecto a si los padres de clase media, efectivamente buscan segregarse o por el contrario sólo responden a un sistema que no les deja más opción y ello de manera indirecta repercute en la segregación. Los padres del grupo de copago bajo perciben su aporte monetario como un mecanismo que asegura tranquilidad y bienestar para sus hijos; pagan seguridad, y con ello inciden en la segregación, no obstante tal como lo interpretan Raczynski y Hernández (2011) y Córdoba (2014) esta incidencia más que un acto ex profeso es una respuesta a un sistema escolar donde la oferta pública no da las garantías mínimas de correcto funcionamiento. El hecho que el pago responda a la búsqueda de seguridad y protección, sin manifestar una intención segregadora per se, no quiere decir, que los padres de copago bajo no presenten creencias y valoraciones negativas y estigmatizantes con respecto a quienes se sitúan en una posición inferior a la de ellos en la estructura social, sin embargo, debe reconocerse que probablemente producto de su mayor cercanía geográfica y temporal con los sectores de clase baja, estas atribuciones son menos generalizadas y denotan una menor carga valórica y violencia, que la que presentan los padres de los grupos de copago medio y alto.

Por su parte, algunos padres de copago medio y alto orientados, principalmente, por fines instrumentales, que escogen escuelas académicamente buenas y valoran la exigencia, el orden y la disciplina como atributos de estas, buscan explícitamente la segregación pues pagan para mantener las fronteras sociales y evitar la socialización de sus hijos con los hijos de clases desfavorecidas, al mismo tiempo, que para acceder a espacios donde acuden familias de un nivel social un tanto más elevado que el de ellos –nunca mucho más elevado-, y así garantizar que estos

tengan un “mejor roce social”, es decir, que puedan capitalizar mayores recursos de sus compañeros. En ese sentido los padres de copago alto y medio, entienden el copago como un mecanismo de enclasmiento que permite que sus hijos asciendan en la estructura social; al igual que la selección, es visto como la posibilidad de superación de la condición actual. Un último grupo de padres reconoce pagar por atributos netamente académicos y ligados a la gestión de las escuelas, -son padres que desempeñan ocupaciones en el área de las ciencias sociales- sin embargo, también estos terminan incidiendo involuntariamente en la segregación porque, aunque no presenten una intención explícita de excluirse de otros, partiendo de la base de que los municipales no reúnen ninguna de las condiciones que ellos estiman hacen buena a una institución, terminan escogiendo el mismo tipo de establecimiento que los dos anteriores: particulares subvencionadas cuyo precio corresponda al límite de sus disponibilidades monetaria.

El tercer patrón de elección se muestra de manera marginal en la muestra. Corresponde a padres -de ocupaciones artísticas y de las ciencias sociales- que le dan sentidos, principalmente reflexivos a la educación escolar, ligados a la entrega valórica o el desarrollo intelectual, presentan las mismas creencias que los padres de los otros dos grupos referidos, y aunque se presentan más abiertos a la diversidad, valoran la homogeneidad social, no con respecto al nivel socioeconómico, sino que en términos de valores e ideologías, que reconocen, exceden a la división de clase. Estos padres, aunque no buscan la segregación escolar, se segregan indirectamente ya que escogen escuelas alternativas, cuya oferta en el mercado escolar es muy reducida y corresponde a aquellos establecimientos de mayor copago.

En definitiva, la particularidad de la elección escolar, en el contexto del sistema escolar chileno, es que independiente de si los padres quieren y busquen explícitamente segregarse, se manifiesten contrarios a este fenómeno, o bien, no exterioricen ninguna postura sobre el tema, el resultado inexorable, desde que estos deciden invertir el máximo de su disponibilidad monetaria en la escuela de sus hijos, se traducirá en prácticas de elección que afectan la segregación escolar. Por último, cabe destacar que tanto quienes son conscientes de los efectos de sus prácticas en la segregación y se manifiestan contrarios -o al menos alarmados- por este fenómeno, como quienes no son conscientes o bien les es indiferente el efecto a nivel sistémico de sus prácticas, justifican la elección del particular subvencionado, entendiendo el copago como un deber ser de los buenos padres: el pago en educación es un imperativo categórico de los padres de clase media.

VII. Conclusiones

La presente investigación, desde una perspectiva cualitativa y micro sociológica, ha intentado esclarecer cómo la elección de los padres de clase media impacta en la segregación escolar. Para cumplir con dicho objetivo ha reconstituido sus procesos de elección escolar, a partir de las buenas razones (Boudon, 2003) que estos tienen para actuar en el mercado.

En primer lugar se debe mencionar que las elecciones de los padres de clase media afectan la segregación al estar orientadas en base a la combinación de visiones sobre la educación, instrumentales y expresivas; creencias negativas sobre el funcionamiento de escuelas municipales y el público que asiste a ellas, creencias positivas sobre estos mismos ámbitos para el caso de las escuelas pagadas subsidiadas y la atribución de la calidad escolar a las características de los padres que componen las instituciones. A su vez, la segregación escolar encuentra origen en la valoración de la homogeneidad social de los padres de clase media, según la cual estos orientan y definen sus prácticas de elección.

En efecto, los padres de clase media, al valorar la educación escolar, fundamentalmente, como entrega de habilidades y conocimientos para acrecentar las oportunidades académicas o laborales futuras de sus hijos, y como experiencia asociada al bienestar y la felicidad de ellos; al orientar y justificar sus acciones en base a las creencias de que las escuelas públicas son malas; las pagadas y -dentro de estas las más caras- son mejores; las buenas escuelas son el producto de la concentración en ellas de buenos padres y al manifestar una alta valoración por la homogeneidad social en el espacio escolar, eligen escuelas particulares subvencionadas de un nivel de copago correspondiente al límite de lo que sus presupuestos familiares les permiten, y con ello afectan la segregación. El pago en educación opera para los padres de clase como un imperativo categórico que define y justifica sus prácticas; es un deber más de quienes son buenos padres. Estudios anteriores ya han dado cuenta que para la clase media chilena, la principal diferencia que se erige entre ellos y la clase baja, es el hecho de que estos últimos reciben la asistencia del estado en vez de agenciar por sus propios medios los servicios que requieren. La diferencia al estar anclada en el esfuerzo que realiza la clase media para prosperar, es por lo tanto, de naturaleza moral (Lapierre; 2008, Mella, 2013; Velasco, 2013)

En segundo lugar se revela, que con mayor énfasis en los casos de los padres de grupos de copago alto y medio, todos buscan a través de la escuela, insertarse o consolidar su posición en una comunidad determinada e idealmente homogénea. Las escuelas reconociendo esto se especializan por la vía de la oferta, ofreciendo a los padres la posibilidad de pertenecer a un determinado círculo social cuya uniformidad está garantizada por la selección y el copago. Los padres al elegir escuela generan, por lo tanto, un compromiso tácito de clausura y segregación: escogen ser elegidos. En definitiva, no hay una elección de escuela genuina, ya que la asimetría de poder entre oferta y demanda condiciona la elección padres a la aceptación del establecimiento. Las virtudes que promueve la escuela bajo este acuerdo, están dadas por las características de las familias,

así en este sistema, los padres no sólo cumplen un rol dinamizador del mercado por la vía de la demanda, sino que también pasan a ser parte central de la oferta de los establecimientos.

En tercer lugar, la valoración de la homogeneidad social es expresión de la consciencia que los padres tienen del efecto potencial que los compañeros de clase pueden tener en sus hijos. Efectos que se reconocen positivos cuando los compañeros son aventajados socialmente y negativos cuando se trata de los más vulnerables. Es decir, que por los mismos motivos que los teóricos buscan reducir la segregación, los padres buscan acentuarla; todos los padres más allá de sus deseos explícitos de segregación, creen que la homogeneidad es un atributo virtuoso. Las fronteras que los padres establecen para la justificación de la homogeneidad y que los llevan a creer que en el terreno escolar la convivencia entre familias de diferentes grupos sociales es muy dificultosa, en particular para los niños, son funcionales a los intereses de la oferta, ya que operan como justificación a la segmentación que esta introduce en base a intereses económicos.

Adicionalmente la justificación y legitimación de estos padres de los dispositivos que acentúan la estratificación de la matrícula del sistema escolar -selección y copago-, que, por un lado, les permiten resguardar las fronteras, y por otro, viabilizar sus posibilidades de movilidad ascendente, también son funcionales a la oferta pues garantizan la reproducción de la segmentación que los mismos dispositivos introducen, y, en última instancia contribuyen a la consolidación de la segregación por la vía de las subjetividades.

Ahora bien, la particularidad del engranaje de elección descrito es que, de modo independiente a si los padres, efectivamente, buscan explícitamente segregarse o actúan en respuesta a un sistema escolar cuya provisión pública no brinda las garantías mínimas de buen funcionamiento y cuya oferta privada subvencionada está escasamente diversificada en los tramos de copago medio e inferiores, de por sí, genera segregación. En relación a esta discusión, es posible establecer que la gran mayoría de los padres de la muestra, no busca directamente la segregación y ello se evidencia en dos fenómenos. Los padres de copago bajo no asocian la valoración de la homogeneidad con este problema, es decir que no son conscientes de como ocurre el fenómeno, y de la incidencia que sus prácticas, orientadas por la búsqueda de protección, tienen en él. Los padres de copago medio y alto –ligados al área artística y de las ciencias sociales-, quienes tienen mayor conocimiento respecto a qué es la segregación y cómo se produce, y adicionalmente tienen conciencia respecto a que sus elecciones aportan en la misma dirección, señalan que en el escenario educativo actual del país, en que la educación pública no es garante ni de calidad ni funcionamiento elemental, ellos deben asegurar las oportunidades de sus hijos en el sector pagado. En definitiva sólo un grupo de padres busca directamente segregarse, ellos son parte de los grupos de copago medio y alto que presentan visiones principalmente instrumentales e intereses academicistas. Buscan, con sus elecciones además de escuelas sólidas en términos académicos, diferenciarse simbólicamente de otras familias y asegurar a sus hijos la posibilidad de capitalizar redes sociales en el espacio escolar, sólo en estos casos la elección puede ser entendida como un mecanismo de clausura social. En particular los padres de copago medio, que presentan la misma racionalidad y acciones que los de copago alto, están con sus elecciones intentando consolidar una posición recientemente alcanzada en la estructura social, tal como plantea

Gheorghiu (2008), estos padres están construyendo nuevas fronteras para legitimar sus posiciones, y parte de esta construcción implica determinar qué es lo permitido y prohibido al interior de este espacio, lo cual lleva a estipular quienes pueden ser parte de este grupo y quienes no reúnen las características para ello. Siguiendo a Tilly (2005), los padres de copago alto acaparan oportunidades y los de copago medio emulan la conducta de los de copago alto. Para el caso de los padres de copago bajo, la elección constituye lo opuesto a un mecanismo de clausura, ellos están dando un paso más allá de sus pares, rompiendo los cercos que históricamente los han mantenido segregados en el sistema municipal -como parte de una masa de marginados- y que han determinado la reproducción de sus posiciones de clase por sobre sus opciones de movilidad.

En Chile, la elección escolar debe ser entendida en el marco de dos ejes, que operan de forma independiente pero cuya combinatoria, no puede dar como resultado, sino prácticas segregadoras por parte de la demanda. Por un lado, la estructura del modelo educativo nacional, genera ella misma condiciones hacia la segregación, en medida en que presenta una oferta mayoritariamente privada, fuertemente segmentada por precio, que presenta barreras para el libre acceso de los padres y un sector público de magros resultados y funcionamiento. Por otro lado, la transformación de la sociedad, producto de la introducción del neoliberalismo en todas las esferas de la vida, y la incorporación de los padres, del repertorio cultural de este modelo, genera una sinergia con las características estructurales del sistema escolar que refuerzan la segregación. Dicho de otro modo, se transformó la escuela y en paralelo se transformó la mentalidad de los chilenos; en la actualidad ambos escenarios caminan hacia la misma dirección.

Las prácticas de elección de los padres de clase media son, por un lado, el reflejo de un proceso actual de individuación, a partir del cual los sujetos enfrentan singularmente los desafíos de sus vidas cotidianas en base a los valores que los orientan y a sus propias experiencias personales (Araujo y Martuccelli, 2010: 16); y que frente a la incertidumbre de quedar a la deriva de un estado subsidiario les lleva a inventar sus propias estrategias a fin de proveerse de aquellos recursos que no ven garantizados. Asimismo estas prácticas reflejan la incorporación de repertorios tales como la maximización de utilidades individuales, la libertad de escoger, la eficiencia, la estigmatización de los pobres y por sobre todo el individualismo y la competencia en el mercado como mecanismo para obtener ganancias, que en el campo escolar se traducen en credenciales y redes de contacto.

En este contexto, la integración social no tiene ningún valor para los padres de clase media, dado que bajo los patrones culturales dominantes del Chile actual, esta no reviste ninguna utilidad para el logro de fines, que corresponden siempre al orden individual. La integración no es funcional al incentivo de esta sociedad, que es el éxito económico, mientras que por el contrario, la segregación sí lo es: una escuela segregadora posibilita el éxito personal. En definitiva la segregación escolar, se produce porque los padres se orientan en este terreno sólo en base a sus intereses individuales, no existe en ellos, ningún interés, valoración ni preocupación por lo colectivo, y por el efecto que la agregación de acciones individuales puede producir en esta dimensión y en los pocos casos de esta muestra en que sí existe, es marginal y subyugada siempre por los intereses individuales.

¿Cómo revertir esta situación? Por el momento la reforma educativa impulsada por el gobierno de la presidenta M. Bachelet, apunta a modificar el eje estructural como vía para reducir la segregación escolar, pero ello no implica una alteración de las bases socio culturales con que los padres se orientan en el mercado, y que son la pieza segunda pieza del engranaje del modelo. Esta reforma, ha enfrentado desde un primer momento la oposición de los padres del sector particular subvencionado y otras bases sociales implicadas, ya que se sustenta en valores opuestos y no reconocidos en el paradigma cultural desde el cual estos se sitúan. El desafío en materia política, en este escenario, es enorme, ya que tal como plantea Cox (2012), la evolución e impacto de una política tiene lugar en un cauce definido por instituciones y decisiones de políticas anteriores, que hace que los cursos de acción abiertos a las decisiones del presente sean limitados por el trayecto que las precede y por la persistencia creencias e instituciones por debajo de la superficie de los cambios que se impulsan.

Ciertamente, esta tesis presenta limitaciones que restringen su capacidad explicativa. En primer lugar se debe mencionar que una de estas limitantes es el tamaño de la muestra. En efecto, el contar con un número reducido de padres, permite no permite –dada la escasa variabilidad de casos- mayores comparaciones entre los padres a partir de los diferentes atributos que los definen. Otra de las limitaciones del estudio es el no contar con información respecto a la contraparte, es decir de las escuelas, que permita, como un mecanismo de control, ponderar las versiones de los padres y comprender con mayor profundidad cómo es la relación que se establece en un escenario de mercado entre ambas instituciones, en particular en relación a los procesos de admisión inicial y selectividad de las escuelas en el transcurso del tiempo.

VIII. Bibliografía

AEDO, C. & SAPELLI, C. (2001). "El sistema de vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile." *Estudios Públicos*, 82, Otoño, pp. 35-82.

ARAUJO, K & MARTUCCELLI, D. (2010). "La individuación y el trabajo de los individuos" . *Educação e Pesquisa*, v.36, n. especial, pp. 77-91.

ARAUJO, K. & MARTUCCELLI, D. (2012). "Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos" Tomo 1 y 2. LOM, Santiago, Chile.

BALL, S. (1993). "Education markets, choice and social class : the market as a class strategy in the UK and the USA". *British Educational Research Journal*, 14(1), pp. 3–19.

BALL, S. (2003). "Class Strategies and the Education Market". London. Routledge.

BALL, S., BOWE, R., & GEWIRTZ, S. (1996). "School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education". *Journal of Education Policy*, 11(1), pp. 89–112.

BALL, S & VINCENT, C. (2004). "Un agréable mélange d'efants: prise en charge de la petite enfance, mixité sociale y clases moyennes". *Education et Sociétés*. Nº2, pp. 13-31.

BALLION, R. (1978). "Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles". Hatier, Paris.

BALLION, R. (1986). "Le choix du college: le comportement éclairé des familles". *Revue Francaise de Sociologie*, 27(4), 719-734.

BALLION, R. (1991). "La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée". Hatier, coll. "Société". Paris.

BAROZET. (2006). "El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile". *Revista de Sociología*, nº20, pp. 69-96.

BAROZET, E & FIERRO, J. (2011). "Clase media en Chile, 1990-211: algunas implicancias sociales y políticas". Konrad-Adenauer-Stiftung, Santiago de Chile.

BAROZET, E & ESPINOZA, V. (2008). "¿De qué hablamos cuando decimos clase media? Perspectivas sobre el caso chileno" [EXPANSIVA- UDP]

BAROZET, E & MÉNDEZ, M. (2012). "La nueva mesocracia: formas de movilidad y construcción de identidad en las clases medias chilenas". CONGRESS OF THE LATIN AMERICA STUDIES

ASSOCIATION, San Francisco, Estados Unidos.

BELLEI, C. (2007). "Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia." *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N°1, pp.285-311.

BELLEI, C. (2008). "The Public-Private- School Controversy in Chile". In Rajashri Chakrabarti & Paul E. Peterson (eds.), *School Choice International. Exploring public-private partnerships*, pp. 165-192. The MIT Press.

BELLEI, C. (2011). "La educación pública que Chile necesita". En Ricardo Lagos E. & Oscar Landerretche M (eds.), *El Chile que se viene*, pp. 99-112, Editorial Catalonia, Santiago, Chile.

BELLEI, C. (2013). "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena" *Revista estudios pedagógicos* vol.39, no.1, p.325-345.

BELLEI, C. & PÉREZ, V. (2010). "Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario". En R. Lagos Escobar (editor), *Cien años de luces y sombras*, pp. 235-346. Editorial Taurus, Santiago, Chile.

BELLEI, C. (2012). "Equidad educativa y dinámicas de mercado en educación". Cátedra Michel Foucault, Escuela Chile-Francia.

BELLEI, C & ORELLANA, V. (2012). "Educación pública: entre la revolución de mercado y la revolución de los pingüinos. El debate académico sobre educación pública en Chile (1980-2010). Ponencia presentada en Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, CIIE, Santiago, Chile.

BELLEI, C. & Trivelli, C. (2014). "Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile". Documento de Trabajo CIAE, N°12.

BENAYED. (2001). "*Savoir, vouloir, pouvoir. Choix scolaires et désillusions des familles populaires*". *Revue du centre de recherché en education*, N°20, pp. 89-114.

BLANCHARD, M & CAYOUILLE-REMBLIÈRE. (2011). "Penser les choix scolaires". *Revue Francaise de pedagogie*. N°175. pp 190-211.

BOLTANSKI, L & THÉVENOT, L. (1983) "Finding one's way in social space: a study based on games". *Theory and Metohds*, pp. 631-680.

BOSETTI, L. (2004). "Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta". *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405.

BOUDON, R. (1979). "L'inégalité des chances". Paris, Armand Colin.

BOUDON, R. (1990). "La Logique du social". Paris, Hachette.

BOUDON, R. (2003). "Raison. Bonnes Raisons". Paris, PUF.

- BOURDIEU, P. (2006). "La distinción: criterios y bases sociales del gusto" .Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. (2007). "El sentido práctico". Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P & PASSERON, C. (2001). "La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Madrid, Popular.
- BROCCOLICHI, S & VAN ZANTEN, A. (1996). "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne". Les Annales de la Recherche Urbaine, N°75, pp 5-17.
- CANALES, M. (2006). "Metodología de la investigación social". Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- CARRASCO, A. & FLORES, C. (2013). "(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencia, libertad de elección y segregación escolar". Documento de Trabajo N°2, Espacio Público.
- CARRASCO, A & SAN MARTÍN, E (2012). "Voucher System and School Effectiveness: reassessing school performance differences and parental choice decision-making", Estudios de Economía, Vol. 39, N° 2.
- CARTIER, M; COUTANT, I; MASCLLET, O; SIBLOT, J. (2008). "La France des petits-moyens. Enquete sur la banlieue pavillonnaire. Paris.
- CHUBB, J. & MOE, T. (1988) "Politics, Markets and Organization of Schools". The American Political Science Review. 82(4), pp. 1065-1087.
- CONVERT, B. (2003). "Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologies de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2000". Actes de la recherche en sciences sociales, N° 149, p.61-73.
- CÓRDOBA, C. (2014). "La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo". Psicoperspectivas. 13(1), pp. 56.67.
- CORVALÁN, J; ELACQUA, G & SALAZAR, F. (2009). "El sector particular subvencionado en Chile: Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones" FONIDE, Ministerio de Educación. N°69.
- COX, C. (2003). "Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile". Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- COX, C. (2012). "Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010". Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21(1), pp.13-39.
- DENESSEN, E; DRIESSENA, G; SLEEGERS, P. (2005). "Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school for school choice". Journal of education policy.
- DUBOIS, M. (2000). "Premières leçons sur la sociologie de Raymond Boudon". Paris, PUF.

- DURKHEIM, E. (1989). "Educación y Sociedad". México, Colofón S.A
- DURU-BELLAT. (2004). "Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y en los Estados Unidos". Revista de educación, N°333, p 41-58.
- DUVOUX, N & JENSON, M. (2011). "Services publics à la carte? Le choix comme valeur sociale". Liens sociales et politiques. N°66.P. 7-15.
- ELACQUA, G & FÁBREGA, R. (2006). "El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile". En Santiago Cueto Educación y brechas de equidad en América Latina. Tomo II. Fondo de Investigaciones Educativas, PREAL.
- ELACQUA, G. (2009). "The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile". Documento de Trabajo n°10. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- ELACQUA, G & SANTOS, H. (2013) "Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile. Un análisis georreferenciado". Documento de Trabajo N°1, Espacio Público.
- ESPINOLA, V. (1993). "The educational reform of the military regimen in Chile. The school system's reponse to competition, choice and marker relations". Tesis para optar al grado de doctora en filosofía, Universida de Wales.
- FELOUZIS, MAROY Y VAN ZANTEN. (2013). "Les Marchés scolaires: Sociologie d'une politique publique d'éducation". France. PUF.
- FERNÁNDEZ, J.M. (2004). "Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía". Revista de Educación N°334.
- FERNÁNDEZ, J.M. (2007). "Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario". Revista de Educación N°334.
- FLICK, U. (2004). "Introducción a la investigación cualitativa". Madrid, Ediciones Morata.
- GALLEGO, F; SAPELLI, C. (2007) "El financiamiento de la educación en Chile: Una evaluación". Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, N°1, pp.263-284.
- GARCIA HUIDOBRO, J.E. (2007). "Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno" Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, N°1, pp.65-85.
- GUTIÉRREZ, C. (2012). "Chile: ¿eliminar o reproducir la segregación social? Santiago, Chile. Ceibo Ediciones.
- HARRIS, R & JOHNSTON, R. (2008). "Primary school, markets and choice: studying polarization and the core catchment areas school". Applied Spatial Analysis and Policy. Vol 1. N°1, pp. 59-84.

HÉRAN, F. (1996). "Ecole publique, école privée, ¿qui peut choisir?". *Économie et Statistique*. Vol. 293, pp. 7-39-

IZQUIERDO, J. (2004). "Notas sobre la sociología <post-etnometodológica> de Luc Boltanski". Tercera versión, 20 de febrero 2004.

KARSTEN, S; LEDOUX, G; ROELEVELD, J; FELIX, CH; ELSHOF, D. (2003). "School choice and Ethnic Segregation". *Educational Policy*. 17(4), pp.452.457.

LANGOUËT, G et LÉGER, A. (1997). "Le choix des familles. École publique ou école privée? Paris: Fabert.

LAPIERRE, M. (2008). "Saberes sociales en las clases medias chilenas: estudio histórico y cualitativo respecto a saberes históricos y actuales de grupo de clase media en Chile". Memoria para optar al título de sociólogo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

LEVIN, H. & BELFIELD, C. (2003) "The market place in education". National Center for the Study of Privatization in Education, Columbia University. Occasional Paper, n°86.

MAC-CLURE., Et al. 2012. "Justificación de las desigualdades: metodología del juego de clasificaciones" Documento de trabajo. Proyecto Desigualdades.

MELLA, C. (2013) "¿Cómo se representa la clase media a sí misma? Fronteras morales y diferenciación social en el Chile actual" Tesis para optar al título de sociólogo, Universidad de Chile

MEURET, D; BROCCOLICHI, S; BELLAT, M. (2001). "Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets". *Cahier de l'Ilredu*. N°62. Dijon.

MIZALA, A; ROMAGUERA, P. (1998). "Desempeño escolar en y elección de colegios: La experiencia chilena." *Serie Economía* N°36.

MÉNDEZ, M. (2008). "Clases medias y ética de la autenticidad: tensiones en torno al sentido de pertenencia". En: *Percepciones y Actitudes Sociales*, 4° Informe de Encuesta Nacional ICSO-UDP. Santiago de Chile.

NARODOWSKY, M & GOMEZ, M. (2007). "Escuela y Familias: Problemas de diversidad cultural y justicia social. Prometeo. Buenos Aires.

NAVARRO, L. (2004). "La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana". Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE. UNESCO.

OLMEDO, A y SANTA CRUZ, E. (2007). "El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. El papel del orden expresivo en la búsqueda de distinción". *Papers: Revista de Sociología*. Universidad Autónoma de Barcelona. Vol.96 N°2.

OLMEDO, A y SANTA CRUZ, E. (2011). "Las familias de clase media y la elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente". Profesorado: "Revista de Currículum y Formación del Profesorado" Nº12 (2), pp. 1-31.

PATTON, M. B. (2002). "*Qualitive research & evaluation methods*". Thousand Oaks: CA: Sage.

PÉREZ-DÍAZ, V; RODRÍGUEZ, J.C; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). "La familia española ante la educación de sus hijos". Barcelona: Fundación "La Caixa".

POIKOLAINEN, J. (2012). "A case study of Parents School choice strategies in a Finnish Urban Context" *European research journal*, 11(1), pp. 127-144.

RACZYNSKI, D. & HERNÁNDEZ. (2011). "Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar". *Asesorías para el Desarrollo*.

RAMBLA, X. (2003). "Las desigualdades de clase en la elección de escuela". *Revista de educación* Nº330, pp. 83-98

ROEMER, J. (1998). "Equality of Opportunity". Harvard University Press. Unite States of America.

ROLAND, N. (2012). "Choisir une école dans les milieu populaires". *Education et formation*, Nº297.

SÁNCHEZ, A. (2007). "Influencia de la Inmigración en la elección escolar". IEB, Barcelona. Documento de trabajo nº4.

SANDIN, E. (2003). "Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones", Mac Graw Hill, Madrid.

STILLERMAN, J. (2013). "Educar a niños y niñas de clase media en Santiago: padres, colegios, saberes y prácticas". Presentación en el XXXI International Congress of the Latin American Studies Association, Washington, D.C.

TILLY, C. (2000). "La desigualdad persistente". Ediciones Manantial, Buenos Aires.

TORCHE, F. & WORMALD, G. (2004). "Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro". CEPAL, Santiago de Chile.

VALENZUELA J.P. y VALDERRAMA J. (2007). "Segregación escolar: comparación internacional PISA 2000". No publicado.

VALENZUELA, J.P. (2008). "Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la Búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad". En *Transformaciones del Espacio Público, II Escuela Chile-Francia*, pp. 131-156. Santiago de Chile: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile.

VALENZUELA, J.P; BELLEI, C; DE LOS RÍOS, D. (2009). "Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido" En *Evidencias para*

Políticas Públicas en Educación, pp. 231-284. FONIDE, Ministerios de Educación, Santiago, Chile.

VALENZUELA, J.P; BELLEI, C; DE LOS RÍOS, D. (2010). "Segregación escolar en Chile". En S. Martinic & G. Elacqua (eds.), Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno (pp.257-284). Santiago de Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.

VAN ZANTEN, A. 2002. "La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social. Le cas des parents d'élèves de classes moyennes." Observatoire Sociologique du Changement. CNRS.

VAN ZANTEN, A. 2006. "Reflexividad y elección de escuela por los padres de la clase media en Francia". Observatoire Sociologique du Changement. CNRS.

VAN ZANTEN, A. (2007^a). "Individualism et solidarité dans les choix éducatifs des familles". En Serge Paugam, Reponser la Solidarité. L'apport de sciences sociales. Paris. Puf.

VAN ZANTEN, A. (2007^b) "Reflexividad y elección de escuela por los padres de la clase media" . Revista Antropología social. Vol. 16.

VAN ZANTEN, A. (2009^a). "Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales. Paris, PUF, coll. Lien social.

VAN ZANTEN, A. (2009^b). "Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires". Actes de la recherche en sciences sociales. N°180, p 24-34.

VELASCO, J.P. (2013). "La competencia nacional: Tolerancia a la desigualdad persistente en los Sectores Medios del Chile contemporáneo". Tesis para optar al título de sociólogo, Universidad de Chile.

VELEDA, C. (2007). "Entre querer y poder: Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense". en "Escuela y Familias: Problemas de diversidad cultural y justicia social". Prometeo. Buenos Aires.

VILLARROYA, P & ESCARDÍBUL, F. (2008). "Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España". Revista de currículum y formación del profesorado. N°12, 2.

WASLANDER, S, PATER, CISSY & VAN DER WEIDE, M. (2010). "Markets in education: an analytical review of empirical research". OECD. Education workpapers. N°52. OECD Publishing.

IX. Anexos

VIII.1. Caracterización Muestra

Respetando los criterios preestablecidos de muestreo, -residentes de La Florida con hijos estudiando en ciclos básicos de escuelas particulares subvencionadas cuyas mensualidades fluctuaran entre 25 mil y 96 mil pesos y que además tuvieran un máximo de tres de antigüedad en ellas-, se contactó y entrevistó a un total de 15 padres. En base al costo de las mensualidades de las escuelas, estos fueron divididos en tres grupos, alto, medio y bajo. El grupo bajo compuesto por padres que pagan entre \$32.000 y \$40.000 mensuales, el grupo medio, por padres que pagan entre \$50.000 y \$70.000 y el grupo alto, por padres que pagan entre \$80.000 y \$96.000, el tope máximo de copago para el año 2013. A pesar de no haber sido un criterio muestral, todos los padres, a excepción de uno, tienen a sus hijos estudiando en la comuna, para el año 2014, dos padres han matriculado a sus hijos fuera de esta.

Distribuidos por género, 11 de los entrevistados son mujeres y sólo 4, hombres. Sus edades fluctúan entre los 22 y 43 años, siendo mayor la concentración en el tramo 28-32 años. Esto quiere decir que la gran mayoría cursó sus estudios básicos y medios post reforma de 1980.

A excepción de un caso, todos los padres en cuestión viven con sus hijos, pero sólo 8 vive el padre/madre de estos. Son familias por lo general pequeñas, con uno o dos hijos, tan sólo tres personas señalan tener más de dos niños.

Resalta el hecho que dos tercios, han vivido toda su vida en la comuna y que sólo una proviene de región. Los restantes han llegado a vivir a La Florida hace más de diez años por motivos de vivienda -entrega de subsidios o compras de propiedades-, provenientes de Conchalí, San Ramón y Maipú.

Sobre las trayectorias educativas de los entrevistados, cabe destacar que la gran mayoría (14) cursó sus estudios básicos y/o medios en establecimientos municipales de la comuna o de otras aledañas, cuatro asistieron en algún momento de su escolaridad a particulares subvencionados, y sólo uno estuvo en un particular pagado. Actualmente un tercio cuenta con un título profesional universitario, otro tercio con un título técnico profesional, tres se encuentran estudiando carreras técnicas, una, estudiando una carrera profesional y hay un caso con enseñanza media incompleta. Los ingresos familiares fluctúan entre \$500.000 y \$2.000.000. Hay reactiva correspondencia entre los ingresos, niveles de estudio y precio de las mensualidades, quienes más ganan y han alcanzado mayores niveles de escolaridad, envían a sus hijos a escuelas más costosas.

Vista a partir de la ocupación, la muestra se compone de seis dueñas de casa y/o estudiantes, quienes alguna vez trabajaron pero hoy privilegian la crianza y el cuidado de los niños. Cuatro personas trabajan en el sector público -dos en municipalidades, una en carabineros y otra en una

escuela-, tres en empresas privadas y dos son independientes. Ninguno está cesante. Desglosados por orientaciones profesionales, cinco personas se desempeñan en el área de las artes, ciencias sociales, humanidades y el desarrollo personal, tres en el área de comercio y servicios y dos en seguridad.

Ya que uno de los requisitos de la muestra fue que los hijos tuvieran máximo tres años de antigüedad en la escuela y cursaran los primeros años de enseñanza básica o pre-básica, la gran mayoría de los padres son apoderados de primero y segundo básico. A pesar de esto 7 niños, de los 15 casos en cuestión se ha cambiado al menos una vez de establecimiento, dos evalúan un cambio próximo, y sólo 6 no se han cambiado ni planean hacerlo en el corto plazo.

VIII.2 Descripción del juego Mapa-Escuela

El juego estuvo compuesto por un tablero y fichas. El tablero fue un mapa de Santiago, donde al centro estaba la comuna de la Florida y alrededor, las comunas aledañas. En total fueron 16 las comunas que aparecían en el mapa, quedando excluidas todas las pertenecientes al sector norte y norponiente de la capital. El nivel de detalle de la comuna de la Florida permitió a los jugadores identificar barrios, avenidas, y lugares de interés emblemáticos, para el resto de las comunas el alcance del mapa no tuvo tal nivel de profundidad, ya que su inclusión respondía sólo a un interés por mostrar las referencias y límites espaciales urbanos.

Habían fichas de tres colores, que correspondían a escuelas de cada una de las tres dependencias administrativas, es decir, a establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales. La cantidad de fichas de cada color fue proporcional a la distribución real de establecimientos de educación básica por dependencia a nivel comunal, es decir aproximadamente un 75% de las fichas será de particulares subvencionados, un 15% de municipales y un 8% de particulares pagados. Adicionalmente en cada ficha están inscritas ciertas características de la escuela como el precio, años aproximados de estudios de los padres, orientación religiosa o valórica y puntaje SIMCE. Tanto por la variabilidad posible de casos como por la extensión máxima en tiempo del juego, la cantidad total de fichas fue 40.

El primer juego se desarrolló en una mesa con 4 jugadores y el segundo, con 5, ambos tuvieron una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos. El juego fue dirigido por un moderador quien además fue el encargado de dar las instrucciones del juego, resolver dudas y controlar los tiempos. El juego fue registrado con una cámara de video que permitió el registro de los movimientos realizados por los jugadores en el mapa.

Las instrucciones del juego que dio el moderador fueron las siguientes:

1. Ordenar las fichas espacialmente en el mapa, dentro de los límites comunales de La Florida, en función de cómo los jugadores piensan que se distribuyen los establecimientos en la

realidad. En esta etapa los jugadores deben asociar las escuelas a un espacio geográfico y justificar en base a qué criterio las distribuyen y por qué creen que se distribuyen en base a los criterios escogidos, se apela al conocimiento de la comuna y al imaginario sobre la distribución de los establecimientos.

2. Determinar las distancias que existen entre las escuelas, sus límites y cercanías, características comunes. (En esta etapa los jugadores deben evaluar qué es lo que hace similares o distintas a las escuelas, se espera que la evaluación de los padres se realice en función de los públicos que atienden cada uno de los establecimientos)

3. Establecer los espacios geográficos posibles e imposibles de escolarización (dentro y fuera de la comuna), es decir, hacia y hasta dónde están dispuestos (o no) a enviar a sus hijos y por qué. (En esta etapa los jugadores deben determinar cuáles son los límites espaciales de escolarización que consideran para sus hijos, límites tanto superiores como inferiores, dentro y fuera de la comuna)

4. Reflexionar acerca de la posición que ocupan sus hijos, en tanto estudiantes de educación básica, en comparación a otros estudiantes, cuál es la posición en que se ubican a nivel comunal, en referencia la ciudad de Santiago y a nivel nacional.