



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología



Representaciones sociales de las familias sobre la educación y su incidencia en la elección de escuelas

Memoria para optar al Título de Antropóloga Social

Claudia Paulina Reyes Barbato

Profesora Guía: María Elena Acuña

Profesora Tutora: Claudia Córdoba Calquín

Santiago, Enero 2019

Índice

Presentación	4
Condiciones actuales de la educación chilena	Error! Bookmark not defined.
I. La mercantilización del sistema educativo en Chile	7
II. El sistema escolar y los efectos en la segregación escolar socioeconómica	15
III. Libre elección de escuelas	20
Problematización	23
Representaciones sociales	25
Contextualización del estudio	32
I. <i>Características de la comuna</i>	32
II. <i>Descripción de la metodología</i>	35
III. <i>Características generales de la Unidad Geográfica Acotada</i>	38
IV. <i>Características de las escuelas de la Unidad Geográfica Acotada</i>	39
a. <i>Colegio municipal</i>	40
b. <i>Colegio particular subvencionado</i>	40
c. <i>Colegio particular no subvencionado</i>	41
V. <i>Datos socioeconómicos de las familias de las escuelas de la Unidad Geográfica Acotada</i>	42
VI. <i>Distribución de las escuelas y formas de interacción en la Unidad Geográfica Aislada</i>	44
VII. <i>Procedimientos de admisión</i>	47
VIII. <i>Características de la muestra</i>	49
Representaciones sociales que inciden en la elección de escuelas	52
I. <i>Concepciones sobre el sistema educacional chileno</i>	53
a. <i>Desigualdad y segregación en el sistema educacional</i>	55
b. <i>Deficiencias en el sistema de educación y desesperanza</i>	60
c. <i>El vaso medio lleno: comparaciones, opacidades y ambivalencias</i>	68
II. <i>Representaciones sociales sobre la calidad educativa</i>	69
a. <i>Criterios comunes</i>	69
b. <i>Criterios diferenciadores</i>	80
III. <i>Factores Post Elección: Representaciones sociales sobre la estandarización educativa y satisfacción en la elección</i>	100
Conclusiones	110

Postscriptum	113
<i>I. Visiones de las familias acerca de la Ley de Inclusión Escolar: Una problematización sobre el cobro de las escuelas y la calidad</i>	113
Referencias Bibliográficas	116
Anexos	123
<i>I. Anexo. Evolución de la segregación escolar según dependencia administrativa y grupo socioeconómico</i>	123
<i>a. Escuelas municipales</i>	123
<i>b. Escuelas particulares subvencionadas</i>	123
<i>c. Escuelas privadas no subvencionadas</i>	124
<i>II. Anexo. Información de las escuelas de la Unidad Geográfica Acotada</i>	127
<i>III. Anexo. Evolución de la Matrícula de la UGA y distribución por colegios</i>	129
<i>IV. Anexo. Evolución de la Matrícula de los establecimientos de la UGA según nivel de enseñanza</i>	130
<i>V. Anexo. Medición de la segregación entre las escuelas de la UGA</i>	131

Presentación

La educación es fruto del ser humano y de la cultura. Constituye los cimientos de la cultura, puesto que es resultado y, simultáneamente, creadora de la cultura humana (León, 2012). Desde un punto de vista histórico, los fenómenos educativos en tanto producto y creadores de cultura forman parte de los procesos de reproducción y de transformación cultural (Russo, 2002). En el contexto escolar, esta dinámica se materializa en el funcionamiento propio de las escuelas enraizado en el terreno de lucha ideológica. Las escuelas tienen como rol crucial la reproducción de dicha ideología, al tiempo que conforman un espacio alejado del simple reflejo de un centro de trabajo, desarrollándose como una esfera cultural activa de transformación social y cultural que funciona sosteniendo y resistiendo a los valores y creencias de la sociedad dominante (Apple, 1996).

En el contexto chileno, los procesos educativos del sistema actual están consolidados sobre un proceso de modernización a nivel global que surge como respuesta a la crisis económica y política del modelo de Estado de Bienestar en los años 1970. Nace una crítica política e intelectual sobre la forma en que la sociedad occidental transita hacia la era postindustrial (Bell, 2001), cuyo fundamento es la posibilidad de expansión de los mercados a esferas sociales antes consideradas derechos universales, dando origen al denominado pensamiento neoliberal. Los derechos sociales y los servicios en general se transformaron en una parte relevante de la economía (Orellana, 2014). En esta línea, el mercado permitiría hacer de la educación un espacio más moderno y eficaz, tanto en su dimensión técnica como moral (Friedman, 1955; Hayek, 1978; en Orellana, 2014).

La modernización del sistema de educación que conocemos actualmente se inició en la década de 1980 bajo la administración del gobierno militar (Almonacid, 2004) mediante reformas al Estado basadas en los principios del pensamiento neoliberal tendientes a modificar el modelo de desarrollo social y económico del país (Olmos y Silva, s/f). En este contexto, se generan las condiciones de mercado o pseudo mercado de la educación (García Huidobro, 2007), cuya implementación ha generado amplia repercusión en la operatividad del sistema educativo y en la sociedad chilena.

Una de las problemáticas centrales en la discusión sobre los rumbos y complejidades del sistema mercantilizado de la educación actual es la segregación socioeconómica existente entre instituciones educativas chilenas y sus posibles efectos. La segregación escolar socioeconómica es comprendida como 'la desigual (desbalanceada) distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas' (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010: 211). En Chile, el estudio de la segregación escolar como fenómeno social es escaso, aunque existe un interés creciente en la actualidad por profundizar sobre este tema (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010), debido a su instalación en el debate nacional y visibilización pública por el movimiento estudiantil a partir del año 2006.

La presente memoria de título se enmarca en el Proyecto Fondecyt N° 11130149 Análisis de la segregación escolar socioeconómica en Enseñanza Básica¹ de la Universidad de Santiago de Chile, cuyo objetivo es aportar conocimientos sobre la segregación escolar socioeconómica entre las escuelas chilenas que permitan contribuir en este campo del saber y proporcionar elementos para el debate en torno a la construcción de un sistema educativo más integrado y equitativo. En la línea de esta investigación, el foco de la presente memoria de título consiste en el estudio de las representaciones sociales de las familias sobre la educación que inciden en el proceso de elección de escuelas, lo que está vinculado a uno de los componentes explicativos de la segregación escolar que ha sido ampliamente documentado por la literatura: las preferencias de elección de las familias (Bellei, 2013).

Para abordar el proceso de elección de las familias, el estudio se realizó en tres escuelas vecinas de diferente dependencia administrativa (municipal, particular subvencionada y particular pagada) que ofrecen el mismo nivel de enseñanza (parvularia, básica y media) y que se encuentran ubicadas en un territorio acotado denominado Unidad Geográfica Aislada (UGA), unidad mínima donde es posible describir y analizar la segregación escolar socioeconómica.

Para la presentación del estudio, este documento se elabora de la manera que se describe a continuación.

Primeramente, se explica de forma sintética los principios que sustentan la mercantilización del sistema educativo chileno. Luego, se realiza una bajada de dichos principios en el sistema escolar y se expone su transformación en el tiempo hasta la actualidad por medio la descripción de las principales políticas y reformas educacionales que se han desarrollado en Chile a causa de las problemáticas y la resonancia pública de la mercantilización educativa. El propósito de esta primera parte es contextualizar el panorama actual de la educación para en seguida conectarlo el problema de la segregación socioeconómica del sistema escolar existente en el país y, más adelante, con el análisis de la literatura teórica del tema que convoca esta investigación: la libre elección de escuelas por parte de las familias.

Posteriormente, considerando el contexto general de los procesos de elección de las familias, se indaga en los principales postulados de la teoría de la representación social que sirven de sustento conceptual y teórico para abordar la problemática en torno a la elección de las familias, a partir de los diferentes enfoques desarrollados por las disciplinas de las ciencias sociales.

Una vez presentado los principales aportes de la literatura sobre educación y elección de escuelas junto con los lineamientos teóricos de la investigación, se presenta la metodología utilizada junto con la caracterización del caso de estudio desde el punto de vista comunal,

¹ La Investigadora Responsable del proyecto es Claudia Córdoba, académica del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile.

territorial y a nivel de escuelas a través de una contextualización del sector donde es posible describir y analizar la segregación escolar socioeconómica.

Luego de la contextualización del caso de estudio se realiza el análisis de las representaciones sociales implicadas en el proceso de elección de escuelas por parte de las familias. En primer lugar, se abordan las conceptualizaciones y representaciones comunes de las familias de las tres escuelas. En seguida, se explican las diferencias representacionales en los apoderados de cada colegio. Posteriormente, se integra dentro del análisis los factores post elección; surgen como acto posterior a la elección definitiva del establecimiento y repercuten tanto en el dinamismo del proceso de elección como en la construcción social de la representación.

A continuación, se desarrollan las conclusiones de la investigación en las se recopilan y engloban los tópicos principales de las representaciones sociales de las familias que inciden en la elección, insertas dentro del *proceso social* de libre elección de escuelas.

Finalmente, se elabora un *Postscriptum* que aborda los planteamientos de los apoderados en relación a la Ley de Inclusión, debido a la contingencia actual y repercusión nacional de este tema. En él se integra la percepción de las familias de cada escuela sobre, principalmente, la eliminación del copago y la alusión al fin de la selección en los establecimientos que adhieren a este proyecto.

Condiciones actuales de la educación chilena

I. La mercantilización del sistema educativo en Chile

Los lineamientos de la modernización de la educación en el capitalismo contemporáneo son producidos desde organismos internacionales multilaterales: FMI, Banco Mundial, OCDE, que reúnen a las grandes potencias económicas. Dichos organismos condicionan el financiamiento hacia los demás países con la pretensión de que se ahílen a sus directrices políticas y económicas, es decir, inducen la liberalización de la economía, fomentando el desarrollo de políticas neoliberales a nivel global. Bajo este orden, la educación es foco de interés de estas instituciones, principalmente, a partir de la concepción teórica del denominado *capital humano*. Básicamente, esta teoría sugiere que la educación desde su masificación bajo el Estado de Bienestar ha sido un hecho económico, donde los sujetos que tienen más educación tienen a su vez mayores ingresos, debido a que son más productivos (Álvarez, s/f).

El desarrollo de la educación chilena en la actualidad está íntimamente vinculado a los procesos de modernización, particularmente, en la forma en que estos procesos impactan en la socialización de los sujetos y en la creación y distribución del conocimiento especializado (Álvarez, s/f). Esto se expresa en la condición de mercado o pseudo mercado que se ha creado en la educación chilena, cuyo fundamento consiste en que para avanzar en el proceso de modernización educacional se debe integrar la tarea educativa al conjunto de relaciones sociales capitalistas, esto es, su transformación en un hecho económico. Bajo esta óptica, el individuo ya no es únicamente el actor de lo económico, sino que, considerando la mercantilización de diferentes áreas sociales, el individuo es el actor esencial de la empresa educativa (Orellana, 2014).

Las premisas en torno a la transformación de la educación en un hecho económico se apoyan en dos dimensiones. Por una parte, la dimensión técnica que refiere a la racionalización de las relaciones educativas en el mercado por medio de la medición, estandarización y objetivación de los productos y procesos de modo similar a las demás áreas de la producción y mercados capitalistas. De acuerdo con esto, el mercado aumenta la capacidad de las instituciones educativas en la formación de habilidades cognitivo-instrumentales, formando sujetos aptos y proclives a la productividad, generando con ello un incremento en la productividad en las demás esferas económicas. Por otra parte, la dimensión valórica o moral permite restituir en los individuos el poder de elegir su ideología o sistema de creencias, fomentando en ellos mayor capacidad reflexiva y de autonomía y, por lo tanto, mayor creatividad. El accionar de esta dimensión se plasma en la posibilidad de los sujetos de elegir y/o fundar nuevas instituciones, favoreciendo la diversidad. En definitiva, mercantilizar la educación hace a los ciudadanos más libres (Orellana, 2014).

La puesta en marcha o materialización de estos preceptos se realizó a través de las reformas neoliberales de la década de 1980, como se indicó en la introducción. Las reformas neoliberales se implementaron a partir de la transformación de la orientación estatal hacia un Estado subsidiario, lo que implicó un proceso de descentralización administrativa y curricular del sistema educativo junto con la creación de un dispositivo

privatizador que se instaló en la institucionalidad de la educación chilena (Bellei, 2015). Estos elementos posibilitaron las condiciones de mercado o cuasi mercado de la educación (García Huidobro, 2007), generando en el transcurso del tiempo un acelerado y extenso proceso de privatización de la educación. Incluso, las políticas posteriores de los gobiernos democráticos de 1990 en adelante contribuyen al perfeccionamiento de este proceso.

Para llevar a cabo la descentralización administrativa y curricular se efectuaron políticas de reducción del gasto fiscal en educación reflejado especialmente en la disminución de la capacitación y formación de recursos humanos para el sistema educacional. Desde el punto de vista administrativo, se modificó el régimen de contrato y dependencia de los profesores afectando la estabilidad y la carrera funcionaria (Núñez; 2003), lo que generó una desregulación de la profesión docente y termina con el estatuto laboral especial de los profesores. Además, se desarrolla una transformación tal que el Ministerio de Educación no tiene las herramientas legales necesarias para gestionar debidamente la responsabilidad hacia los establecimientos educacionales, por lo que cada escuela opera administrativamente con criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales (Jofré, 1988). Del mismo modo, se flexibilizó el currículum nacional dejando grandes espacios para que las escuelas diferenciaron su oferta creando proyectos educativos heterogéneos (Bellei y Vanni, 2015; en Bellei, 2015). En pocas palabras, se liberó a los proveedores de educación de obligaciones consideradas esenciales en la mayoría de los sistemas escolares tradicionales.

El dispositivo privatizador integrado en la institucionalidad de la educación chilena se relaciona con dos aspectos (Bellei, 2015).

El primer aspecto dice relación con los fundamentos teóricos del dispositivo privatizador de la educación sostenido en el paradigma filosófico neoliberal de *elección racional*, donde, desde la perspectiva de García-Huidobro (2007), el mercado se sitúa como el principal gestor de las decisiones de las familias y ámbito de transacción y gestión individual, basado en la meritocracia, el esfuerzo y negociación personal para asegurar una mejor calidad de vida. Este sistema apunta a que distintos oferentes educacionales (escuelas) compiten por una misma porción de la matrícula escolar, diferenciándose por la calidad de su infraestructura, equipamiento, tradición e institucionalidad y, cada vez más, por los resultados académicos de sus estudiantes. Junto a ello, la estandarización del sistema educativo basado en la igualdad de las condiciones de desempeño, la medición y objetivación de los procesos permite, a su vez, generar un marco para la elección racional de los sujetos. La libre elección efectuada por las familias y gestionada por la oferta educativa existente en el mercado dan origen a la denominada lógica del consumidor.

El segundo aspecto se relaciona con la concretización del paradigma filosófico de elección racional señalado mediante la puesta en práctica y creación del marco legislativo de las reformas neoliberales estipuladas en la Constitución Política del Estado y desarrolladas inicialmente a través de la LOCE, elaborada el año 1981 y promulgada en 1990. En dicho marco legal se establece la preeminencia de la libertad de enseñanza y libre elección de las familias por sobre el derecho a la Educación (Santa Cruz Grau, 2006), por medio de la implementación de dos medidas: la municipalización de las escuelas fiscales y privatización

de la enseñanza, es decir, entrega en comodato de establecimientos a privados e implementación de la subvención por estudiante. Los fundamentos base de estas medidas combinan conceptos de libre elección de escuelas, *vouchers* educacionales y autonomía escolar. La aplicación del último concepto para el caso chileno se relaciona con la gestión institucional mayormente que con aspectos pedagógicos. En el transcurso del tiempo estas medidas han generado una activa competencia entre colegios municipales y particulares subvencionados, así como también entre establecimientos de similar dependencia administrativa (Almonacid, 2004).

Las reformas educacionales permitieron a los establecimientos particulares subvencionados tener condiciones aventajadas de funcionamiento, lo que produjo con el tiempo incorporar una cantidad importante de estudiantes a las escuelas con estas características, principalmente aquellos provenientes de los sectores medios de la sociedad (Valenzuela, Villalobos y Gómez, 2013), propiciando paulatinamente un carácter mercantilizado y segregado de la educación chilena (García-Huidobro, 2007).

La aplicación de reformas a las instituciones educacionales involucra diversas medidas. Consistieron, primeramente, en la introducción de una forma de financiamiento a la demanda por medio de la subvención mensual por alumno que asiste a la escuela. Forma de financiamiento al que pueden optar tanto los establecimientos públicos como los establecimientos privados que ofrecen educación gratuita (García-Huidobro; 2007). En 1993 se produjo una modificación en la estructura organizativa de la educación y se complementó con la puesta en práctica del financiamiento compartido, el cual permite que los establecimientos que reciben financiamiento público puedan cobrar una determinada cantidad mensual a las familias por la educación.

Las reformas neoliberales señaladas han presentado variaciones en el transcurso del tiempo hasta la actualidad, dado el paulatino interés que comienza a tener esta temática en la sociedad chilena. Por esta razón, en este periodo se llevan a efecto modificaciones en el sistema educacional mediante la implementación de diversas políticas educativas, aunque continúa inamovible el componente estructural de carácter mercantil heredado de su creación. Los párrafos siguientes exponen la evolución de dichas modificaciones en el sistema educacional.

En los inicios de los gobiernos democráticos, las consecuencias derivadas de la mercantilización educativa diseñada en la dictadura militar comenzaron a generar disonancia en la sociedad chilena. Sin embargo, la falta de convicción en general en el país acerca de la necesidad de una reforma institucional y estructural del sistema educativo unido al contexto de transición democrática fueron los factores que permitieron la permanencia de cierto status quo en este ámbito. Por esta razón, las primeras políticas educacionales implementadas entre 1990 y 1995, se orientaron hacia la creación de programas de mejoramiento enfocados en los procesos de enseñanza dentro de las escuelas. Dichos programas si bien mejoraron algunas escuelas, no lograron impactar de modo significativo en la generalidad del sistema escolar, ya que su efectividad se vio mermada al operar en contextos institucionales que, gran parte de las veces, limitaban los

cambios efectuados. La realización de estas políticas había desembocado en intentos por transformar los aspectos más estructurales del sistema escolar, lo que trajo consigo que en el panorama político y social de ese periodo germinara la idea de conducir el sistema educativo hacia transformaciones más profundas (Bellei, 2015).

Posteriormente, producto del incipiente surgimiento de la problemática educativa en la discusión nacional, entre los años 1996 y 2005 se llevó a cabo una reforma educacional enfocada en la calidad y equidad educativa. La reforma se propuso abordar cuatro ejes temáticos: el fortalecimiento de los programas de mejoramiento; apoyo a la profesión docente, aunque carente de una mirada integral y poco sólida (Avalo, 2003; en Bellei, 2015); una reforma curricular bajo la implementación de un nuevo currículum escolar para la educación básica y media que mantuvo los aspectos más estructurantes de la organización curricular (límites temporales entre educación primaria y secundaria y separación entre liceos de formación general y profesional); y, la implementación del régimen de la jornada escolar completa (Cox, 2003).

La reforma educacional de 1996 unió modificaciones estructurantes del sistema educacional (reforma curricular y jornada escolar completa) con el incentivo en las políticas de mejoramiento de los procesos educativos (programas de mejoramiento y perfeccionamiento docente). No obstante, no modifica los aspectos estructurales del sistema educacional de mercado de 1980, incluso contribuyó a reforzarlos y perfeccionarlos. Esta situación se materializa en la masificación del sistema de copago de las familias en la educación privada subvencionada, debido a la continuación en el tratamiento igualitario entre escuelas públicas y privadas, lo que facilitó la amplia diferenciación por precio existente hasta la actualidad, reduciéndose la proporción de establecimientos educacionales gratuitos (Bellei, 2015). Producto de las reformas, el sistema escolar asistió a un doble movimiento que aumentó tanto el protagonismo del Estado mediante políticas educacionales, como la relevancia de la lógica de mercado en la operatividad del sistema (Bellei y Vanni, 2015; en Bellei, 2015).

Desde la perspectiva de Bellei (2015), las mediciones del SIMCE de este periodo, dispositivo que se transformó en el mecanismo de medición de la calidad por excelencia, establecieron que los aprendizajes de los alumnos habían mejorado, puesto que entre 1988 y 1996 los resultados en el SIMCE de lenguaje y matemáticas de cuarto básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas aumentaron significativamente y se redujo la brecha con las escuelas privadas sin subvención. No obstante, a mediados de los años 2000 se dieron a conocer los resultados de la prueba SIMCE de cuarto básico de 1999, la primera evaluación nacional de la reforma de ese periodo, y se mostró que, en comparación con los resultados SIMCE de 1996, los alumnos de la reforma lograban similares resultados y que la mayoría no superaba el nivel de desempeño considerado básico. Los resultados en las mediciones sobre los aprendizajes a nivel nacional e internacional revelaban la tendencia de la educación chilena entre los años 1999 y 2007 es hacia el estancamiento.

La crisis en el sistema escolar a inicios de la década del 2000 reveló la necesidad de un cambio institucional mayor. En este contexto, el movimiento de estudiantes del año 2006

entra en escena y rompe con las dinámicas de las políticas educacionales que se habían instalado desde los años 1990. Los estudiantes ponen en el debate público la desigualdad y segregación entre las escuelas del país, articulando demandas en torno al fortalecimiento de la educación pública, hacer la educación gratuita, prohibir el subsidio a las escuelas con fines de lucro y reemplaza la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza elaborada en dictadura que limitaba gran parte de las posibilidades de un cambio más profundo. En este contexto de la sociedad chilena, el acceso al sistema escolar no es suficiente, por lo que los estándares de calidad y las condiciones en las que se desenvuelve el proceso educativo son igualmente fundamentales (Bellei y Cabalin, 2013; en Bellei, 2015).

A causa de la presión social ejercida por el movimiento estudiantil y el consenso acerca de los cambios profundos en el sistema escolar aportados por el Consejo Asesor, se hizo posible una agenda política de transformaciones institucionales del sistema escolar que dará origen a la nueva arquitectura de la educación chilena efectuada entre los años 2006 y 2013. Luego de la disyuntiva política provocada por esta iniciativa finalmente se llegó a un Acuerdo por la Calidad de la Educación, cuya principal medida es la derogación de la LOCE en el año 2009 y la consecuente creación de la Ley General de Educación, y posteriormente la implementación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Larroulet y Montt, 2010). Esta nueva Ley propone una débil limitación de la selección para la educación parvularia y básica y permite la expulsión de los estudiantes por razones académicas. Junto a ello, el Acuerdo permitió la aprobación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial que estableció un subsidio más alto para los sectores más pobres, de manera de introducir criterios de equidad en el sistema de financiamiento escolar, lo que se desarrolló de la mano de la exigencia de mayor calidad de los establecimientos beneficiarios (Bellei, 2015).

La creación de la LGE no significó una modificación sustancial de la Educación chilena, ya que la libertad de elección de padres y madres en la educación subvencionada continúa restringida a la capacidad económica, el copago no se modificó. A pesar de ello, implicó un punto de inflexión en materia educativa, ya que por medio de su elaboración se reconoce que la dinámica mercantil en sí misma no genera en la práctica una educación competitiva y menos aún equitativa. Además, pone en el tapete la responsabilidad del Estado de velar por el derecho universal a una educación de calidad, razonamiento que se expresa en la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y a través de él, la creación de dos entidades: Superintendencia de Educación, cuyo propósito es garantizar el cumplimiento de las normas y requisitos para proveer educación; y la Agencia de la Calidad con la finalidad de orientar y evaluar no sólo los logros de aprendizaje de los estudiantes, sino que también los procesos internos y el desempeño de las escuelas (Bellei, 2015).

La reforma educacional y las políticas educativas implementadas hasta la fecha tienen la característica de estar basadas en estándares, lo que se traduce en el énfasis de definir estándares educacionales, especialmente para los logros de aprendizaje, aunque también para los procesos internos de las escuelas, cuyo cumplimiento es evaluado de forma permanente. Las políticas educacionales, si bien abarcaron diversas áreas no son equilibradas. El énfasis de las políticas está más enfocado en la presión hacia los

establecimientos que en el fomento de capacidades docentes y directivas para responder a las exigencias de calidad educativa, es decir, mayor preocupación en generar mecanismos de *accountability* y control en desmedro de una institucionalidad pública escolar competente (Bellei, 2015).

A partir de lo documentado por Bellei (2015), el modelo de regulación denominado Estado Evaluador, si bien fortalece el rol del Estado y limita algunos espacios del mercado en el sistema escolar, conlleva a tensiones e ineficiencias (Dupriez y Maroy, 2003; en Bellei, 2015), lo que repercute de manera significativa en la segregación escolar y la deficiente distribución de la oferta escolar.

La siguiente tabla muestra una recopilación sintética de las reformas y políticas educativas llevadas a cabo en el periodo descrito previamente (Tabla 1):

Tabla 1: Reformas y políticas educativas implementadas en Chile entre 1980 y 2014

Reformas y políticas educativas	Municipalización de la educación pública	Programas compensatorio de mejoramiento escolar	Reforma curricular	Sistema de evaluación docente	Subvención escolar preferencial
	Subsidio universal a la demanda para escuelas públicas y privadas	Estatuto laboral docente	Jornada escolar completa	Incentivos monetarios por desempeño docente individual	Ley general de Educación
	Promoción de competencia entre escuelas y elección escolar	Promoción del copago familiar en escuelas y liceos	Programa de fortalecimiento de la profesión docente	Programas de mejoramiento escolar más prescriptivos	Agencia de Aseguramiento de la calidad
	Desregulación de la profesión docente	Publicación de resultados SIMCE y rankings	Expansión de programas de mejoramiento escolar	Intensificación del SIMCE	Superintendencia de Educación
	Prueba Nacional Estandarizada de Selección de Estudiantes (SIMCE)		Incentivos monetarios según desempeño escolar		Sanciones e incentivos según desempeño de tests
Periodo	1980-1990	1990-1996	1996-2000	2000-2006	2006 en adelante
	Mercado educacional	Mercado y Estado: La tercera vía en educación			Estado evaluador: reforma basada en estándares

Fuente: Recuperado de Bellei (2015:45)

En síntesis, los efectos de la reforma de los años ochenta se plasman, principalmente, en el incremento de proveedores privados en el sistema educacional chileno de manera extensiva y precipitada. En 1980 las escuelas privadas proporcionaban educación a un 22% de los niños y jóvenes de enseñanza básica y media, cifra que en pocos años llegó a un 40%, y en el 2013 había alcanzado más del 60%. Incluso, en el contexto más reciente del año 2014, la mayoría de los estudiantes chilenos asiste a escuelas privadas (Mineduc, 2014). No obstante, el aumento de la cobertura de la educación privada no ha generado mejoras educativas. La evidencia disponible sobre la progresión de los logros en aprendizaje derivadas de la condición de mercado y las posteriores reformas al sistema educativo es insatisfactoria. En este sentido, la calidad general del sistema escolar no parece haberse elevado como consecuencia de las reformas mencionadas. Del mismo modo, las escuelas privadas subvencionadas no han demostrado ser, en promedio, más efectivas que las escuelas municipales en lograr aprendizajes de lectura y matemáticas en sus alumnos (Hsieh y Urquiola, 2006; Bellei, 2007; en Bellei, 2015). Mas aun, el análisis

sobre las diferencias en la calidad es concebido dentro de un marco de baja calidad general del sistema escolar chileno (Bellei y Vanni, 2015; en Bellei, 2015).

Por lo anterior, la educación chilena desde su mercantilización en los años 1980 hasta el año 2014, periodo previo al inicio de los debates en torno a la Ley de Inclusión y la nueva Ley de Educación Pública, ha tendido a la elaboración de políticas que intensifican la privatización del sistema escolar e instalan el foco en los estándares educacionales. Las modificaciones efectuadas en el sistema de educación no se han traducido en logros significativos en la calidad educativa de manera general y menos aún se han inclinado a transformar la estructura neoliberal vigente en el sistema. Es más, permanecen en la institucionalidad elementos propios de la privatización y del desarrollo descentralizado de la educación que repercuten de manera significativa en la desigualdad, estratificación y segregación del sistema escolar. Considerando este marco estructural de funcionamiento de la educación, en tanto su característica principal desde los inicios de la democracia, en el siguiente apartado se aborda la repercusión de este contexto en la segregación escolar socioeconómica como uno de los tópicos centrales y subyacentes de la problemática en torno al desarrollo y devenir del sistema educativo.

II. El sistema escolar y los efectos en la segregación escolar socioeconómica

La segregación escolar es una problemática que ha acompañado fehacientemente el desarrollo mercantilizado del sistema escolar. Desde el año 1990 ya se mostraban indicadores críticos en la educación chilena, tanto en términos de calidad como de equidad (Mella, 2003), debido al constante deterioro y segregación de la educación desde la década de los ochenta (García-Huidobro y Cox; 1999; Contreras et al. 2010).

Los resultados obtenidos por los estudios disponibles respecto de la magnitud de la segregación escolar y su evolución temporal son inconsistentes entre sí. En periodos anteriores a las reformas actuales, algunos planificadores de políticas públicas e investigadores no consideraban la segregación escolar como un problema crítico en el sistema educativo o que experimentara algún incremento, de modo que las reformas educacionales implementadas en aquel entonces no estaban produciendo mayores grados de segregación (Beyer, 2007). De forma similar, investigaciones posteriores como la de Elacqua (2009) indican que el grado de segregación escolar del país no sería elevado, sino que podría ser comparable con la realidad de los países desarrollados y que, además, habría experimentado una disminución en los años más recientes (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010).

En contraposición a lo planteado anteriormente, la investigación de Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2008) concluye que el grado de segregación escolar es elevado y ha experimentado un leve crecimiento. Por su parte, García-Huidobro y Bellei (2003) señalan que el sistema escolar experimenta un evidente proceso de segregación social derivando en una educación en ghettos e identificaban al financiamiento compartido como uno de sus factores explicativos (Cox, 2003, en Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010). Conjuntamente, existen estudios que documentan que la segregación escolar es una problemática transversal en el sistema educativo que afecta tanto a los estudiantes provenientes de sectores vulnerables como a aquellos provenientes de sectores más acomodados. Además, se trataría de un fenómeno presente tanto en enseñanza básica como en enseñanza media, aunque, sería más intenso en el primer nivel mencionado (Valenzuela, Bellei y De los Ríos; 2008).

Pese a estas disyuntivas mencionadas, en Chile existe un relativo consenso con respecto a que el sistema educativo se encuentra altamente segregado. Desde la implementación de lleno de la modalidad mercantil de la educación hasta la actualidad se ha producido un aumento continuo de la segregación de la matrícula y rendimiento escolar (García Huidobro, 2007), lo que se refrenda en los resultados de la prueba nacional SIMCE donde se muestra que el rendimiento de los alumnos está estratificado dependiendo del tipo de colegio al que asisten y de su origen socioeconómico². Asimismo, la investigación realizada por el PNUD (2017) propone que la procedencia social es un factor que incide fuertemente en la

² En la sección de Anexos se presentan dos modalidades de análisis sobre la evolución de la segregación escolar socioeconómica en Chile realizadas en la investigación de García Huidobro (2007) y por el estudio de Valenzuela, Villalobos y Gómez (2013), donde se relacionan el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos y el NSE de la población.

segregación escolar, existiendo en el país la peor situación regional de segregación entre escuelas, lo que podría ser una característica común entre países del mismo nivel de desarrollo de Chile. A partir de los datos del Programa PISA, donde Chile ha participado en los años 2000 y 2006, se obtiene que Chile alcanza junto con Tailandia, los mayores niveles de segregación entre 57 países analizados (Valenzuela, 2008). El país presenta situaciones extremas en sus niveles de segregación escolar no sólo preocupantes a nivel local, sino que críticas a nivel internacional, liderando en este indicador no sólo entre los países participantes de PISA, sino que también entre los países de la OCDE (Bellei, De los Ríos y Valenzuela, 2010). El sistema educativo chileno sería uno de los más segregados del mundo en términos académicos y socioeconómicos (OCDE, 2010).

El estudio en esta materia ha tenido particular interés político e investigativo a causa de la intensa orientación al mercado que ha tenido el sistema educacional: financiamiento tipo *voucher*, copago de las familias, libre elección, abierta competencia entre escuelas privadas y públicas y el uso intensivo de los *test* a escala nacional (Bellei, 2013). De acuerdo con esto, los estudios de Valenzuela, Villalobos y Gómez (2013) plantean la relevancia de profundizar en el estudio de la segregación escolar, ya que reconocen que los sistemas educativos más cohesionados y, por lo tanto, menos segregados y más integrados generarían beneficios académicos y sociales para el conjunto de la población, especialmente para los grupos de estudiantes vulnerables y para la elaboración de políticas públicas y educativas.

En Chile, en términos estructurales, los factores claves para abordar la segregación escolar son: el rol que juegan las escuelas privadas y el efecto discriminador que ejerce la selección y el copago vía financiamiento compartido. En efecto, la segregación escolar de los estudiantes socioeconómicamente más vulnerables es mayor en los establecimientos privados (aunque sean subvencionados) que en los públicos (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2008; Elacqua, 2009). Más aun, dentro de los establecimientos privados subvencionados por el estado, la segregación escolar es mayor en aquellos que cobran a las familias en comparación con los establecimientos gratuitos (Elacqua, 2009).

Para explicar la segregación escolar, Bellei (2013) desarrollan tres categorías centrales: *contextuales*, *institucionales* y *socioculturales*. La categoría contextual dice relación con el vínculo entre la segregación escolar y la segregación residencial y el modo en que esta última repercute en mayor o menor intensidad en la conformación de la población escolar al interior de las escuelas. La categoría institucional refiere a la organización del sistema escolar en cuanto al reglamento y las condiciones que los establecimientos imponen a las familias a través del cobro y los criterios de selectividad (o expulsión del estudiante de la escuela). Finalmente, los aspectos socioculturales corresponden principalmente a las preferencias, lógicas y estrategias de elección de las familias. Estas tres dimensiones ofrecen una perspectiva integral en el estudio de la segregación escolar, fenómeno social que debe ser comprendido desde sus distintas aristas.

En relación a los factores contextuales, la segregación escolar socioeconómica está fuertemente vinculada a la segregación residencial, aunque está lejos de ser su simple

reflejo. De acuerdo con esto, las investigaciones de Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2008) demuestran que la segregación socioeconómica de la población escolar es mayor que la residencial para la totalidad de la población, ya que las características de mercado de la educación la intensifican (Bellei, De los Ríos y Valenzuela; 2014), lo que es válido tanto para los estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos más vulnerables como para aquellos estudiantes de sectores más acomodados de la sociedad y tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media, aunque se expresa de manera más enfática en el primer nivel. A causa de los elementos de mercado propios del sistema educacional que contribuyen significativamente a su producción, las razones que explican la distribución de la población estudiantil entre los diferentes establecimientos son múltiples y exceden el funcionamiento de las escuelas de forma aislada. Estas dinámicas de mercado en la educación chilena se expresan esencialmente en la fuerte presencia de escuelas privadas con y sin subvención estatal (García-Huidobro, 2007; Elacqua y Santos, 2013).

Del mismo modo, el estudio de Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010) plantean que el lugar de residencia de las familias afecta fuertemente el espacio y la elección educativa, por lo que el grado de segregación residencial afecta significativamente el grado de segregación escolar. En términos generales, este efecto tiende a ser mayor mientras más pequeños son los niños, debilitándose hacia la educación superior. En el caso chileno, la relativamente alta segregación residencial, especialmente de las grandes ciudades, justifica la percepción de que éste constituye un factor decisivo para la segregación escolar.

Con respecto a los factores institucionales, existen estudios que documentan acerca de los procesos de selección de estudiantes realizados por los establecimientos. Las investigaciones previas a la promulgación de la LGE del año 2009 sugieren que la selección estaba bastante extendida en los establecimientos educacionales del país aunque presentaban diferencias según el tipo de escuela. Los colegios municipales seleccionaban en menor medida en contraste con los colegios particulares subvencionados, los que seleccionaban en mayor proporción (Parry, 1996; Madero Cabib y Madero Cabib, 2012) a través de determinados procedimientos y mecanismos que permitieran conocer las habilidades cognitivas de los postulantes (Contreras, Sepúlveda y Bustos, 2010). Por su parte, los colegios particulares pagados llevaban a cabo procesos de selección con mayor frecuencia y de forma más elaborada.

La información anterior se refrenda en los datos de la Encuesta de Actores del Sistema Educativo (CIDE, 2006), la que permite constatar que los procesos de selección fueron ampliamente puestos en práctica por las escuelas de dependencia privada; un 41% de los estudiantes que ingresaban a colegios privados subvencionados realizaron pruebas de conocimiento; y un 56% de los alumnos de los colegios privados no subvencionados efectuó exámenes de postulación. Asimismo, el análisis del cuestionario de padres del SIMCE (Córdoba, 2011) indica que un 45% de los estudiantes pertenecientes a escuelas privadas subvencionadas y un 75% inscritos en colegios privados sin subvención participaron de un proceso de selección, sea esta una prueba escrita de admisión o una sesión de juego.

Los procedimientos de selección efectuados por los colegios son realizados en virtud de los requerimientos de los establecimientos y las características de los postulantes. El estudio realizado por Gauri (1998) propone que el porcentaje de alumnos que debe rendir pruebas de selección varía según el mayor o menor rendimiento académico de la escuela; las familias que han escogido una escuela de bajo rendimiento, en el 15,4% de los casos sus hijos realizaron exámenes de postulación; los colegios de rendimiento medio el 27,6% de los estudiantes rindieron pruebas de admisión y; las escuelas de alto rendimiento, un 46% de los hijos de familias encuestadas tuvo que hacer este procedimiento. De forma similar, la investigación desarrollada por Contreras, Sepúlveda y Bustos (2010) relaciona los procedimientos de admisión con el nivel socioeconómico de las familias, planteando que en la medida que aumenta el nivel socioeconómico de las familias se llevan a cabo con más frecuencia los procesos de selección. De acuerdo con esto, la investigación plantea que del total de alumnos, aquellos que pertenecen al decil más bajo, un 7% tuvo que participar del proceso de selección, en cambio un 65% de los alumnos procedentes del decil más alto fue parte de dichos procesos. Dentro de esta línea, Madero Cabib y Madero Cabib (2012) en sus investigaciones plantean que las escuelas católicas propenden hacia la realización de procedimientos más selectivos en contraste con los colegios de otras características.

Las investigaciones realizadas con posterioridad a la Ley General de Educación no exhiben un impacto significativo en las prácticas selectivas, puesto que persiste en los establecimientos con y sin subvención estatal por medio de la elaboración de diferentes mecanismos, aun en aquellos cursos en los que se está prohibido. Los requisitos solicitados por los colegios en los procesos de selección consistían, fundamentalmente, en; documentación acerca de las habilidades de los estudiantes, sean estos certificados de notas, examen de ingreso y/o informe de personalidad; características de las familias de los postulantes a través de la solicitud de certificado de matrimonio civil, entrevista a las familias y ficha de protección social, y en caso de ser una escuela religiosa la solicitud de certificado de bautismo y/o de matrimonio religioso. Siguiendo este argumento, la investigación de Godoy, Salazar y Treviño (2014) sugieren que las escuelas privadas subvencionadas exigen mayores requisitos en comparación a los colegios de dependencia municipal.

Con todo, la investigación realizada por Córdoba (2011), documenta que el efecto real de la selección es desigual, ya que influye en la decisión final la cantidad de demanda recibida por las escuelas. Unos pocos colegios realmente realizaban estrictos procesos de selección, mientras que la mayoría de ellos sólo utilizaba este procedimiento como un método de diagnóstico. A partir del estudio de Carrasco, Gutiérrez y Flores (2017), parte de los mecanismos de selección más habituales es la sesión de juego, la cual es percibida por las familias como un mecanismo que informa sobre el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes, permite conocer y predecir la conducta, y potencial académico de los alumnos al realizar una observación de la forma en que se adaptan al grupo y a la escuela en su conjunto.

En relación a los cobros impuestos a las familias por parte de las escuelas, el estudio de Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2008) sugiere que la cantidad de escuelas privadas con financiamiento compartido se ha incrementado notoriamente con el transcurso del tiempo. En el año 1993, las escuelas privadas de financiamiento compartido eran 232 en número, cifra que para el año 2006 había aumentado en 1.963 establecimientos. Asimismo, Corvalán y Joiko (2010) documentan que la cantidad de establecimientos de financiamiento compartido en el año 2001 era de 1.426 y que para el año 2010 se había incrementado en 2.173 escuelas. La investigación realizada por Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2008) indica que el promedio de los colegios con financiamiento compartido es semejante al de las escuelas básicas municipales y, además, superior en contraste con las escuelas particulares subvencionadas gratuitas. El 80% de las familias que han matriculado a sus hijos en colegios particulares subvencionados efectúan el pago por concepto de financiamiento compartido. Asimismo, en el estudio de Roco (2010) se documenta que los alumnos que ingresan a colegios privados con subvención, alrededor de un tercio se dirige hacia colegios subvencionados gratuitos, por lo que la cantidad de escuelas con financiamiento compartido es considerablemente mayor.

Considerando los antecedentes sobre la existencia de una alta segregación escolar en las escuelas del país abordada por la literatura, y siendo éste un tema central en el desarrollo de la mercantilización del sistema educativo, ampliamente visibilizado por diversos actores sociales y fundamentalmente de parte del movimiento estudiantil del año 2006 y los años posteriores destacándose las movilizaciones del año 2011 y 2013, se han desarrollado en la actualidad reformas tendientes a modificar elementos estructurales e institucionales del sistema escolar que anteriormente eran impensables para los creadores de políticas públicas: la ley de inclusión, la eliminación del copago y la nueva ley de educación pública, las cuales instalaron en el centro del sistema educacional a la educación pública, concediéndole a estas escuelas un trato distinto. Además, a partir de estas políticas implementadas se crea una nueva relación del Estado hacia los proveedores privados de educación, ya que se eliminan las dinámicas de privatización que se habían cimentado por largo tiempo en la institucionalidad de la educación chilena: el lucro, el fin de la selección y de la discriminación a través del copago (CIAE, 2018). El objetivo de estas reformas es reducir la segregación escolar y hacer efectiva la libertad de elección, es decir, que las familias puedan escoger el establecimiento finalmente y no que los establecimientos seleccionen a las familias.

Por último, los factores socioculturales de la segregación escolar, definidos como las preferencias y lógicas de elección de padres y madres, están fundamentados en los preceptos filosóficos de la elección racional y la libertad de elección. Dicho esto, y dado que el enfoque investigativo del estudio está dirigido hacia el proceso de elección de escuelas por parte de las familias, la siguiente sección se aborda en mayor profundidad las investigaciones referentes al concepto y práctica de libre elección.

III. Libre elección de escuelas

Las propuestas teóricas sobre el mercado en educación ensalzan la relevancia de la elección de escuelas, puesto que en último término son las familias el agente dinamizador del sistema educacional (Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras; 2018). Argumentan que el mercado junto al ejercicio de la elección de escuelas por parte de las familia, proporcionan a todos los estudiantes y familias la oportunidad de escoger, beneficiando a los sectores menos favorecidos, ya que se les concede la posibilidad real de elegir, privilegio que estaba anteriormente reservado a los sectores más acomodados, quienes podían decidir en qué barrio vivir, a qué escuela enviar a sus hijos u optar por la enseñanza privada de pago (Sugarman, 1999; Bast y Walberg, 2004, en Córdoba, 2014).

Las investigaciones que sustentan este fundamento teórico están basadas principalmente en el uso de metodologías cuantitativas. En este marco, surge la valoración de las metodologías cualitativas producto de una fuerte crítica hacia el enfoque cuantitativo utilizado en los estudios sobre este tema, consistente en la pre estructuración de las respuestas y el análisis de dichas respuestas basado en el discurso de la elección racional, donde existen la tendencia a considerar irracionales los motivos de elección de las familias cuando éstas se apartaban del foco normativo del mercado, lo que supone una comprensión descontextualizada de la elección escolar (Bowe, Gewirtz y Ball, 1994; en Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018). La literatura académica acerca de las preferencias y lógicas de elección de escuela, sostienen que los estudios cualitativos serían necesarios no solo para conocer los motivos de los actores en la elección, sino para comprender la racionalidad integrada en estos procesos (Van Zanten, 2007, 2009; en Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018).

En esta línea, a partir de los estudios fundamentalmente cualitativos se plantea una crítica hacia el esquema de elección racional como argumento teórico de la libre elección de las familias en el mercado educativo, ya que no se presenta necesariamente en la práctica o no permite explicar esta problemática modo exhaustivo. Al respecto, se indica que las familias ocupan primordialmente criterios sociales y normativos en sus elecciones y no solo de índole instrumental (elección racional), lo que impide que en sus prácticas electivas surja un mercado propiamente racional (Roland, 2012; Duru-Bellat, 2004; en Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018). Además, cabe destacar que el criterio de elección de tipo instrumental se encuentra mayormente en las familias de elevado nivel socioeconómico quienes tienden, con mayor intensidad que aquellos de nivel socioeconómico más bajo, a buscar colegios exitosos para sus hijos, generando una polarización de los colegios por nivel socioeconómico y habilidad de estudiantes y familias, lo que incentiva la estratificación escolar (Bourdieu, 1997).

Por lo anterior, los estudios cualitativos se proponen contextualizar las problemáticas en relación a la libre elección y develar aquellos elementos, preferencias o lógicas de elección de los apoderados que no están integradas en la propuesta teórica de la elección racional, la que presentan distinciones en virtud de determinadas variables como el género, etnia, nivel socioeconómico de las familias, entre otros.

Considerando la relevancia de los criterios sociales y normativos en la discusión teórica y en el proceso de elección, algunos estudios proponen que las preferencias de las familias se relacionan con el estatus socioeconómico y nivel educativo. De esta manera, las familias con condiciones socioeconómicas más favorecidas se inclinan por escoger en función de criterios académicos (Ball, 1993; Ball, 1995; Ball et al., 1996; en Córdoba, 2014), dar un alto valor a los resultados en los test de medición de SIMCE y PSU (Sapelli y Torche, 2002; Carnoy y Mc Ewan, 2003; Chumacero, Gómez y Paredes, 2008; Gallego y Hernando, 2009; Elacqua, 2009; en Córdoba, 2014) y a elegir escuelas privadas. Mientras que las familias menos favorecidas económicamente y con menor escolaridad privilegian como criterio de elección la cercanía o comodidad para la organización familiar, entre otros (Ball, 1993; Ball, 1995; Ball et al., 1996; en Córdoba, 2014).

Los planteamientos expuestos previamente presentan ciertas matizaciones. En relación con el criterio de cercanía, el Cuestionario de Padres aplicado por el SIMCE en los años 2000, 2005 y 2006 (Córdoba, 2011) evidencia que esta es una de las razones de elección más destacadas por los apoderados en general. No obstante, la Encuesta CEP (2011) muestra en sus resultados que este criterio de elección es más bien secundario, argumentándose que existe una minoría de estudiantes que asisten a la escuela más cercana a su domicilio (Chumacero, Gómez y Paredes, 2011).

Del mismo modo, algunos estudios concluyen que a medida que se incrementa el nivel socioeconómico o educativo de los padres, existe una mayor posibilidad de escoger escuelas privadas (subvencionadas o no) o que posea buen rendimiento académico (Ayala, 2010; Carnoy y Mc Ewan, 2003; Gauri, 1998; Makovec, Mizala y Barrera, 2010; Sapelli y Torche 2002; Winkler y Rounds, 1996; en Córdoba, 2014). En cambio, las familias con menor nivel educativo tenderían a elegir escuelas de bajo rendimiento, debido a que disponen de menor cantidad y calidad de información o bien se auto excluyen de ciertos establecimientos (Mc Ewan, 2003). Por su parte, Makovec et al. (2010) señala que las familias que valoran en mayor medida el rendimiento académico probablemente opten por escuelas municipales, mientras que las familias que valoran las características sociodemográficas y la entrega de formación valórica posiblemente eligen un establecimiento privado subvencionado (Córdoba, 2014).

Con respecto a la valoración del rendimiento en la prueba SIMCE, algunos estudios señalan que no constituye un factor determinante (Ayala, 2010; Elacqua y Fábrega, 2006; Winkler y Rounds, 1996; en Córdoba, 2014). En cambio, otras investigaciones indican que las familias manejan información sobre los resultados en las pruebas de medición y que la utilizan en el proceso de elección, o bien consideran en ciertas instancias los resultados del SIMCE (Carnoy y Mc Ewan, 2003; Chumacero et al, 2008; Elacqua, 2009; Gallego y Hernando, 2009; Sapelli y Torche, 2002). Desde la perspectiva de Elacqua y Fábrega (2006) y Elacqua, Schneider y Buckley (2006) las familias valoran la calidad de la educación de forma más o menos similar, pero no es certero que resultados SIMCE sea el indicador utilizado para definir la calidad (Córdoba, 2014)

En contraste a lo concluido por los estudios mencionados anteriormente, algunas investigaciones proponen que las familias de todos los sectores socioeconómicos no escogen necesariamente en base a las características académicas de las escuelas, sino en función de la composición social del alumnado. Las características socioeconómicas, culturales y étnicas de los estudiantes son concebidas como un indicador de la calidad educacional (Ball, 1993, 1995; Ball et al., 1996; Echols y Willms, 1995; Ladd, 2002; Ladd y Fiske, 2001; en Córdoba, 2014). De forma similar, algunos autores sugieren que las características sociodemográficas de las escuelas son fundamentales. Winkler y Rounds (1996) señalan que estas características influyen en la elección de algunas familias en optar por establecimientos privados. Carnoy y Mc Ewan (2003) plantean que las familias tienen una preferencia relativamente fuerte por matricular a sus hijos en escuelas donde asisten familias de niveles educativos más altos (Córdoba, 2014).

Otros estudios proponen que las familias de todos los niveles socioeconómicos y educativos otorgan relevancia a su red social de amigos, vecinos y familiares y escogen la escuela en función de los comentarios que han oído informalmente. De forma paralela, la importancia atribuida a los datos provenientes de las fuentes formales de información aumenta en función del nivel socioeconómico y educativo de las familias (Ball et al, 1996; Ball y Vincent, 1998). No obstante, Elacqua y Fábrega (2006) muestran que los medios de comunicación, internet y las fuentes gubernamentales resultan ser la información menos utilizada (Córdoba, 2014).

Por último, la investigación de Raczynski et al. (2010) analiza el proceso de elección de escuela de las familias de nivel socioeconómico medio y bajo. Ambas familias descartan aquellas escuelas que no se encuentran suficientemente cerca, o bien que comprometan un alto valor económico. Las familias de clase media excluyen dentro del proceso de elección las escuelas desprestigiadas, ya sea por sus condiciones disciplinarias, ubicación en barrios peligrosos o porque que reciben a niños vulnerables, evitando de este modo escoger escuelas municipales no selectivas. Por el contrario, las familias de nivel socioeconómico bajo restringen su capacidad de elección en función de sus limitadas condiciones económicas conformándose en mayor medida con las escuelas que para las clases medias no son una alternativa (Córdoba, 2014).

Además, el estudio desarrollado por Raczynski et al. (2010; en Córdoba, 2014) concluye que las familias no cierran completamente su proceso de elección una vez que han matriculado a sus hijos, ya que continúan recopilando información sobre la escuela escogida y los posibles establecimientos alternativos, de modo que la posibilidad de cambio de sus hijos a otro establecimiento permanece latente.

Problematización

La segregación escolar socioeconómica es una de las problemáticas de mayor repercusión en el sistema educativo en la actualidad. Las investigaciones al respecto son inconsistentes entre sí respecto de la intensidad de la segregación escolar, no obstante en su mayoría concluyen que en Chile existe un sistema educativo que se encuentra altamente segregado en términos socioeconómicos. En virtud de ello, Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2008), manifiestan que el grado de segregación escolar es elevado y ha experimentado un leve crecimiento. Del mismo modo, las investigaciones elaboradas por el Programa PISA documentan que el sistema actual de educación sería uno de los más segregados del mundo en términos académicos y socioeconómicos (OCDE, 2010). En vista de este contexto vigente en la educación chilena, resulta pertinente el desarrollo de un estudio en profundidad acerca de la segregación escolar socioeconómica.

La comprensión de la segregación escolar socioeconómica como fenómeno social se fundamenta en tres aspectos: la segregación residencial, las condiciones que los establecimientos imponen a las familias, esto es, el cobro y los criterios de selectividad y *las preferencias y lógicas de elección de las familias*. Este último se corresponde con los criterios que sustentan la libre elección de escuelas por parte de las familias.

En el actual paradigma neoliberal, la relevancia de la libre elección de escuelas refiere fundamentalmente a que las decisiones sobre la educación son traspasadas esencialmente a la relación de los sujetos con el mercado educativo, ya que la estructura de derechos y servicios sociales, como es el caso de la educación, se ha transformado en una parte importante de la economía. El avance hacia la modernización educacional introduce elementos de mercado con el propósito de incluir la tarea educativa en el conjunto de relaciones sociales capitalistas, transformándola así en un hecho económico.

Este paradigma que rige actualmente los devenires de la educación se fundamenta en que decisiones de los sujetos en sociedad son racionales (elección racional) y el mercado es el principal gestor de tales decisiones, las cuales se basan en la meritocracia, esto es, el esfuerzo personal para asegurar una mejor calidad de vida (García-Huidobro, 2007). Bajo esta perspectiva, las decisiones de los sujetos con respecto a la educación son primordiales para la conformación de las escuelas. Por este motivo, la presente investigación busca analizar los procesos de elección de escuelas por parte de las familias, de manera de contribuir en el estudio de la segregación escolar socioeconómica en Chile, a partir del foco en los factores socioculturales de la segregación escolar, es decir, desde la categoría las 'preferencias y lógicas de elección de las familias'.

Los criterios de elección de las familias se sostienen en diversos aspectos: según nivel socioeconómico, preferencias valóricas, entre otros (Elacqua y Santos, 2013), los cuales caracterizan a la escuela y la población escolar que se genera internamente. En este sentido, el presente estudio buscar ahondar en estos criterios de elección, a partir de la base teórica que proporciona las representaciones sociales.

El aporte de las representaciones sociales en los estudios de ciencias sociales y de educación es la generación de un corpus de conocimiento que permita comprender y sirvan de instrumento para la orientación de la percepción de situaciones, prácticas y el sentido de la acción social de los sujetos (Moscovici, 1979). Para efectos de la investigación, el aporte de esta percepción teórica concede la posibilidad de indagar en las dinámicas de elección de las familias dentro del contexto de segregación escolar de las escuelas chilenas.

La relevancia teórica de las representaciones sociales en el área educativa, como se ha señalado en el apartado anterior, ha influido significativamente en los estudios sobre los distintos tópicos de la educación, no obstante sigue siendo de gran importancia un estudio que integre los diferentes contextos económicos y sociales de las familias en el proceso de la elección. Por esta razón, el propósito de este estudio es abordar en profundidad las lógicas y preferencias de elección de las familias, a partir del análisis de los procesos de construcción de las representaciones sociales, de manera de inquirir sobre aquellas nociones de los sujetos sobre la educación que permiten elaborar criterios elección e integrando los distintos contextos socioeconómicos de las escuelas y de las familias.

En síntesis, surge la importancia de develar cuáles son aquellas representaciones sociales que poseen las familias en materia de educación que influyen en los procesos de elección de escuela de las familias.

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre educación de los apoderados de escuelas vecinas que inciden en el proceso de elección de escuelas?

Objetivo general

Caracterizar las representaciones sociales sobre educación de los apoderados de escuelas vecinas que inciden en el proceso de elección de escuelas.

Objetivos específicos

- Identificar conceptos claves sobre educación elaborados por los apoderados.
- Caracterizar las representaciones sociales de los apoderados asociadas a las prácticas de elección.
- Caracterizar el vínculo entre las representaciones sociales, la elección de escuelas de los apoderados y la segregación escolar socioeconómica.

Representaciones sociales

Los estudios sobre la elección de escuelas bajo la óptica de la teoría de las representaciones sociales, si bien son escasos, han logrado proporcionar formas de análisis de gran importancia académica. A partir de esta teoría, se ha abordado el proceso de elección de forma detallada y ha permitido contribuir en los estudios sobre educación desde sus distintas perspectivas y áreas. No obstante, las investigaciones al respecto carecen de un desarrollo profundo e integrado de las dinámicas de elección de escuelas insertas en el contexto de la segregación escolar socioeconómica. Por esta razón, es que resulta relevante indagar en el proceso de elección de escuelas de las familias en los distintos contextos socioeconómicos de los establecimientos de diferente dependencia administrativa, de manera de obtener una comprensión acabada respecto de un elemento fundamental, parte de la segregación escolar: las preferencias y lógicas de elección de las familias. Esto permite visualizar la segregación escolar en Chile desde diferentes ópticas, de manera de obtener una dimensión general de esta problemática.

Las investigaciones en base a la teoría de representaciones sociales en educación han permitido, no sólo enfocarse en las dinámicas de elección de escuelas, sino que también, han proporcionado un marco de conocimientos para la comprensión de las prácticas sociales de los docentes y de los apoderados, entre otros aspectos. Han generado un efecto positivo a nivel académico que se traduce en: profundizar el análisis sobre las demandas sociales por educación (Martinic, 1995; Sapiains y Zuleta, 2001), explicar la apropiación que hacen los docentes de sus prácticas, lo que se sustenta en teorías dirigidas hacia el área educativa (Letor, 2003), analizar las prácticas de los actores educativos (Orellana, 2008), permitiendo distinguir y vincular los hechos empíricos y el conocimiento que los sujetos construyen en su interacción.

Los estudios educacionales que utilizan la perspectiva de las representaciones sociales se encuentran asociados a determinadas escuelas de pensamiento. La perspectiva vinculada a la Escuela clásica emplea preferiblemente metodologías de tipo cualitativa y técnicas de análisis de la conversación y de discurso como el interaccionismo simbólico. Elaboran estudios, entre otros, con la finalidad de explicar la construcción del conocimiento de ciencia mediada por los medios de comunicación (Domínguez, 2006), donde se plasman los procesos interactivos en que se construye y transforma el discurso y sentido de acción social.

La perspectiva Estructural, por su parte, prioriza el uso de técnicas experimentales. El foco de estudio se relaciona con la representación social constituida, siendo la estructura central el elemento principal por sobre el proceso de emergencia de la representación. Los estudios de esta área dirigen su observación hacia el análisis de la estructura de discursos hegemónicos, por ejemplo, las investigaciones realizadas en poblaciones afrocolombianas son abordadas a partir del análisis de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en la Educación Básica y Superior (Portocarrero, 2008), o bien en base al conocimiento que

ha estado consolidado en los actores educativos que define el rol docente, entre otros (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Dentro de las investigaciones más recientes, existe un conjunto de estudios cuyo propósito es analizar las representaciones sociales en educación que orientan las decisiones y prácticas concretas en la elección de escuelas. Los estudios en esta área profundizan sobre variados aspectos, tales como: contexto social, la dependencia administrativa, la experiencia de los sujetos en el proceso de elección, entre otros.

El estudio de Castillo (2014) indaga sobre las representaciones sociales en educación asociadas a familias de ingresos bajos que invierten en colegios particulares subvencionados en Chile. Parte de los planteamientos de esta investigación es que los criterios de elección de los apoderados de esos establecimientos, se relaciona con una vía de acceso a la movilidad social, motivados por la búsqueda del logro en el sentido de acceder a una situación de clase a partir del mérito. En este sentido, los apoderados rescatan tanto las capacidades de sus hijos para lograr la meta como su propio esfuerzo como padres para que sus hijos puedan dedicarse netamente a las labores escolares.

Por su parte, la investigación de Gómez (2011) indaga en las representaciones sociales de los apoderados que realizan elección de escuelas de dependencia municipal en localidades rurales. Plantea que las representaciones socioeducativas de los apoderados se asocian a expectativas, calidad de la educación y oferta educativa local, las cuales son reflexionadas por los apoderados en instancias anteriores a la elección definitiva de un establecimiento. De este modo, existe un criterio formado *a priori* sobre el sistema de educación de la localidad, por lo que las representaciones en educación no se desarrollan en el momento de la elección, sino que en un momento y reflexión previa, produciéndose una tensión entre lo que ofrece el sistema educacional de la localidad y lo que efectivamente ellos desean de la educación.

La investigación realizada por Gubbins (2013) sobre temáticas educativas sustentándose en el concepto de representación social, se enfoca en la experiencia subjetiva del proceso de elección en apoderados de escuelas municipales al interior de la Región Metropolitana. Parte de los planteamientos que surgen en la investigación es que las preferencias de las familias por establecimientos educacionales pagados en desmedro de establecimientos de dependencia municipal, se relaciona con el valor simbólico que las familias de más bajo nivel socioeconómico atribuyen al copago.

La Representación Social es una teoría que contribuye a explicar el vínculo entre discurso, práctica y sentido de la acción social (Moscovici, 2003). Hace referencia a conocimientos construidos en las interacciones comunicativas de los sujetos sobre hechos y acciones sociales (Araya, 2002). De esta manera, esta teoría permite explicar cómo los grupos y comunidades se apropian de un modo de ordenar cognitivamente y afectivamente las realidades que les son cercanas (Martinic, 2006). Así mismo, las representaciones sociales pueden ser comprendidas como: “...sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a

los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material” (Curiel, 2012: 240).

El principal exponente del concepto es Moscovici (1961; 1976), quien propone que las Representaciones Sociales constituyen un cuerpo organizado de conocimientos y actividades psíquicas orientadas a construir y hacer inteligible la realidad. Refieren a sistemas de valores, de nociones y de prácticas que sirven para la orientación de la percepción de situaciones y de elaboración de respuestas (Moscovici, 1979), por lo que la representación social es un proceso de construcción de la realidad. Esta propuesta teórica enfatiza sobre el sujeto pensante y destaca el hecho de que los sujetos deben ser concebidos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos (Jodelet, 2008).

La anterior concepción pone de manifiesto la posición epistemológica en que se comprende el estudio de las representaciones sociales. En este sentido, el conocimiento es percibido como un fenómeno complejo, cuya construcción está atravesada por diversas relaciones sociales y culturales. A partir de la perspectiva de Moscovici, la visión trádica y dialéctica: ego-alter-objeto, instaura una ruptura en el proceso de construcción del conocimiento (previamente fundado en la relación sujeto-objeto), ya que enfatiza en el aspecto social, como elemento fundamental para su construcción. En el que se comprende el conocimiento como un fenómeno complejo, elaborado a partir de circunstancias y dinámicas contextuales heterogéneas y contingentes (Ortiz, 2012):

‘Con la teoría de la representación social se desplaza el centro de interés del plano individual al colectivo. Ya no preocupa analizar al individuo aislado como procesador de información; ahora la preocupación está orientada a comprender lo que constituye un grupo o sociedad pensante. Esto implica un paso del nivel interpersonal al nivel social y cultural’ (Curiel, 2012: 239).

Los sujetos conocen la realidad que les circunda a través de las explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones, dando origen a un tipo de conocimiento específico que juega un papel crucial sobre el modo en que la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. El sentido común constituye una forma de percibir, razonar y actuar (Reid, 1998) y está socialmente elaborado. Esta forma de conocimiento incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos y su función no es solo orientar las conductas cotidianas de las personas, sino también los modos en que se establecen relaciones interindividuales y con grupos sociales (Banchs, 1991).

En definitiva, las representaciones constituyen sistemas cognitivos basados en estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas, que preferentemente se orientan hacia una positiva o negativa de los fenómenos. A su vez, son sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la conciencia colectiva (Banchs, 1991).

Según Jodelet (1984), en las representaciones sociales interviene lo social de diversas maneras: por el contexto en el cual se sitúan personas y grupos; por la comunicación que

establecen entre ellas; por las formas de aprehensión que les brinda su bagaje cultural; por los códigos, valores e ideologías ligados a posición o pertenencias sociales específicas (citada en Banchs, 1984 p. 4).

Las representaciones sociales son estructuras del pensamiento cotidiano cuyos contenidos se construyen y reconstruyen incesantemente. Este hecho hace que el concepto de representaciones sociales, lejos de definir un solo fenómeno o un mecanismo claramente diferenciado, se refiera, más bien, a un conjunto heterogéneo de manifestaciones empíricas. Los conocimientos que los sujetos adquieren en la vida diaria no siempre refieren a una existencia concreta, sino que más bien se relaciona con procesos, conceptos o ideas abstractas, con las cuales se debe tratar continuamente en las interacciones diarias, lo que se manifiesta en la política, la economía y las relaciones de mercado, el aprendizaje y la educación. Para hacer concretas estas realidades abstractas los sujetos se valen de la representación social como mecanismo de orientación de las prácticas (Villaroel, 2007).

Los enfoques de estudio de las Representaciones Sociales según propone Pereira de Sá (1998, en Araya 2002), se relacionan con tres líneas de investigación: a) *Escuela Clásica*, siendo su principal exponente Moscovici y Jodelet, donde se pone hincapié sobre los procesos de creación de la Representación Social como tal determinada por la perspectiva del constructivismo social, b) la *Escuela Aix-en-Provence*, representada por Abric, la cual se enfoca en los procesos cognitivos y estructurales de las Representaciones Sociales, y finalmente, c) la *Escuela de Ginebra*, vinculada principalmente a los planteamientos de Doise, quien desde la sociología pone acento en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales en relación a distintos niveles de interacción.

La *Escuela Clásica* utiliza un enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales, donde los sujetos en sus *interacciones* continuas son productores de sentido, así como también constructores de la realidad social (Araya, 2002). Desde esta perspectiva, el objeto de estudio de la teoría de las representaciones es el proceso de elaboración en el espacio social interactivo, por lo que el énfasis se dirige hacia el proceso social y no solamente en los procesos cognoscitivos individuales (Villarroel, 2007). Las otras Escuelas señaladas tienen como rasgo común la concepción estructural, es decir, enfatizan en el análisis del núcleo central constituido de la representación social, sea este núcleo de carácter sociocognitivo desde la vertiente de Abric o más bien de carácter socio-estructural desde la perspectiva de Doise (Araya, 2002).

El foco de esta investigación está dirigido hacia la vertiente procesual, aunque se incluyen visiones teóricas de las otras escuelas de carácter estructural dada la pertinencia para la investigación, ya que contribuyen a la explicación y esclarecimiento del proceso de elección de escuela que realizan las familias. Siguiendo esta línea, el concepto trascendental para esta investigación es la palabra 'proceso', pues se destaca el aspecto constituyente de la representación en mayor medida que el aspecto constituido (núcleo) de las representaciones sociales (Banchs, 2000). La palabra 'proceso' remite a una dinámica, a una evolución.

Los abordajes teóricos de las representaciones sociales, frecuentemente, orientan su análisis en los procesos psíquicos o mentales de carácter individual de creación de las representaciones sociales, es decir, en los aspectos cognitivos. El estudio de los procesos de interacción y contextuales de carácter social o *procesos sociales* de construcción de representaciones es menos usual y complejo (Banchs, 2000). Sin embargo, para propósitos de este estudio, este último enfoque resulta particularmente significativo para indagar en el proceso a través del cual se elaboran las preferencias que sustentan elección de las familias. Además, posibilita contribuir en el desarrollo investigativo de los procesos sociales de las representaciones sociales, considerando el limitado estudio en esta área teórica.

En la literatura teórica de las representaciones sociales, como se ha señalado, algunas definiciones distinguen entre las representaciones como proceso y las representaciones como producto. De acuerdo con Banchs (2000), la perspectiva procesual se enfoca en las representaciones a partir de los procesos sociales que constituyen o conforman sus contenidos (Villaroel, 2007). Sin embargo, cabe destacar la perspectiva de Moscovici, quien propone una perspectiva de la representación social dirigida hacia los procesos, pero con una mirada integrativa de los componentes (procesos y contenidos) que explican la dinámica social. En esta línea, Moscovici y Jodelet, plantean que el análisis de las representaciones se efectúa en relación con los procesos de la dinámica social y los procesos de la dinámica psíquica de manera conjunta y en construcción constante. En definitiva, se debe considerar por un lado, el funcionamiento cognitivo y el aparato psíquico, y por el otro, el funcionamiento del sistema social, los grupos y las interacciones en la medida en que ellas afectan a la génesis, estructura y evolución de tales representaciones (Jodelet, 1989: 41). Jodelet estipula que las representaciones son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior del pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad, es decir, una modalidad de pensamiento bajo su aspecto constituyente -los procesos- y constituido -los productos o contenidos (Jodelet, 1989: 37).

Desde la óptica de Moscovici (1982), la reflexión respecto de la separación entre procesos y contenidos del pensamiento social no es sustancialmente significativa, es una escisión en cierta medida poco consistente, ya que implica que los procesos serían generales e invariantes mientras que los contenidos estarían culturalmente determinados. En este sentido, el foco de la representación social es dilucidar los mecanismos a partir de la observación de los contenidos que de tales mecanismos resultan e inferir los contenidos sustentándose en los mecanismos. Esta argumentación plantea una retroalimentación constante de los procedimientos y estructura de las representaciones (Banchs, 2000).

La retroalimentación constante entre los procedimientos y la estructura de las representaciones se basa en la interacción entre individuos y grupos, quienes crean constantemente representaciones (Moscovici 2000:26-28; en Banchs, 2000) y reconstruyen el sentido común, es decir, las formas de conocimiento que crean los significados e imágenes con los cuales actuamos y nos comunicamos socialmente (Contenidos). El estudio fundamentado en la teoría de las representaciones sociales permite indagar en aquellos fenómenos que ocurren en la interfaz entre la persona y la sociedad, lo que junto

a la capacidad de apertura característica de este concepto, posibilita la integración de las experiencias subjetivas individuales y de los sistemas de interacción social. La investigación de la representación abarca tanto los procesos de producción y transformación del conocimiento común en torno a los diferentes objetos sociales, como las áreas cognoscitivas-estructuradas que contienen los sistemas de representación (Banchs, 2000).

Parte de la reflexión en torno a la representación social de Jodelet (2008) abarca el análisis de este concepto como un elemento integrado en un juego de coacciones o de presiones, vinculados a las condiciones materiales de existencia, a las imposiciones ligadas a la estructura de las relaciones sociales y de poder, a los sistemas de normas y valores, entre otros. En este sentido, se establece una referencia al espacio social y público donde circulan representaciones de diverso origen, esto es, los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, las hegemonías ideológicas, etc., lo que produce conexión con los marcos institucionales de funcionamiento del sistema escolar y las escuelas. Estos marcos impositivos de operatividad son transversales a los espacios de vida locales y constituye el 'medio ambiente' donde se desenvuelven los individuos. Las representaciones generadas de este modo superan el marco de las interacciones y son asumidas por los sujetos bajo el modo de la adhesión o de la sumisión (Banchs, 2000)

Los procesos de formación de las Representaciones Sociales se producen bajo determinados aspectos que permiten su conformación, estas son: las condiciones históricas y sociales que caracterizan a la sociedad, las prácticas comunicativas y la dinámica cognitiva interna de las representaciones (Campo-Redondo y Labarca, 2009). El presente estudio se enfoca principalmente en las dos primeras, ya que aluden a los procesos de carácter social, mientras que la última alude a los mecanismos cognitivos de los individuos.

Para indagar en los procesos a través de los cuales se elaboran las preferencias y lógicas de elección, la perspectiva teórica de esta investigación está orientada a estudiar los procedimientos de creación de la representación. Desde la óptica de Araya (2002), la representación social es un proceso desde el cual se adquiere y comunica conocimientos, así como también un proceso que permite la elaboración de contenidos como conocimientos constituidos. El mecanismo de creación de la representación social dice relación con: a) la *información* acerca del acontecimiento o hecho social, b) la actitud, esto es, la disposición emocional de los sujetos hacia los acontecimientos o hechos sociales, y c) el *campo de representación que se relaciona con la organización y jerarquización del contenido de la representación social*, formado por el conjunto de *creencias, actitudes, opiniones, vivencias y valores de las personas*, de manera que el campo de representación se constituye en base al núcleo figurativo (contenido) señalado.

La representación social se produce en la circulación de la información disponible al interior de los grupos y en las comunicaciones informales de sus miembros, presentando un carácter dinámico y diverso, permitiendo inclinarse a determinados rumbos de acción (Echebarría, Fernández y González, 1993; Echebarría y Álvarez, 1996) tendientes a coordinar las acciones de los individuos con las de su grupo mediante un proceso de reconstrucción de los objetos sociales (Jodelet, 1986). En este punto es cuando se torna

significativo considerar la diferente implantación social de los sujetos, sus diversas características demográficas y sus diferentes orientaciones ideológicas. En consecuencia, conocer o establecer una representación social requiere determinar *qué se sabe (información)*, *qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación)* y finalmente cómo actúan los sujetos (actitud que poseen) en un contexto de producción y circulación de la Representación Social (Araya, 2002).

Para propósitos del estudio, la utilización de la teoría de las representaciones sociales posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los elementos condicionantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994). Esto permite conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una representación social alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, constituyendo un paso significativo para la modificación de una representación y, en consecuencia, de una práctica social (Banchs, 1991).

Contextualización del estudio

Los lineamientos metodológicos de esta investigación se corresponden con el Proyecto FONDECYT N° 11130149 “Análisis de la segregación escolar socioeconómica en enseñanza básica”, cuyo objetivo es describir y explicar la segregación escolar socioeconómica en el nivel educativo básico, a través del estudio de establecimientos educativos que se encuentren cercanos entre sí en pequeños territorios denominados Unidades Geográficas Acotadas (UGAs).

Se opta por el estudio de Unidades Geográficas Acotadas con la finalidad de analizar sincrónicamente y en contextos acotados las dinámicas de segregación escolar, buscando identificar el influjo de las categorías mencionadas que explican este fenómeno: factores contextuales, institucionales y socioculturales. La característica principal de estas unidades es que abarcan un territorio de un diámetro de mil metros a la redonda y que alberga un número entre dos a cinco escuelas, donde es posible analizar la segregación escolar socioeconómica.

El estudio cualitativo ha sido desarrollado en una de las UGAs ubicada en una comuna del sector oriente de Santiago, conformada por tres establecimientos educativos cada uno de distinta dependencia administrativa: municipal, particular subvencionado y particular no subvencionado.

1. Características de la comuna

La comuna de este estudio se encuentra ubicada en el sector oriente de la Región Metropolitana y constituye un importante polo de desarrollo en el ámbito financiero, comercial y habitacional (Corporación Cultural de Las Condes, 2001; Municipalidad de Santiago, 2015), donde coexisten centros comerciales, oficinas, colegios, universidades, centros deportivos, de salud, de esparcimiento y turismo, además de preponderantes sectores residenciales de carácter tradicional (Corporación Cultural de Las Condes, 2001).

La población de esta comuna es mayoritariamente de NSE medio alto y alto. Sin embargo, cabe destacar un sector de la población en situación de pobreza, que acorde a las cifras del Ministerio de Desarrollo Social corresponde al 1,4% de la población comunal (4.200 personas aproximadamente), aunque es una tasa considerablemente inferior a la registrada a nivel regional de un 11,5% y nacional de un 14,4% (Municipalidad de Santiago, 2015).

El ingreso promedio de los habitantes de la comuna es mayoritariamente autónomo, proviene de ingresos propios, siendo alrededor de \$2.227.761, y es mayor al promedio nacional de \$718.961, lo que es consistente con el hecho de que la comuna alberga preferentemente a un segmento de población de clase media-alta y clase alta. Además, existe una pequeña cantidad de ingresos medios que provienen de subsidios \$665, siendo esta cantidad menor al promedio nacional de \$5.840 (Municipalidad de Santiago, 2010).

La comuna dispone de una oferta educacional que abarca todo el espectro educativo: jardines infantiles, colegios particulares no subvencionados, colegios particulares

subvencionados, colegios municipales, centros de formación técnica, institutos profesionales, y universidades. En educación escolar, la comuna cuenta con una alta cantidad de colegios particulares no subvencionados, siendo estos un 77% del total, los colegios municipales representan un 10% de ese total y los colegios subvencionados un 7%, y finalmente, los concesionados un 5% del total (Municipalidad de Santiago, 2016).

La siguiente tabla muestra una comparación de la cantidad de establecimientos educativos presentes en la comuna entre los años 2012 y 2014. A su vez, se compara la cantidad de establecimientos a nivel comunal en relación con el número de establecimientos que hay en la RM y en el país, según el tipo de dependencia administrativa en la que estén adscritos:

Tabla 2: Cantidad de escuelas en la comuna según dependencia administrativa

Establecimientos	Comuna		Región		País	
	2012	2014	2012	2014	2012	2014
Corporación Municipal	6	6	445	434	11.131	11.106
Municipal DAEM	0	0	290	288	4.383	4.225
Particular Subvencionado	14	13	1.991	2.046	5.965	6.065
Particular No Subvencionado	54	48	304	288	625	595
Corporación de Administración Delegada	0	0	33	33	70	70
Total	74	67	3.063	3.089	12.174	12.061

Fuente: BCN, Reportes Estadísticos Comunales 2015.

La tabla permite dar cuenta de que a nivel comunal los establecimientos educacionales municipales son escasos en número (sólo 6 y no varía en ambos años) y existe una alta cantidad de colegios particulares (54 en el 2012 y 48 en el 2014), cifra que no sufre variaciones importantes al establecer una comparación entre los años 2012 y 2014. No obstante, la realidad de los colegios de la comuna respecto de su cantidad es diferente a aquella que se observa en la RM. Los establecimientos de dependencia municipal en la región superan en número a las escuelas particulares no subvencionadas en ambos años, y a nivel país esta diferencia es aún mayor.

La cantidad de establecimientos particulares subvencionados si bien es menor en la comuna en relación con los particulares no subvencionados, son sustantivamente mayores en número a nivel regional y a nivel país. En Chile, los colegios particulares subvencionados son los de mayor número con respecto al total de establecimientos, según las mediciones realizadas para el año 2012 y 2014³.

Con respecto al número de estudiantes matriculados en colegios del sector, esta cantidad en la comuna es bastante baja en relación con el total de estudiantes que se inscriben en escuelas de la RM, siendo de un 3,05% del total de la región en el año 2012 y 2,99% en el año 2014. La siguiente tabla presenta una comparación de la cantidad de estudiantes matriculados en los años 2012 y 2014 a nivel comunal, RM y a nivel país, según el tipo de dependencia administrativa, evidenciando la baja cantidad de matrículas en la comuna, entre otros aspectos:

³ Información detallada en Anexos.

Tabla 3: Matrícula según dependencia administrativa de las escuelas

Matrícula según dependencia administrativa	Comuna		Región		País	
	2012	2014	2012	2014	2012	2014
Corporación Municipal	4.948	4.791	233.584	219.723	451.091	429.479
Municipal DAEM	0	0	135.180	129.304	908.804	875.155
Particular Subvencionado	5.654	5.270	826.016	831.529	1.887.180	1.919.392
Particular No Subvencionado	31.456	30.971	158.104	166.773	254.719	270.491
Corporación de Administración Delegada	0	0	22.765	20.983	49.473	46.802
Total	42.058	41.032	1.375.649	1.368.312	3.551.267	3.541.319

Fuente: BCN, Reportes Estadísticos Comunes 2015

En el cuadro anterior se muestra que, al comparar la cantidad de matrículas en la comuna, la región y el país, esta no varía sustantivamente entre el año 2012 y 2014. Del mismo modo, en la comuna el número de estudiantes inscritos en establecimientos municipales es considerablemente menor a los estudiantes que ingresan a colegios particulares no subvencionados, hecho que ocurre en ambos años de forma similar. Esta situación en cierta medida se condice con la menor cantidad de establecimientos educacionales municipales que existe en la comuna en comparación con la amplia oferta de establecimientos particulares no subvencionados. Las cifras más actuales (Municipalidad de Santiago, 2015) establecen que la cantidad de estudiantes matriculados en los colegios municipales de la comuna es de alrededor de 4.682 para junio del año 2015, lo que evidencia una leve baja de manera progresiva.

Adicionalmente, se observa que el número de estudiantes matriculados en colegios particulares subvencionados y municipales tiende a ser similar en ambos años, pese a que la cantidad de colegios particulares subvencionados (14 en el 2012 y 13 en el 2014) es mayor que la cantidad de escuelas municipales (6 en ambos años).

A partir de la información proporcionada por el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal 2016, la Corporación de Educación y Salud de la comuna en la actualidad continúa teniendo bajo su dependencia directa seis establecimientos municipales, siendo uno de ellos la escuela considerada para esta investigación. El año 2009 la Dirección de Educación creó el Centro de Aprendizaje de la comuna, entidad con la cual se busca realizar proyectos de gestión escolar y atención de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje en los colegios municipales.

En relación con el índice de vulnerabilidad de las escuelas municipales, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas registra una media de 43,2 para el total de la comuna⁴. Para el caso particular del establecimiento municipal de la investigación corresponde a 43,8 en la enseñanza básica y 43,5 en la educación media, por lo tanto, esta escuela tiene un índice de vulnerabilidad levemente elevado con respecto al índice comunal (Municipalidad de Santiago, 2015).

⁴ Se presentan los datos sobre el índice de vulnerabilidad relativos a las escuelas municipales de la comuna, debido a que son estas escuelas de las ha sido posible obtener registro.

II. Descripción de la metodología

Para desarrollar la presente investigación se utiliza una metodología de tipo cualitativa, con el objetivo de realizar descripciones para desentrañar “las estructuras conceptuales complejas” y necesariamente densas en la que se basan las prácticas, ideas y creencias de las personas en el estudio, esto es, lo que configura las significaciones habituales (Kornblit, 2007). Este tipo de metodología nos permite obtener mayor adaptación y flexibilidad a lo que se descubre, lo cual requiere una revisión y análisis continuo de los datos extraídos y de las estrategias que se van desarrollando en el transcurso de la investigación. Además, permite indagar sobre aquellos significados que ayuden a comprender e interpretar la realidad social, a través de los marcos de referencia de los mismos actores (perspectiva emic). De esta manera, dado que el objetivo es el estudio de las representaciones sociales, es necesario el hincapié sobre aquellos conceptos o nociones relevantes que los sujetos manejan para determinar la incidencia de estas representaciones en el proceso de elección de escuelas.

Para llevar a cabo la investigación y analizar los procesos de elección de escuela de las familias, se utilizó la observación pasiva y la entrevista semi estructurada. La primera es una herramienta útil que permite captar las dinámicas socioculturales de los sujetos en sus diferentes dimensiones dentro de la UGA, además de permitir el acercamiento inicial a los establecimientos. Estas diferentes dimensiones dicen relación con: la interacción de las familias con personas pertenecientes a la escuela escogida y a las escuelas vecinas de la UGA; la interacción de las familias tanto en las cercanías de la escuela como en los demás espacios que conforman la UGA; y observar el perfil de las familias que van a una escuela y otra, sus vestimentas, autos, modos de desenvolverse, etc. Además, la observación pasiva es una técnica idónea para internalizarse el estudio de las prácticas sociales y comunicativas de los sujetos.

El uso de la observación pasiva contribuye a complementar el análisis de la información recopilada de las entrevistas, en términos de que permite contrastar las dinámicas socioculturales resultantes de la interacción de los apoderados con su escuela, las escuelas vecinas y los espacios aledaños, en el entendido de que la elección misma es un proceso en el que se involucra un conjunto de dinámicas sociales y culturales orientadas por un marco de conocimientos construidos que poseen los sujetos sobre la educación y las instituciones educacionales. De este modo, es posible obtener una perspectiva integral de las representaciones sociales de los padres.

La observación pasiva fue utilizada en instancias previas al ingreso de los estudiantes a la escuela y posterior al término de la jornada escolar, ya que son los horarios donde se produce la interacción entre los sujetos de manera visible y accesible para este estudio. En el proceso de observación pasiva se involucra al conjunto familiar que interactúa con el mundo escolar, esto es, apoderados, estudiantes y los funcionarios de los colegios.

Para indagar en las representaciones sociales de los sujetos que cobran importancia en el proceso de elección, es necesario internarse en las concepciones e interpretaciones de los apoderados en relación con las diversas aristas que involucra la educación. Por esta razón,

se hizo uso de la entrevista semiestructurada, en tanto técnica de recolección de datos pertinente, ya que facilita el acceso a la perspectiva interna de los sujetos y la comprensión de sus opiniones a partir del marco de referencia de ellos mismos (Tudela, 2012). La utilización de la entrevista semiestructurada favorece el análisis y la obtención de datos significativos para la investigación dada su característica adaptable, además posibilita el manejo adecuado de la información según su pertinencia en la instancia de la recopilación.

Para el desarrollo de la investigación propiamente tal, el tipo de análisis cualitativo a utilizar es el “análisis interpretativo / descriptivo”, ya que su objetivo consiste en la identificación y categorización de elementos, la exploración de sus conexiones (Tesch, 1991), de manera de crear conceptos y generar a partir de ellos sentido, con el fin de aportar a una nueva perspectiva del fenómeno a estudiar, lo cual permite indagar en aquellos conceptos y categorías claves para identificar por medio de los discursos de los sujetos, aquellos elementos que den explicación a la dinámica de elección de escuelas por parte de los apoderados. Además, el uso de este tipo de análisis también es factible para el estudio de representaciones y de los modelos simbólicos que inciden en la producción de discursos en el campo de las ciencias sociales. (Canales, 2006).

Por lo anterior, este modelo de análisis resulta pertinente para investigar e identificar aquellas representaciones sociales de los apoderados en educación, ya que permite describir y explicar como la información circulante sobre la educación, a partir de la cual se elaboran conceptualizaciones para configurar el campo de representación, incide en la práctica electiva de las escuelas que los apoderados consideran adecuadas en los respectivos contextos. Siendo la información circulante el sustrato desde el cual es posible interpretar y construir conceptos y categorías claves para explicar cuál es el marco de conocimientos que sirve de orientación para los padres y madres en las prácticas de elección y como este opera en los distintos contextos educacionales dentro de un mismo territorio.

El trabajo de campo se desarrolló inicialmente mediante observación pasiva del perímetro que compone la UGA ubicada en el sector oriente de Santiago, lo que permitió generar una primera entrada hacia el sector donde se ubican los colegios del caso de estudio. El área abarcada para dicho propósito fueron, principalmente, las cuatro esquinas de la intersección de las avenidas principales que componen el cuadrante de localización de las escuelas y los alrededores de esta intersección donde, cada cierto tiempo, se disponían los estudiantes a permanecer luego del término de la jornada escolar. Los alrededores donde se reunían los estudiantes eran principalmente en las plazas cercanas a las escuelas.

El desarrollo de la observación tuvo una duración aproximada de tres meses, comenzando en noviembre del año 2015 hasta el término del año escolar, esto es, hasta principios de diciembre. Luego, se retomó este trabajo iniciando a principios de abril y finalizando en mayo del año 2016. Consistió en observar las principales características del sector que compone la UGA y las dinámicas sociales y culturales de las familias, estudiantes y funcionarios de cada colegio, tanto fuera de las instalaciones de cada escuela como en el resto de la unidad geográfica. El trabajo de observación se efectuó a partir de las 7.30 de la mañana, previo al ingreso a clases por parte de los estudiantes, hasta las 8.20 cuando el

ingreso de los alumnos comenzaba a disminuir o ya habían entrado en su totalidad a la escuela. Luego se continuaba la observación en las tardes, en los horarios de término de la jornada educacional, desde las 15.15 horas hasta las 16.30 pm, cuando gran parte de los estudiantes ya habían tomado rumbo a sus casas.

De forma paralela, cuando ya estaba finalizando la observación, se realizaron 27 entrevistas semiestructuradas a las familias, 9 apoderados de cada establecimiento, cuyos hijos cursaban entre kínder y cuarto básico. La realización de las entrevistas semiestructuradas permitió recabar información necesaria para elucidar las representaciones sociales de las familias en educación que inciden en el proceso de elección de las escuelas.

Las entrevistas se llevaron a cabo primeramente en la escuela particular no subvencionada, ya que fue la primera escuela en acceder a la realización de las entrevistas hacia las familias. A causa de la apertura de la escuela hacia la realización de la investigación sin mayor inconveniente, gran parte de las entrevistas se desarrollaron en el patio de entrada y el hall de la recepción por medio de la conversación incipiente con los apoderados, de modo de establecer una compenetración o rapport. Los entrevistados fueron contactados en los horarios de entrada y salida de los estudiantes de la jornada escolar, habiéndose solicitado su colaboración voluntaria. Gran parte de las entrevistas pudieron ser concretadas en la misma escuela de forma inmediata o con posterior acuerdo con los apoderados y en el mismo recinto. Las que no pudieron llevarse a cabo en la escuela se desarrollaron en los hogares de los apoderados con previo aviso y anticipación.

El desarrollo de las entrevistas con las familias de los otros establecimientos fue diferente bastante diferente. En el caso del colegio particular subvencionado la coordinación para la realización de las entrevistas no fue directamente con las familias. Los primeros contactos con las familias fue por medio de las gestiones de la dirección de la escuela y luego de ello directamente con cada uno de los apoderados vía telefónica y posterior encuentro en sus hogares, lugares de trabajo o sectores cercanos a las escuelas, según haya sido acordado.

El contacto con las familias del colegio municipal fue a través de la cooperación de la encargada del centro de padres, quien se comunicó con los apoderados que tuviesen la disponibilidad para la investigación, para luego efectuar el contacto telefónico con cada uno de ellos de manera de poder coordinar los lugares y horarios de la entrevista. Por este motivo, el dialogo inicial con los apoderados fue semejante al realizado con las familias del colegio particular subvencionado.

Las primeras entrevistas, las cuales fueron realizadas a las familias del colegio particular pagado, se desarrollaron en un periodo aproximado de tres meses, entre principios de abril y fines de junio del año 2016. Las entrevistas posteriores realizadas a los padres y madres de las demás escuelas se efectuaron durante el transcurso del año señalado.

En la totalidad de los casos se entregó un consentimiento informado, documentación que explica los propósitos de la investigación y condiciones del proyecto de investigación. Este documento fue entregado a cada apoderado en una instancia previa a la realización de la entrevista con el fin de proporcionarles información acerca del proyecto, y además, para explicitar la confidencialidad de la información reunida de acuerdo con la Ley N°19.628 de

1999 sobre protección de datos de carácter personal, de modo que proteger la integridad de los sujetos participantes de la investigación.

III. Características generales de la Unidad Geográfica Acotada

En la planificación urbana del perímetro la UGA destaca la intersección de las dos calles principales donde se ubican las tres escuelas y frente a ellas un supermercado. Cabe mencionar que una de las calles principales señaladas, que se muestra de modo vertical en el mapa, es donde se concentra el comercio. El comercio del sector varía en tamaño y consta de locales de comida, servicio de veterinaria, lavanderías, una bencinera, salas cuna, jardines infantiles y clínicas odontológicas, automotoras, entre otros, servicios que se mantienen a lo largo de la totalidad de la avenida. Las calles intermedias a las avenidas principales se caracterizan por ser mayormente residenciales, con la excepción de algunos locales pequeños.

En el proceso etnográfico fue posible observar que las viviendas ubicadas en la UGA pertenecen a sectores de la población de nivel socioeconómicos medio-altos y altos, lo que se mantiene en la totalidad de la circunscripción que abarca la UGA sin mayores modificaciones o marcadas diferencias sociales, siendo un rasgo representativo de la realidad comunal. Las construcciones residenciales son en general de baja altura, la mayoría casas y existe escasa construcción en altura tanto comercial como residencial, lo que se corresponde con la lógica de planificación urbana del barrio.

Las escasas edificaciones que existen se concentran principalmente en una zona que abarca aproximadamente una manzana de territorio y que está localizada en la intersección de las calles principales, frente a la escuela municipal. Consiste en un conjunto de edificios de carácter residencial y comercial (mayormente galerías comerciales) denominados 'las torres'⁵, que se contrastan con las demás áreas habitacionales cercanas señaladas. También existen algunas edificaciones que se distribuyen de modo disperso desde una de las calles principales hasta el límite de la UGA en dirección hacia la cordillera. Adicionalmente, el sector cuenta con una gran cantidad de plazas y áreas verdes en las calles laterales próximas a las avenidas principales.

⁵ Denominación extraída del proceso de entrevista a los apoderados.

Mapa N°1: Unidad Geográfica Acotada (UGA)



Simbología

	Escuela		Peluquería
	Comida rápida		Plaza
	Supermercado		Farmacia
	Paradero		Veterinaria
	Galería Comercial		Bencinera
	Hospital		

Fuente: Elaboración propia, imágenes extraídas de sitio web Google Maps. Radio de la UGA no sujeto georreferencia exacta, únicamente una imagen de referencia.

En la intersección mencionada se concentran el mayor flujo de vehículos y de personas, puesto que en las calles contiguas a estas avenidas no se percibe un tráfico de similar envergadura. La movilización en el sector se efectúa principalmente a través de micros y automóviles particulares, ya que el servicio de metro se encuentra a aproximadamente treinta minutos en transporte público o automóvil, lo que, en cierta medida, restringe su uso masivo.

Adicionalmente, en la intersección de las calles donde se encuentran ubicadas las tres escuelas, fue posible percibir la presencia de dos personas de seguridad ciudadana de la comuna que monitoreaban el sector. Se posicionaban en la esquina más cercana a la escuela municipal en sus vehículos (motos), manteniendo la vigilancia en la zona al inicio de la jornada laboral y escolar (7.30-8.20 am apróx.) y en las tardes (15.15-16.30 horas apróx.), debido al alto flujo de estudiantes que transita en la intersección, ya que las tres escuelas coinciden en los horarios de salida de sus estudiantes.

IV. Características de las escuelas de la Unidad Geográfica Acotada

Las escuelas del estudio, como se señaló anteriormente, se localizan en la intersección de las dos calles principales hacia el lado oeste del mapa. En términos de infraestructura, la escuela municipal y particular subvencionada comparten juntas aproximadamente la mitad

de una manzana. En cambio, el establecimiento particular no subvencionado está posicionado en casi la totalidad de una manzana. En las siguientes secciones, a partir de los datos recabados de las observaciones de las escuelas y del sector se describe en mayor detalle las características de las instalaciones de cada escuela, de manera de destacar las diferencias relevantes. Además se incorporan datos referentes a la fundación y los perfiles educativos de cada escuela.

a. Colegio municipal

El Colegio municipal se fundó en 1956, por iniciativa de un grupo de mujeres y comenzó a funcionar en una casa particular de un empleado del Banco del Estado. Posteriormente en 1957, fue clasificado como Escuela Rural, funcionando con un sólo curso por nivel. Años más tarde en 1967, se trasladó a los terrenos donde se encuentra ubicado en la actualidad, donde fue clasificada como Escuela urbana. Durante la década de los años setenta y ochenta, el colegio se fue posicionando lentamente hasta ocupar un alto nivel educativo entre las escuelas fiscales de la comuna.

Hoy en día, la escuela municipal ocupa un cuarto de una manzana de territorio aproximadamente. La escuela se compone de un edificio alto de color gris con rejas azules y tiene dos entradas; una entrada grande que da hacia una de las calles principales (en el mapa se presenta de forma horizontal), y que a su vez comparte con la escuela particular subvencionada; y otra entrada por el costado que está dirigida hacia la otra calle principal, donde se concentran los locales comerciales. En esta última se estacionan los transportes escolares que ingresan al establecimiento. Al observar desde afuera las instalaciones, fue posible constatar que no posee grandes extensiones de áreas verdes, salvo ciertas porciones de terreno destinadas a árboles pequeños que decoran la entrada principal.

El perfil del establecimiento municipal⁶ es aspirar a constituirse en un referente de la red de educación de la comuna. La perspectiva de la educación de este establecimiento se relaciona con promover el desarrollo integral de la persona humana, de manera de proporcionar herramientas a los estudiante para que tengan la capacidad de hacer un completo y responsable ejercicio de la libertad, además la capacidad de los estudiantes de desenvolverse con competencia en un trabajo como personas individuales y sociales, y de este modo que signifique un aporte específico a la sociedad de la cual forma parte. El Colegio pretende estimular el desarrollo del pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo, analítico, creativo, científico y humanista, abierto a los cambios sociales y tecnológicos.

b. Colegio particular subvencionado

El establecimiento particular subvencionado⁷ fue fundado en el año 1964 a través de una Junta de Vecinos del sector, integrando docentes de diferentes establecimientos educacionales bajo el mismo ideal de crear un liceo para el sector del estudio. El motivo de la construcción del colegio fue debido a la existencia de un solo establecimiento educacional

⁶ La información acerca del perfil del establecimiento extraída de la página web: www.mime.mineduc.cl

⁷ La información acerca de la fundación e historia del establecimiento fue extraída de la página web del colegio: www.fleming.cl

en aquella época, territorialmente de difícil acceso para los estudiantes, ya que los medios de movilización eran escasos y la única solución alternativa era emigrar a los liceos del centro de Santiago. En el año 1968 el establecimiento se traslada a su dirección actual y 1981 el liceo pasa a pertenecer a la municipalidad de la comuna. Finalmente en 1996 asume la administración del colegio una Sociedad Educacional hasta el presente.

En la actualidad, la escuela particular subvencionada ocupa un espacio físico similar a la escuela municipal, aunque ligeramente más amplio. La infraestructura del colegio particular subvencionado es de baja altura en contraste con la escuela municipal que se ubica prácticamente junto a ella, puesto que comparten el muro lateral. La fachada del edificio es ancha y de color naranja, y al igual que la escuela municipal tiene dos entradas: una principal más grande y otra más pequeña. La primera está destinada para la mayor parte del alumnado y la otra para el ingreso de los niños más pequeños.

Durante el proceso etnográfico, en la realización de una de las entrevistas a un apoderado, fue posible ingresar a esta escuela, lo que permitió elaborar algunas notas de campo respecto de las características internas del recinto. El interior del colegio es poco extenso y básicamente consta de dos patios; uno de ellos está destinado para los niños más pequeños y el otro para los cursos más grandes desde cuarto básico en adelante, según explican los entrevistados. Además, hay escasas áreas verdes en el interior, compuestas principalmente por pequeños árboles colocados en forma disgregada, por lo que no se destinan lugares espaciosos para ello.

El perfil educativo del establecimiento⁸ tiene como base el desarrollo integral de los estudiantes, la excelencia académica y la preparación para la PSU e ingreso a la Universidad. Está enfocado en posibilitar, a través de distintos medios educativos, que los(as) estudiantes aprendan y desarrollen las habilidades necesarias para que se formen como personas emprendedoras, capacitándolos(as) para tomar decisiones razonables y sustentables para desenvolverse en un mundo globalizado y tecnologizado, donde la información y los valores emprendedores son el bien máspreciado. Para lograr este perfil la educación se basa en acciones pedagógicas que permitan el desarrollo de las distintas potencialidades de los(as) alumnos(as), en el área cognitiva, afectiva, social-relacional y psicomotoras, de manera que los estudiantes puedan adquirir un conjunto de herramientas que les ayude a elaborar un proyecto de vida personal, así como también, para poder desenvolverse en la vida social, profesional y laboral, integrándose plenamente a los requerimientos que la vida actual exige.

c. Colegio particular no subvencionado

El establecimiento particular no subvencionado⁹ se crea en 1960 como centro de experimentación pedagógica, respondiendo a las necesidades educativas de la época. En sus inicios las clases se inician sólo con alumnas mujeres. Posteriormente se comienza a

⁸ La información sobre el perfil educativo de la escuela fue recopilada de la página web: www.mime.mineduc.cl

⁹ Los datos de fundación e historia del establecimiento fueron recopilados de la página web del colegio: www.colegioit.cl

desarrollar en Chile la *Educación Personalizada*, siendo esta escuela pionera al aplicar esta propuesta educativa. En 1968 se funda otro colegio perteneciente a una congregación católica y se ubica en la actual comuna del estudio. Esta última posee una orientación especial de desarrollar una comunidad educativa inspirada en la formación católica y de carácter subvencionado. En 1995 se lanza el proyecto *Ad Portas* con el propósito reformular el proyecto educativo y ofrecer una educación acorde a las necesidades del siglo XXI, consistente en plantear una educación con visión de futuro y comprometida con los valores del Evangelio. Ante esta propuesta, en 1997 se crea un nuevo Colegio, producto de la fusión de la primera escuela señalada (ubicada en una comuna del sector oriente) y la escuela ubicada en la comuna del caso de estudio, dando lugar a una propuesta educacional adecuada a los desafíos de la época. En 1999 el colegio integra a varones, ofreciendo una educación mixta como un desafío de los tiempos y una necesidad de las familias.

La escuela en la actualidad se caracteriza por tener una infraestructura más extensa en comparación con las otras escuelas. Al ser observada desde afuera, la escuela está delimitada por una gran reja y arbustos, aunque aquello no impide ser vista por quienes pasan cerca de la escuela, a diferencia de la escuela municipal y particular subvencionada, las cuales resguardan la visualización del establecimiento desde sus proximidades, ya que solo es posible contemplar la entrada o patio de recepción en el caso de la primera y solo la puerta de ingreso en el caso de la segunda.

Esta escuela abarca mayor terreno, tiene varias canchas de juego y cuenta con un variado equipamiento e implementos para el desarrollo de actividad física de los estudiantes. El edificio es de color naranja y es de baja altura, semejante en este aspecto a la infraestructura del colegio particular subvencionado, aunque de mayor tamaño. Se destina un espacio amplio para el estacionamiento de vehículos particulares y transporte escolar, los cuales ingresar por una entrada relativamente cercana a la entrada principal y parte importante del terreno del establecimiento está destinado para las áreas verdes, lo que se contrapone con las características de las instalaciones de las demás escuelas.

El Programa Educativo del establecimiento¹⁰ se basa en promover el desarrollo integral de los estudiantes, valórico – religioso y la exigencia académica. Se define como un Colegio de Iglesia, por lo que realiza su acción educativa teniendo como fundamento los valores del Evangelio y se adhiere a las orientaciones de la Iglesia universal y local. El medio para lograr las metas propuestas es la relación educadora, de la cual se desprenden los principios pedagógicos de: Comunicación – Creatividad – Diferenciación – Participación, como elementos fundamentales de la enseñanza.

V. *Datos socioeconómicos de las familias de las escuelas de la Unidad Geográfica Acotada*

En base a los datos SIMCE con respecto al NSE de los establecimientos que componen la UGA (SIMCE), es posible afirmar la existencia de un nivel socioeconómico diferenciado entre las familias que asisten a los tres colegios que componen el caso. El NSE de las

¹⁰ La información del perfil educativo de la escuela fue obtenida de la página web: www.mime.mineduc.cl

familias en cada establecimiento ha tendido a permanecer en el tiempo transcurrido entre los años 2010-2014, como se muestra en el siguiente cuadro (Tabla 3):

Tabla 4: Evolución del nivel socioeconómico de los apoderados de las escuelas de la UGA (SIMCE 4º Básico)

Año	Colegio Municipal	Colegio Particular Subvencionado	Colegio Particular no Subvencionado
2014 (4º Básico)	Medio	Medio alto	Alto
2013 (4º Básico)	Medio	Medio alto	Alto
2012 (4º Básico)	Medio	Medio alto	Alto
2011 (4º Básico)	Medio	Medio alto	Alto
2010 (4º Básico)	Medio alto	Medio alto	Alto

En relación con el cuadro anterior, se muestra la diferencia existente en los niveles socioeconómicos de las escuelas de la UGA, pese a la estrecha cercanía territorial entre sí. Además, en el caso de la escuela municipal existe un cambio en el NSE en general del alumnado a partir del año 2011, de medio-alto a medio, lo que permanece en el tiempo hasta la actualidad (PADEM, 2016). En base a los datos proporcionados por la Agencia de Calidad de la Educación, en la siguiente Tabla (Nº4) se muestra el nivel de escolaridad, el rango de ingresos y de vulnerabilidad, asociado al GSE del establecimiento municipal y particular subvencionado, mencionado en la tabla anterior¹¹:

Tabla 5: Clasificación socioeconómica de las familias de los estudiantes que rindieron SIMCE

Establecimiento	GSE	Nivel de Escolaridad	Rango de ingreso del hogar	Rango de Vulnerabilidad
Municipal	Medio	Entre 11 y 12 años	\$340.001 y \$550.000	38,01 y 62%
Particular Subvencionado	Medio-Alto	Entre 13 y 15 años	\$550.001 y \$1.250.000	11,01 y 38%

Fuente: SIMCE

De los datos anteriores se desprende la existencia de un mayor nivel de escolaridad en el establecimiento particular subvencionado en relación con el colegio municipal. Asimismo, el rango de vulnerabilidad es considerablemente mayor en el establecimiento municipal, vinculado a un bajo rango de ingresos de los apoderados, mientras que en el caso del otro establecimiento el rango de ingresos son comparativamente más altos.

Del mismo modo, en el análisis del nivel socioeconómico de las familias en relación a la posesión internet se contrastan los datos proporcionados por la Encuesta a Padres realizadas en el contexto del SIMCE 2002 con la información disponible en base al CENSO

¹¹ La construcción de la tabla se hizo en la base a los datos que se recopilaron del SIMCE para la elaboración del PADEM 2016. Se adquiere como referencia los resultados de la encuesta a padres y madres que realizaron el SIMCE en 4º Básico y II Medio.

2002¹². Para dicho análisis se debe considerar que existe una proporción no menor de datos perdidos en ambos establecimientos. Un 29% de esos casos corresponde al colegio municipal y un 18 % al colegio particular no subvencionado.

Al analizar los datos del CENSO sobre la conexión a Internet en los hogares de las familias de la escuela municipal y particular pagada¹³, un 45% de hogares en total ubicados en la UGA posee conexión a Internet, porcentaje que corresponde a menos de la mitad en comparación a aquellos que no disponen de Internet en sus casas. Por su parte, los datos del SIMCE muestran que para el caso del colegio municipal un 15% de los hogares de los estudiantes que asiste a la escuela tiene conexión a Internet en sus casas, siendo este porcentaje menor a la proporción existente en la UGA. En el caso del colegio particular pagado, un 57 % de los alumnos del establecimiento tiene conexión a Internet en sus hogares, cifra considerablemente mayor a la de la UGA.

Al establecer una comparación entre ambas escuelas, es posible afirmar que la proporción de estudiantes que posee Internet en el hogar en el colegio particular no subvencionado es casi cuatro veces mayor que la proporción de los estudiantes del colegio municipal.

Tabla 6: Posesión de Internet en el hogar, CENSO 2002 y SIMCE 2002

Hogar con conexión a internet	Colegio Municipal (SIMCE 2002)	Colegio Particular Pagado (SIMCE 2002)	Hogares ubicados en la UGA (CENSO 2002)
Si	15%	57%	45%
No	56%	25%	55%
Casos perdidos	29%	18%	

Fuente: elaboración propia, información extraída del SIMCE y CENSO 2002.

VI. *Distribución de las escuelas y formas de interacción en la Unidad Geográfica Aislada*

A partir del proceso observación realizado en la UGA se destacan algunos elementos que se encuentran interrelacionados: la infraestructura de la escuela y su distribución o emplazamiento territorial, las características del sector que compone la UGA y las formas de interacción social asociadas a dichas características. Existen elementos comunes y contrastes entre las escuelas que denotan visibilidad e invisibilidad en las formas de interacción social.

Dentro de las características comunes de los establecimientos, está la similitud de algunos rasgos de la infraestructura del colegio particular no subvencionado y el colegio municipal.

¹² Se opta por utilizar la información proveniente desde el CENSO 2002 porque es la única fuente oficial que ofrece información para la escala en la cual se desarrolla el estudio de caso. Se desestimó utilizar la información proveniente de CENSO 2012 en relación a las falencias técnicas que tuvo este estudio.

¹³ La comparación de los datos de posesión de Internet se realiza para el caso del colegio municipal y colegio particular pagado, debido a que los datos del SIMCE 2002 de 4º básico del colegio particular subvencionado no se encuentran disponibles.

Estas escuelas disponen de un amplio hall en la entrada que permite la recepción de un alto número de personas en los horarios de ingreso y salida de la jornada escolar, posibilitando la interacción entre estudiantes, apoderados y funcionarios por un periodo de tiempo más prolongado. Mientras que, en el caso del colegio particular subvencionado, este espacio es más bien reducido, puesto que el hall de entrada es más bien un corredor que conduce a uno de los patios y a algunas salas pertenecientes a funcionarios y dirección, lo que conlleva a que las personas interactúen fuera de la puerta de entrada fundamentalmente y a que permanezcan por un tiempo menor en el interior del establecimiento.

Las escuelas se encuentran bastante cercanas entre sí, pues comparten un pequeño territorio dentro de la totalidad de la UGA. A pesar de esta cercanía territorial, en los horarios de inicio y término de la jornada estudiantil la población escolar se distribuye de manera diferenciada, ya que las puertas de ingreso tienen distinta orientación. Las entradas del establecimiento municipal y particular subvencionado comparten la misma calle que los separa de la escuela particular no subvencionada que está en frente. En cambio, la escuela particular no subvencionada, a diferencia de las otras dos, la entrada de recepción de estudiantes y apoderados se dirige hacia una calle paralela a la señalada, es decir, se localiza de lado opuesto a las entradas de las otras dos escuelas. Por esta razón, la población escolar utiliza distintas vías de desenvolvimiento social fuera de la jornada escolar, lo que repercute en los modos de la interacción social entre estudiantes y familias de diferentes escuelas. Además, cabe mencionar, que dada esta disposición territorial de las puertas de ingreso, la escuela particular no subvencionada permanece en un contexto más aislado e invisibilizado respecto de los otros colegios.

Al observar las interacciones entre los estudiantes en las inmediaciones de las escuelas fue posible reflexionar sobre el uso del uniforme escolar, lo que posee algunas diferenciaciones según la escuela a la que pertenezcan. Estableciendo una comparación general, el uniforme de los estudiantes de la escuela municipal y particular subvencionada es similar en relación con el tipo de prendas que utilizan variando ligeramente en el color. Mientras que en el caso de la escuela particular no subvencionada usan un uniforme radicalmente distinto en forma y colores de las prendas. Además, a los estudiantes de la escuela particular no subvencionada se les permite el uso del buzo del colegio con mayor frecuencia en contraste con los demás colegios de la UGA.

En relación con la forma en que los estudiantes hacen uso del uniforme escolar existen diferencias sutiles. Los escolares de la escuela municipal hacen uso de su uniforme de manera menos estricta que los estudiantes de las otras escuelas. En esta opción lo suceden los alumnos del colegio particular subvencionado, aunque ligeramente menos flexibles que los anteriores. En cambio, los estudiantes del colegio particular no subvencionado, si bien tampoco hacen una utilización rígida del uniforme estudiantil, si mantienen más su pulcritud.

Durante las jornadas de ingreso a las escuelas, fue posible observar que, para el arribo de los estudiantes a las escuelas, en los tres casos se hacía uso frecuente del transporte escolar. Sin embargo, se apreciaban diferencias en otros aspectos. Una gran cantidad de alumnos del colegio municipal y particular subvencionado arribaban a los establecimientos

caminando desde la intersección de las avenidas principales donde se ubicaban los paraderos y por medio del uso de automóvil particular. Los escolares de estas escuelas eran acompañados de sus padres y posiblemente hermanos mayores, quienes no necesariamente asistían al colegio. Los educandos de las escuela particular no subvencionada escasamente llegaban utilizando el transporte público, ya que mayoritariamente eran acompañados por sus padres a pie o a través del uso de automóvil particular con mayor regularidad que las familias que las otras escuelas.

En las tardes al término de la jornada escolar, el regreso de los estudiantes a sus hogares igualmente presenta matices por escuela. Los alumnos del colegio municipal cuando son niños pequeños regresan a sus casas en compañía de sus padres a través del uso del transporte público, y en algunas ocasiones en compañía de amigos o solos con mayor frecuencia que los estudiantes de los otros colegios. Los alumnos de la escuela particular subvencionada también tienden a irse solos, pero la mayoría de las veces en compañía de sus padres, sobre todo si son niñas pequeñas. Además, fue posible percibir que en las tardes los estudiantes de este colegio se agrupaban con mayor frecuencia en los paraderos en comparación con los estudiantes de otros colegios de la zona. Por su parte, en el colegio particular no subvencionado, cuando se acerca el horario de salida de los más pequeños, los apoderados ingresaban a las salas para ir a buscarlos. En el caso de esta escuela, el retorno al hogar se realiza en gran parte a pie, o bien a través del uso de automóvil particular, en pocas ocasiones hacen uso del transporte público. La jornada estudiantil en este colegio se extiende regularmente hasta las 18.00 horas, ya que se realizan actividades deportivas, entre otras actividades extracurriculares.

Los estudiantes de la escuela municipal y particular subvencionada y algunos alumnos de la escuela particular no subvencionada, como se ha señalado, se concentran y reúnen en su mayoría en los paraderos de las esquinas formadas por la intersección de las calles principales, principalmente durante las tardes, en el horario de salida de la jornada escolar. En las mañanas también hay gran flujo de estudiantes en los paraderos, sin embargo, estos no se detienen a permanecer en el lugar, dado que están prontos a ingresar a clases. En las tardes los estudiantes permanecen conversando o jugando cerca de las afueras de una de las entradas del supermercado, lugar donde a su vez hay un paradero de micro, donde también suelen agruparse. Del mismo modo, parte de los espacios de reunión es la esquina más cercana al colegio municipal, aquella que se encuentra en diagonal al supermercado. Gran parte de los alumnos que permanecen por más tiempo después de finalizadas las clases corresponde a grupos de estudiantes de mayor edad. Los más pequeños vuelven a sus hogares en compañía de sus padres o bien se van solos.

En el territorio de la UGA, los escolares de la escuela municipal y particular subvencionada no se relacionan entre sí, pese a que son colindantes. De mismo modo, los estudiantes del colegio particular no subvencionado no efectúan comunicación alguna con los alumnos de los otros colegios, pese a que se ubican al frente. La escasa interacción ocurre no solo en las inmediaciones más próximas a las escuelas, sino que también en el resto del territorio que abarca la UGA. En la intersección de las calles principales donde se ubican los tres paraderos, no se evidencia algún tipo de situación que muestre contacto entre estudiantes

de diferentes colegios, sino que más bien lo que ocurre es que se concentran estudiantes de cada colegio por separado, en grupos pequeños.

Las plazas y áreas verdes existentes en las calles aledañas a las calles principales, donde el sector aún mantiene el aspecto residencial, no son lugares masivos de esparcimiento para los estudiantes. Durante el proceso de observación, solo fue posible ver a algunos de ellos en estas zonas y siempre estudiantes que pertenecían a un mismo colegio y no una interacción “entre” estudiantes de distintos colegios.

VII. Procedimientos de admisión

Los procesos de admisión de las escuelas de este caso de estudio son similares, ya que son procesos relativamente sencillos y asequibles para las familias. La información extraída surgió de las entrevistas a los apoderados nuevos, esto es, quienes habían matriculado a sus hijos en el año 2016 cuando se llevó a cabo el trabajo de campo. La información recopilada refiere al conjunto de procedimientos que se solicitan para la inscripción a los establecimientos, sean estos: documentación, los pasos a seguir que implica la admisión, los pagos de postulación, matrícula, colegiatura y/o cuota de incorporación que hayan tenido que ser efectuados por los entrevistados en cada caso.

El propósito de la descripción de estos datos es explicar los procesos escolares de cada escuela, así como también las vivencias de los entrevistados en dichos procesos. Además, permite conocer el rango monetario de los entrevistados invertido en educación, de modo de contrastarlos con los niveles socioeconómicos en general de los padres que se inscriben en cada escuela y los ingresos de los hogares de los apoderados de la muestra.

La siguiente tabla resume los procedimientos de admisión llevados a cabo por las familias de las tres escuelas, incluyendo: documentación, costos monetarios, pasos a seguir en el proceso de matrícula y costos complementarios.

Tabla 7: Procedimientos de admisión en las tres escuelas de la UGA

Dependencia Administrativa	Municipal	Particular subvencionado	Particular no subvencionado
Costos monetarios de admisión	Matrícula y mensualidad \$0	Matrícula \$10.000 / Mensualidad: \$25.000 - \$40.000	Postulación \$35.000 / Matrícula \$400.000 / Cuota de incorporación \$1.300.000 / Mensualidad \$340.000
Documentación	Certificado de nacimiento, notas y residencia	Certificado de nacimiento, notas y residencia / Informe de conducta	Certificado de nacimiento, autismo, bautizo y primera comunión / Informe de personalidad y fonoaudiólogo.
Mecanismos de selección	Sin selección	Selección	Selección
Adscripción a SEP	Sí	No**	No
Costos complementarios*	\$128.000-188.000	\$105.000-190.000	\$145.000-185.000

Fuente: Elaboración propia, datos extraídos de las entrevistas a las familias.

* Rango de costos complementarios implicados en la inscripción escolar que más se destacan y que son costeados anualmente por las familias de forma paralela al pago de la matrícula y colegiatura: centro de padres, uniforme escolar, útiles escolares y alimentación.

** Actualmente adhiere a la SEP.

Los procedimientos de admisión en las tres escuelas se caracterizan por estar carentes de dificultad en contraste con otros establecimientos en el país que poseen una alta demanda. Desde la perspectiva de los apoderados los procedimientos en estas escuelas son breves y son establecimientos que en general disponen de cupos para los estudiantes ingresantes. La mayor parte de los apoderados de los tres casos señala que la experiencia de admisión y la recepción de los funciones de las escuelas fue bastante grata. De acuerdo con esto, se plantea que ambos factores incidieron de manera importante en el proceso de elección.

En el caso de la escuela particular subvencionada y particular no subvencionada se realizó entrevistas con los apoderados y también se efectuó un proceso de selección, que a consideración de los entrevistados no fue demasiado estricto, sino que más bien de tipo diagnóstico. Junto a ello, es importante destacar que la escuela particular subvencionada, en el preciso año en que se realizó el trabajo de campo (2016) estaba en proceso de adherir a la gratuidad educacional, por lo que para el caso de algunos entrevistados no se realizó selección.

La documentación requerida por los establecimientos de las tres escuelas consiste comúnmente en: certificado de nacimiento, certificado de notas de los alumnos mayores, informe del jardín de los alumnos más pequeños y certificado de residencia. Aunque en el caso de ambas escuelas privadas se solicitan otro tipo de documentación adicional. El colegio particular subvencionado añade a la solicitud un informe de conducta. De forma similar, el colegio particular no subvencionado incorpora el informe de personalidad,

además de otros certificados e informes que remiten al proyecto inclusivo de la escuela y a la difusión del credo católico, según se indica en la tabla anterior.

En referencia a los costos monetarios, el colegio municipal no tiene costo alguno de postulación, matrícula y colegiatura, por lo que los costos monetarios en este sentido no son materia de preocupación para las familias, aunque se menciona en reiteradas ocasiones la solicitud de parte de la escuela del pago del centro de padres. Esta solicitud se realiza de forma poco clara en el sentido de que algunos padres manifiestan que constituye una obligación efectuar este pago y su no realización implica no poder matricular a los hijos para el año siguiente, mientras que otros plantean que es voluntario y depende de cada familia.

La diferencia de costos monetarios entre las escuelas privadas de la investigación es extensa. Según muestra la tabla anterior, por un lado, la cantidad de costos asociados al proceso de admisión es distinta, ya que en el caso del colegio particular subvencionado solicita el pago de la matrícula y mensualidad, mientras que los requerimientos del colegio particular no subvencionado incluyen, además de la mensualidad y matrícula, pago por postulación y cuota de incorporación.

Considerando la diferencia de costos monetarios entre las escuelas privadas de la investigación para el proceso de ingreso y el contexto de segregación entre escuelas en el país, cabe destacar que la segregación entre las escuelas de la UGA a partir de la medición del Índice de Disimilitud de Duncan es de 0.48¹⁴, por lo que la segregación es moderada, aunque con tendencia a los valores altos en el nivel de segregación. Además, indica que para obtener una nula segregación escolar en términos socioeconómicos al interior de la UGA, un 48% de los estudiantes debería ser trasladado para equilibrar a la población escolar¹⁵

VIII. Características de la muestra

La muestra se compone de apoderados de los tres establecimientos educacionales mencionados, que hayan matriculado a sus hijos en la enseñanza básica, específicamente entre kínder y cuarto básico. Se establece que sean apoderados de estudiantes de enseñanza básica, debido a que es en ésta donde se constata en mayor proporción la segregación escolar en Chile (Valenzuela, Bellei y De los Ríos; 2008). Además, para realizar la entrevista semiestructurada a los apoderados es relevante que se identifiquen con los siguientes perfiles: reside cerca del establecimiento (a 1 km o menos), reside lejos de la escuela (a 3 km o más), y es nuevo en el colegio, es decir, han realizado el proceso de matrícula durante este año 2016 por primera vez.

¹⁴El Índice de Disimilitud de Duncan considera: nivel de estudios, recursos económicos, recursos educativos. Para la medición de la segregación, los valores de este índice fluctúan entre 0 y 1, donde 0 implica integración total y 1 segregación total. Los rangos de valores generalmente aceptados para este índice señalan que existirá baja segregación si el índice se ubica entre 0 y 0,3, moderada si el valor está entre 0,3 y 0,6 y alta si este valor se encuentra por sobre el 0,6 (Glaeser y Vidgor, 2001). Para mayor profundización ver anexo titulado Medición de la segregación entre las escuelas de la UGA (Anexo 5)

¹⁵ Información extraída del Análisis estadístico de la UGA Las Condes, Proyecto Fondecyt N°11130149

En el caso de las familias que viven cerca de las escuelas, el límite de distancia establecido se considera un tramo posible de ser recorrido a pie sin mayores dificultades. Los entrevistados en promedio demoran en llegar o volver de la escuela entre 5 a 15 minutos. Gran parte se moviliza a pie y algunos en auto, o bien la movilización se organiza en virtud de la jornada laboral y/o el tráfico de la automóviles de la mañana o tarde.

La distancia considerada para las familias que residen lejos de la escuela implica mayor tiempo en el traslado y, en consecuencia, la posible utilización de algún medio de movilización pública o particular. En promedio los apoderados de este perfil demoran en llegar o volver de la escuela entre 12 a 35 minutos. Por las tardes la llegada al hogar, en algunas ocasiones, involucra más tiempo de traslado demorando una hora inclusive a causa del tráfico.

La mayor parte de ellos utiliza automóvil particular para movilizarse en el recorrido de ida y vuelta. En ciertos casos, algunos apoderados para el regreso pagan transporte escolar para o consiguen la forma de que una persona de confianza para la familia espere a los hijos a la salida de la puerta del establecimiento, al término de la jornada escolar, llevándolos a sus hogares mediante el uso del transporte público. Del mismo modo, producto de las complejidades surgidas debido a las dinámicas de la jornada laboral y los distintos horarios de la jornada escolar, existen instancias en que los apoderados deben organizarse con otros padres respecto del traslado de los hijos, turnándose en los días u horarios más convenientes para trasladar a varios niños.

Se utilizan los criterios de distancia ‘cerca’ y ‘lejos’ con la finalidad de identificar los propósitos de elección de un colegio determinado según la localización geográfica en la cual se encuentre el apoderado, sea esta cerca o lejos del hogar, de manera de explicar las posibles diferencias que existan en la elección según la distancia a la que vivan los apoderados de la escuela. Existen estudios (Córdoba, 2011) que concluyen que la cercanía de la escuela con el hogar es un criterio que utilizan las familias para decidir sobre el colegio adecuado para sus hijos, por lo que es relevante abordar el estudio en base a la distinción de estos perfiles.

El perfil ‘nuevo’ (matrícula para el año 2016), permite recoger información actualizada sobre el procedimiento de admisión que debieron seguir las familias, los mecanismos de selección y cobros solicitados por las escuelas, ya que la realización de las entrevistas fue efectuada en el año señalado.

La aplicación de entrevistas semiestructuradas consiste en la selección de tres apoderados de cada perfil mencionado, es decir, un total de 27 apoderados. Se establece la cantidad de tres apoderados para cada perfil con el objetivo de indagar en profundidad sobre el proceso de elección de escuelas en determinado contexto social y geográfico. Esta cantidad permite visualizar posibles contrastes entre los apoderados del mismo perfil y los de otros perfiles. Este criterio muestral permite obtener un número de personas acorde a los propósitos de la investigación, además de obtener información y generar saturación de los datos recopilados durante la investigación, en otras palabras, el agotamiento de la

información o de los elementos simbólicos claves de sentido conocidos con anterioridad (Canales, 2006).

El cuadro desarrollado a continuación presenta la información que fue posible recabar en el trabajo de campo acerca de los datos sociodemográficos de los sujetos entrevistados, la cual es relevante de destacar considerando las diferencias en el estrato económico de los colegios que componen la UGA. Estos datos fueron elaborados según el perfil de los sujetos entrevistados (Cerca / Lejos / Nuevo), el nivel educativo, el ingreso familiar y la ocupación y/o profesión de los apoderados de cada escuela:

Tabla 8: Datos socioeconómicos de los entrevistados

Establecimiento municipal

N° Entrevistas	Apoderado	Nivel de estudios	Ingreso familiar	Perfil	Profesión / Ocupación
1°	Madre	Técnico nivel superior completo	2 millones apróx.	Cerca	Dueña de casa
2°	Madre	Técnico nivel superior completo	600 mil apróx.	Cerca	Gastronomía / Dueña de casa
3°	Madre	Técnico nivel superior completo	580 mil apróx.	Cerca	Gastronomía / Supervisora de UPA
4°	Madre	Ed. Media HC / TP completa	400 mil apróx.	Lejos	Dueña de casa
5°	Madre	Técnico nivel superior completo	500 mil apróx.	Lejos	Dueña de casa
6°	Padre	Técnico nivel superior completo	1,5 millones apróx.	Lejos	Mantenimiento industrial
7°	Madre	Universitario completo y posgrado	3,5 millones apróx.	Nuevo	Profesora de enseñanza básica
8°	Madre	Universitario completo	900 mil apróx.	Nuevo	Profesora de enseñanza básica
9°	Madre	Técnico nivel superior completo	800 mil apróx.	Nuevo	Técnico en turismo / Dueña de casa

Establecimiento particular subvencionado

N° Entrevistas	Apoderado	Nivel de estudios	Ingreso familiar	Perfil	Profesión / Ocupación
1°	Madre	Universitario completo	1,8 millones apróx.	Cerca	Automatización industrial / Dueña de casa
2°	Madre	Técnico nivel superior completo	1,5 millones apróx.	Cerca	Bibliotecaria
3°	Madre	Técnico nivel superior completo	1,9 millones apróx.	Cerca	Gastronomía / Dueña de casa
4°	Madre	Universitario completo	2 millones apróx.	Lejos	Enfermería
5°	Madre	Ed. Media HC / TP completa	2 millones apróx.	Lejos	Vendedora en París
6°	Madre	Universitario completo	1,5 millones apróx.	Lejos	Ingeniería comercial
7°	Madre	Universitario completo	.	Nuevo	Corredora de propiedades
8°	Madre	Técnico nivel superior completo	500 mil apróx.	Nuevo	Enfermería
9°	Madre	Técnico nivel superior completo	600 mil apróx.	Nuevo	Dueña de casa

Establecimiento particular no subvencionado

N° Entrevistas	Apoderado	Nivel de estudios	Ingreso familiar	Perfil	Profesión / Ocupación
1°	Madre	Universitario completo y posgrado	4,5 millones apróx.	Cerca	Restauradora de arte
2°	Madre	Universitario completo y posgrado	3 millones apróx.	Cerca	Ingeniería
3°	Madre	Universitario completo	3-4 millones apróx.	Cerca	.
4°	Madre	Universitario completo y posgrado	4 millones apróx.	Lejos	Educadora diferencial / Dueña de casa
5°	Madre	Universitario completo y posgrado	5 millones apróx.	Lejos	Literatura / Profesora universitaria
6°	Padre	Universitario completo	4-5 millones apróx.	Lejos	Psicología / Terapeuta
7°	Madre	Universitario completo	2-2,5 millones apróx.	Nuevo	Dueña de casa
8°	Madre	Universitario completo	2,2 millones apróx.	Nuevo	Ing. En Adm de Empresas / Dueña de casa
9°	Padre	Universitario completo	1,5 millones apróx.	Nuevo	Ingeniería

Fuentes: Elaboración propia, información recopilada de las entrevistas realizadas a los apoderados.

Al establecer una comparación entre los cuadros, es posible afirmar que el NSE general de los apoderados entrevistados perteneciente a cada uno de los establecimientos, se condice

con el nivel de estudios y de ingresos esperados para el NSE de los colegios respectivamente. Por lo que la muestra en estos términos es bastante representativa.

En el primer recuadro de los apoderados de la escuela municipal, el ingreso familiar bordea entre los 400 mil y 3,5 millones apróx., donde gran parte del nivel de estudios de los entrevistados llega hasta el técnico nivel superior. En el caso del colegio particular subvencionado, el nivel rango de ingreso por hogar transita entre los 500 mil y 2 millones de pesos apróx., y el nivel de enseñanza según la muestra es más bien equilibrado entre técnico nivel superior y universitaria. Finalmente, para el caso de la última tabla, los entrevistados del colegio particular no subvencionado, el rango de ingreso por familia fluctúa entre los 1,5 millones y 5 millones apróx., evidenciándose una diferencia patente con respecto al nivel de ingreso de los entrevistados de las otras escuelas. En relación con el nivel de enseñanza, la totalidad de los entrevistados llega hasta el nivel universitario completo, donde alrededor de la mitad de ellos tiene algún estudio posterior al grado académico.

Considerando la contextualización sociodemográfica del estudio y la caracterización de las familias en términos socioeconómicos que se ha descrito previamente, el siguiente apartado aborda las representaciones sociales de los apoderados de las tres escuelas vecinas de la investigación que influyen en el proceso de elección de los establecimientos.

Representaciones sociales que inciden en la elección de escuelas

El proceso de elección de escuela de las familias constituye una dinámica social que está cimentada en el paradigma filosófico neoliberal, el cual contiene en sus principales preceptos la *libre elección* de los sujetos, fundamento que se instala como uno de los elementos cruciales en la estructura de pseudo mercado del sistema educativo. Considerando la relevancia de la puesta en práctica de la libertad de elección de escuelas por parte de las familias en el desarrollo del sistema escolar, el presente apartado busca analizar dicho proceso, valiéndose del concepto de representación social.

El foco teórico del concepto representación social utilizado para este estudio consiste en visualizar la elección de escuelas como un proceso social que se construye y reconstruye al interaccionar con los distintos contextos escolares. El concepto de representación social permite concebir la construcción del conocimiento de la representación como un proceso en el que se integran los elementos constitutivos (contenidos) y constituyentes (proceso social). De este modo, el enfoque epistemológico de la investigación radica en investigar el *proceso social* implicado en el proceso de elección, es decir, indagar en el procedimiento a través del cual se construye el marco representacional de conocimientos que orienta las prácticas electivas.

El marco de conocimiento representacional de las prácticas de elección es abordado en el presente estudio considerando el enfoque de las representaciones sociales aportado por la Psicología, el cual tiene la siguiente estructura; primeramente se identifica *la información* que las familias tienen acerca de la educación y las instituciones escolares, para conjuntamente describir las principales *concepciones y/o interpretaciones* que de ella

devienen, las cuales están contenidas por *nociones, creencias, valores, vivencias*, entre otros. Una vez contemplada la información y los conceptos o interpretaciones más sustanciales, se caracteriza el campo de representaciones sociales que orientan el proceso de elección, identificando tanto las representaciones elaboradas de forma común como las representaciones creadas de manera diferenciada por las familias al interactuar con los distintos contextos escolares que se desarrollan en cada tipo de escuela contemplada para el estudio. La estructura de análisis señalada permite conocer el procedimiento de elaboración de la representación social, al tiempo que permite presentar los datos esclareciendo el proceso social involucrado en la elección.

Para llevar a cabo la modalidad de análisis explicitada anteriormente, la elaboración de los capítulos tiene el siguiente orden. Primeramente, en la sección titulada *Concepciones sobre el sistema educacional chileno*, se exponen las concepciones más significativas acerca del sistema educacional y las instituciones escolares desarrolladas por padres y madres. Esta primera sección tiene el objetivo de identificar y describir la información que poseen en común las familias de las tres escuelas junto con las consiguientes concepciones e interpretaciones derivadas de esa información, las cuales sostienen el marco de conocimiento de las representaciones. Posteriormente, en la sección titulada *Representaciones sociales acerca de la calidad educativa* se realiza una caracterización de las representaciones que inciden en la elección, las cuales emergen de las concepciones mencionadas y se dividen en dos criterios para facilitar su comprensión: comunes y diferenciadoras.

Finalmente, el último apartado titulado *Factores de Post Elección* se explican las representaciones emergentes una vez que los apoderados han escogido la escuela. Los factores post elección tensionan el proceso de elección como tal, influyendo en la satisfacción o insatisfacción de las familias con respecto a la escuela elegida, lo que eventualmente afecta la permanencia de sus hijos en el establecimiento y, en último término, en el proceso general de elección. La importancia de contemplar dichos factores como parte de este proceso se halla en el foco teórico de la representación social definido en esta investigación, el cual permite comprender los fenómenos sociales como procesos dinámicos que construyen y reconstruyen conocimientos y prácticas.

1. Concepciones sobre el sistema educacional chileno

Al abordar las representaciones sociales en educación, antes de remitirnos al conjunto de procesos que da origen a las representaciones como tal, es necesario explicitar primeramente el escenario social o contexto de producción que permite su emergencia. Las representaciones sociales se forman en la interacción social sujeto-sujeto y en la relación entre el sujeto y el sistema social. Desde este punto de vista, la interacción de las familias con el contexto histórico y social del sistema educativo, el contacto con determinado espectro de instituciones escolares, sean o no parte del proceso de elección y la familiaridad con otros sujetos en circunstancias que competen a la educación de sus hijos, son el marco constituyente (alude al proceso social) de las representaciones, es decir, el contexto o espacio en el que nace la representación social.

Los contextos de emergencia de las representaciones sociales sobre educación constituyen el terreno donde aflora el proceso social que comporta la elección, ya que son el espacio donde los sujetos se apropian de la información acerca de un hecho u objeto social en cuestión, que para el paso de este estudio respecta al conjunto de aspectos relativos a la educación. A través de la captación de la información se formulan las concepciones o interpretaciones que sirven de base orientadora de las prácticas de elección. En otras palabras, de estos contextos se desprenden las nociones, valoraciones, creencias y vivencias, entre otras cosas, que generan el marco de conocimientos de las representaciones.

En el caso chileno, el contexto de producción de las representaciones sobre educación se materializa en las interacciones de las familias con otros sujetos y con el sistema educacional basadas en las lógicas mercantiles propias del sistema, las cuales se enmarcan en el proceso histórico de transformaciones económicas y sociales originadas en la década de 1980. Las familias se desenvuelven e interrelacionan con el sistema escolar y los establecimientos como consumidores de la educación en un sistema educativo altamente estratificado (Hsieh y Urquiola, 2003) y segregado.

En este estudio, las representaciones que encauzan el proceso de elección emanan del contexto mercantil del sistema educativo. A partir de dicho contexto, las familias se apropian de la información circulante relativa a la educación y generan concepciones que consisten, principalmente, en reflexiones críticas sobre el sistema educativo actual. Las concepciones de las familias denotan un profundo *inconformismo* sobre la educación chilena, que según se explica en los apartados siguientes corresponde, sustancialmente, a un inconformismo con respecto a la calidad del sistema educacional. Esta inconformidad contiene desesperanza o decepción y trasciende la mayor parte de concepciones de las familias de las tres escuelas. Una entrevistada del colegio municipal se refiere a esta situación indicando:

“Bueno no me gusta mucho pero es como lo que hay, no queda de otra. Es como ‘o vas o vas’...” (Apoderada colegio municipal).

El inconformismo de los entrevistados hacia la calidad del sistema educativo refiere fundamentalmente a su ‘baja calidad’, lo que remite tanto a las nociones globales de la educación chilena como a su materialización concreta en los distintos tipos de establecimientos educativos que existen en el país (municipal, particular subvencionado y particular pagado):

“... en general es más o menos no más la educación...” (Apoderada colegio municipal).

“... el sistema educacional en Chile, yo encuentro que no es bueno en ningún nivel: ni privado (no subvencionado), ni subvencionado ni municipal...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

La inconformidad latente en las familias con respecto a la baja calidad de la educación se sostiene en la elaboración de concepciones relativas al estado actual del sistema escolar que permitirían explicar su baja calidad, develando de manera tácita las distintas aristas del

concepto de calidad establecido por padres y madres. Las concepciones sobre la educación que derivan en nociones sobre la calidad se pueden agrupar en dos grandes problemáticas: la *desigualdad* y las *deficiencias* del sistema educacional.

La primera problemática hace referencia a las estructuras de desigualdad relacionadas con la brecha social y económica existente entre las escuelas privadas y públicas, así como también entre escuelas de dependencia administrativa equivalente y, junto a ello, los elementos de inequidad y segregación que el sistema educativo reproduce. El segundo tema refiere a las deficiencias del sistema educativo concerniente a lógicas generales de funcionamiento de la educación que, en determinados contextos escolares, se desligan de las estructuras de desigualdad y se presentan como una característica intrínseca del sistema educacional. Ésta última alude a dos factores: *el trabajo del cuerpo docente* y la *estandarización educativa*.

En términos generales, los planteamientos de las familias acerca de la desigualdad y las deficiencias del sistema educacional son abordadas como temáticas que abarcan aspectos diferentes de la educación, aunque poseen puntos de confluencia. La concurrencia de ambos factores radica en que las deficiencias del sistema educacional constituyen una consecuencia directa de la desigualdad o diferencial socioeconómico en el sistema escolar, al plantear el problema de la calidad educativa vinculado a las dinámicas de funcionamiento interno de las escuelas, fundamentalmente, en relación al trabajo realizado por los profesores. Estos factores son tratados detalladamente en las secciones posteriores.

Una vez señalada la óptica con que son percibidos los principales fundamentos que abarcan gran parte de las concepciones en torno al sistema educativo, las secciones que se presentan a continuación tienen la finalidad de desarrollarlos en mayor profundidad.

a. Desigualdad y segregación en el sistema educacional

Las familias de las tres escuelas reflexionan sobre el carácter desigual de la educación. A grandes rasgos, la condición desigual económica y social del sistema educativo dificulta la accesibilidad de las familias con recursos más limitados a una educación de mayor calidad, incidiendo de modo negativo en las posibilidades de mayor equidad educativa, situación que se refleja en la segregación existente entre escuelas en Chile. Al respecto, algunos apoderados plantean que en la segregación escolar intervienen factores de diverso tipo: procedencia social, género, entre otros, lo que se expresa en lo siguiente:

“Encuentro que es un sistema poco flexible, segregador, tanto en temas socioeconómicos como también de género...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

La perspectiva crítica de gran parte de las familias en torno a la desigualdad y la segregación escolar que caracterizan nuestro sistema educativo se refrenda en la información proporcionada por el PNUD (2017), organismo que propone que la característica desigual del sistema educacional se atribuye a que Chile, al ser comparado con los contextos sociales de los países latinoamericanos, muestra resultados de gran desigualdad entre estratos sociales, donde la procedencia social es un factor que incide

fuertemente en la segregación escolar, existiendo en el país una situación preocupante de segregación entre escuelas.

A partir de los relatos de las familias en relación al contexto desigual y segregador de la educación chilena, se desprende que en dichas problemáticas interceden dos elementos: *la segregación residencial y las diferencias de recursos de las instituciones escolares.*

Con respecto a la segregación residencial, la mayor parte de las familias manifiestan que existe una correlación entre la residencia de las familias y la población escolar que asiste a los establecimientos educativos. Dicho de otro modo, incide fuertemente en la elección la relación causal entre la ubicación geográfica de la escuela y el sector donde viven las familias. Además, esta dinámica social limita la posibilidad acceso a la calidad educativa en términos académicos o generales. De parte de los apoderados subyace cierta pesadumbre con respecto a las lógicas del sistema escolar, señalando que el factor socioeconómico de las familias de un determinado sector de la sociedad junto con las dinámicas mercantiles de la educación afectan de sobremanera en las características de las instituciones escolares del país:

“... está súper depende de dónde vives, vas a un colegio, o en qué sector de la sociedad vives, vas a cierto colegio y hay como rango de, hay como secciones, y en este grupo va a este colegio (...) encuentro como súper triste que la educación es tan cerrada...” (Apoderada colegio municipal).

Pese a lo anterior, del relato de los apoderados también se infiere que en este contexto de desigualdad y segregación escolar intervienen no solo elementos asociados al vínculo entre la ubicación geográfica de las escuelas y la residencia de las familias, sino que también factores que forman parte de la dinámica de mercado del sistema educativo que producen como consecuencia diferencias socioeconómicas entre las instituciones educativas. Dichos factores refieren a la presunción de que las dinámicas de segregación están intensamente implicadas por las diferencias de recursos presente en las escuelas del país, lo que tiene estrecha relación con la disimilitud en *cobros* impuestos por las escuelas y la desigualdad en la *composición social* del alumnado al interior de los colegios. Los cobros y la composición social no son necesariamente la expresión fidedigna de la segregación residencial existente en Chile, sino que también son producidos por la estructura mercantil del sistema escolar.

Considerando la importancia de los recursos en la complejidad y dinámica de los colegios, algunos estudios proponen que Chile presenta un bajo nivel de desigualdad de recursos entre las escuelas (PNUD, 2017). Sin embargo, los entrevistados de esta investigación enfatizan en las diferencias al respecto entre instituciones educativas, en especial si se trata de escuelas de dependencia municipal en contraste con las escuelas privadas, donde estas últimas dispondrían de una cantidad de recursos más elevada, y a su vez la brecha de recursos entre escuelas privadas con y sin subvención.

Desde la perspectiva de las familias, la desigualdad de recursos en el sistema educativo se traduce en una falta de recursos para una parte significativa de establecimientos del país que carecen de medios necesarios para el adecuado funcionamiento de sus instalaciones,

produciendo un efecto negativo en la educación y en la posible eficacia del sistema escolar. De este modo, una gran proporción de las familias establece que con *mayor cantidad de recursos aumenta la calidad de la educación de las escuelas*, en un sentido amplio:

“yo creo que quizás va mucho en los costos, en a veces poder tener más material para los niños, por ejemplo, como se administran en algunos colegios, que si no tienen recursos están atados de manos, y mucho va en eso...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

La carencia de recursos y las desigualdades estructurales del sistema educativo se materializan, entre otros aspectos, en la falta equipamiento de los colegios en relación con: una falta de *infraestructura* adecuada para que los estudiantes se eduquen, tanto en aspectos de limpieza mínima como en el espacio de desenvolvimiento para los estudiantes; los *materiales e insumos* de estudio en ciertas ocasiones son en cierto sentido poco apropiados o no se les da el uso correcto; *carencia de un grupo de profesionales* suficientes que aporte en las labores de psicopedagogía, psicología y enfermería (cuidados de salud) de manera adecuada. A continuación, se argumenta la relevancia de tales elementos:

“... que sea un lugar adecuado, que esté como limpio (...) si un niño no tiene como desarrollar su parte motora y su colegio es muy chico y no tiene espacio, no. Yo creo que también es importante ver eh la infraestructura que sea dentro de lo que más se pueda cómoda y ordenao...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... primero, tendría un buen staff de profesionales (...) el colegio tiene una psicopedagoga, una es psicóloga. ¡Una! Una de cada una para todo el colegio, y el colegio es básico-media (...) ¡son ene cabros!, ¿cómo tenís tan poco staff pa’ atender a... dime... o sea, no los atendís bien a ninguno (...) cambiaría en el fondo el nivel de profesionales (...) primero la cantidad, y segundo un poco el enfoque. Ahora, yo nunca he hablado con un psicólogo de niños o un psicopedagogo de niños que te diga... ‘en realidad el colegio tiene... no, tenís que llevártelo si...’. No, el psicólogo, como por ética pienso yo, trabaja con ese niño, para que este niño se pueda amoldar en su máxima expresión a este sistema” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Desde la perspectiva de las familias, las diferencias de recursos entre las instituciones educativas aluden en último término a las diferencias en la calidad educativa de las escuelas producidas por dicha desigualdad. A rasgos generales, debido a la diferencia de recursos, la calidad educacional de las escuelas públicas es evaluada de manera negativa por gran parte de los entrevistados de las tres escuelas en contraste con la calidad de las escuelas privadas. En relación a este punto los apoderados manifiestan lo siguiente:

“... el sistema público en muchos colegios no funciona bien...” (Apoderada colegio municipal).

“... entonces en eso es lo que topan los colegios municipales la verdad, lamentablemente por un tema de recursos económicos no pueden nivelarse a los colegios con más ingresos...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Por su parte las escuelas privadas son percibidas como instituciones que ofrecen una mejor calidad educacional, ya que disponen de mayores recursos para llevar a cabo un proyecto educativo competente a los requerimientos establecidos por el currículum escolar y las expectativas de las familias. Junto a ello, la mayor calidad educativa y cantidad de recursos de las escuelas privadas tiene estrecha relación con los cobros educacionales solicitados

por estos establecimientos, lo que se corresponde con la lógica del consumidor propia del sistema educacional chileno, donde la educación es gestionada por el mercado, produciendo como consecuencia que a mayor cobro ofrecido por los colegios mayor es su calidad educativa.

A partir de lo anterior, la visión general de padres y madres es que la educación chilena es desigual, lo que repercute en la deficiencia, o bien en la posibilidad de cumplir con las expectativas de calidad educativa de las familias. Además, se plantea que para acceder a una educación de calidad las familias deben disponer de recursos monetarios. Algunas de estas visiones se expresan en los siguientes relatos:

“... encuentro como súper regular la educación de Chile, ni muy buena ni muy mala pero está ahí, si tení que tener lucas para poder pagar una buena educación...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... para optar a buenos colegios, a una buena educación, necesitas dinero. Porque los buenos colegios, la mayoría son pagados...” (Apoderada colegio particular no subvencionado)

Los recursos que disponen las escuelas y los cobros monetarios por educación exigidos por las instituciones educativas particulares son dos factores íntimamente vinculados y manifiestan una relación directamente proporcional dentro de la estructura mercantil del sistema educacional. De acuerdo con esto, en un sentido general, a medida que aumenta el cobro solicitado por las escuelas mayores son los recursos que esta dispone para ser utilizados en educación y, por lo tanto, mejor es su calidad educativa.

Poco menos de la mitad de los entrevistados manifiesta que las diferencias en los cobros educacionales solicitados a las familia tiene como resultado la existencia de una amplia brecha entre los colegios pagados de alto costo de aquellos por los cuales se paga un costo menor, lo que influye de modo importante en la disparidad de recursos disponibles en las escuelas. Parte de las consecuencias de esta situación es la formación de desigualdad educacional entre las instituciones no solo respecto de su calidad, sino que también en la capacidad de acceso para las familias, ya que los costos involucrados en educación constituyen una fuerte limitante, lo que se expresa en el siguiente relato:

“... a mí lo que me complica es lo caro de los colegios particulares...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... pero yo siento que es mala la educación en otras partes, o sea la diferencia es notoria en un colegio bueno, particular, a un colegio que tú no pagai, no todos, pero la gran mayoría encuentro que son malitos, malos...” (Apoderada colegio municipal)

Dentro de esta línea, algunos apoderados plantean la existencia de altos costos monetarios implicados en la educación privada de las comunas de altos recursos en comparación con otros sectores. Por lo que, en el caso concreto de esta investigación, las escuelas están ubicadas en una comuna de elevado estrato socioeconómico, lo que permite dar cuenta sobre esta disparidad de cobros educativos dentro de un escenario de alta segregación entre escuelas chilenas (OCDE, 2010). Además, la comuna de este caso de estudio dispone de una gran cantidad de colegios particulares no subvencionados en contraste con

la escasa cantidad de colegios particulares subvencionados y municipales, lo que incrementa en mayor medida la segregación (Tabla 2):

“... particular subvencionadas no, particulares (no subvencionadas) hay hartas, eh pero como te digo, no bajan de un precio de 250 y tengo tres hijos así que serían 750 mil pesos mensuales cuando estén todos grandes, y que más encima encuentro yo que es mucha plata...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Desde la óptica de los entrevistados, la calidad educativa refiere a que, por lo regular, a medida que aumenta el costo de las escuelas existe la posibilidad de acceder a una educación de alto rendimiento académico y/o valor agregado, lo que es más frecuente en la educación ofrecida por el sector privado en contraste con el sector público. La mayor calidad educacional en términos académicos en las escuelas privadas refiere a que los niños de estos colegios adquieren mayor conocimiento que los niños que egresan de establecimientos públicos, por lo que son escuelas que emplean métodos de enseñanza más eficaces para contribuir al aprendizaje de los estudiantes, poseen un enfoque educativo dedicado a desarrollar más áreas del conocimiento diferentes a las estandarizadas (enseñanza de idioma u otras áreas distintas a las establecidas en el currículo nacional) o bien tienen un alto nivel académico visibilizado en los rankings de las pruebas de medición de la calidad nacional. Los elementos implicados en la calidad educativa, a partir de lo referido por los apoderados, se plasman en lo siguiente:

“...yo te contaba que estaba en el (Colegio N privado) (...) tú te day cuenta igual que la enseñanza es distinta, y que te enseñan más inglés, te enseñan diferentes cosas que los otros niños con suerte una vez ingles a la semana, no po' ahí era todos los días, cosa que tú salgas hablando inglés...” (Apoderada colegio municipal).

“...Es otro tipo de educación, es como que te enseñan, pero tú no cachai que te están, como que no sé po hoy día te toca matemáticas, te toca naturales, tú no cachabai que te tocaba pero tú aprendíai todo lo que te decían, a través de la música, de la pintura y era súper entretenido...” (Apoderada colegio municipal).

“... si tú tienes así un poco de dinero, si puedes pagar un subvencionado o un colegio particular los alumnos como que más aprenden, si tú te das cuenta... mayormente los rankings salen alumnos de puntaje nacional, colegios privados, es raro ver a un alumno de colegio municipal o subvencionado que salga con puntaje nacional ya que los colegios no se preocupan en cómo enseñarles bien a los chicos...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Los factores señalados anteriormente forman parte de la estructura de mercantil de la educación, en el que la oferta de las escuelas es coordinada a través del mercado según los cobros solicitados a las familias en concordancia con la calidad de la educación y/o enfoque de aprendizaje brindado por cada escuela en particular, entre otros aspectos. Parte de las consecuencias de la gestión educativa a partir del mercado es la disimilitud socioeconómica de la composición social en los establecimientos, rasgo influido fuertemente de los cobros impuestos por las escuelas y la capacidad económica de las familias.

Sin perjuicio de lo anteriormente explicado, cabe destacar que, desde la perspectiva de Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010), la educación a diferencia de otros servicios, no es producida absolutamente por el oferente y entregada al usuario, sino que es coproducida entre ambos, lo que incluso genera que la estandarización o igualación de los insumos y condiciones de desempeño de las escuelas y los docentes no sea una garantía de igualdad de oportunidades, ya que interactúa con contextos humanos que conforman la comunidad escolar. Desde luego, teniendo en consideración la condición segregada del sistema educativo, es más difícil igualar los recursos educativos, ya que los contextos humanos son relevantes y moldean la comunidad escolar. De acuerdo con esto, la disimilitud en la composición social de la población escolar es un componente significativo por sí mismo, ya que influye en la conformación de los diferentes contextos educacionales.

La composición social de las escuelas dice relación con la procedencia social de los estudiantes y constituye un elemento ampliamente relevado por los entrevistados en el proceso de elección a causa de la segregación escolar y social existente en Chile. Desde el punto de vista de las familias, es un componente que posiblemente incide en el desarrollo académico y en el trabajo pedagógico de los profesores, por lo que es un elemento clave en el desarrollo educativo e integral de los estudiantes.

En síntesis, los factores explicados: el cobro, los recursos de las escuelas, los límites económicos de las familias y la composición social caracterizan la dinámica de mercado de las escuelas chilenas y se conciben como producto y productores de la desigualdad y consecuente segregación. Tales elementos presentan variaciones según el tipo de institución educativa y su ubicación geográfica de manera proporcional. De este modo, los colegios de dependencia privada poseen mayores recursos, efectúan cobros más altos y su composición social se diferencia considerablemente de las escuelas ubicadas en otros sectores al situarse en comunas de mayores recursos donde reside población con mayor capital para acceder a dichas escuelas. De manera viceversa ocurre con las escuelas municipales y en algunos casos con las escuelas privadas subvencionadas.

A partir de las reflexiones de las familias explicadas previamente, surge la discusión sobre la forma en que la desigualdad social y económica existente entre las instituciones educacionales y el diseño estructural de sistema educativo afecta en la labor pedagógica de los profesores y en el funcionamiento general de las escuelas, generando deficiencias o falencias, las que son explicadas en la siguiente sección.

b. Deficiencias en el sistema de educación y desesperanza

En los últimos años, las problemáticas en torno al sistema educativo se han puesto en el centro del debate nacional, fundamentalmente, producto de que la experiencia de los estudiantes de más recursos es diferente a otras. Para el caso de este estudio, es posible apreciar un discurso de decepción sobre determinadas problemáticas educativas identificadas por padres y madres, donde se destaca las *deficiencias* del sistema, y que muestra una cierta desesperanza en torno al funcionamiento de la educación en el país:

“Eh... deficiente (sistema de educación en Chile), ocupo esa palabra porque ni siquiera es suficiente (...) así como está constituido ahora no me gusta (...) porque es poco eficiente y eficaz...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

A partir de los relatos de las familias se infiere la incidencia de dos factores en la característica deficiente de las escuelas chilenas que en última instancia menoscaban la calidad educativa de los establecimientos: las deficiencias en el *trabajo profesional de los profesores* y las consecuencias negativas derivadas de la *estandarización* del sistema educacional.

Parte significativa de las denominadas deficiencias del sistema educativo son producto de la segregación escolar y la estructura mercantilizada de la educación que afectan de manera importante en las condiciones laborales de los profesores y en la gestión o funcionamiento de las escuelas. Este enfoque se refrenda en lo documentado por la literatura sobre la existencia de un conjunto de efectos indirectos en el sistema escolar, donde las escuelas con mayor proporción de alumnos pobres tienen mayores dificultades para conseguir un mejor cuerpo docente y, en general, para proveerse de mejores recursos educacionales, tanto materiales como humanos (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010). Según lo planteado por los entrevistados, esta situación caracteriza mayormente a los colegios de dependencia municipal y, en ciertos casos, a las escuelas particulares subvencionadas.

Para los entrevistados las deficiencias en el rol profesional de los profesores se define como una de las principales causas de la baja calidad educacional en el país. Las deficiencias en este ámbito tienen su raíz estructural en la escasa preocupación a nivel nacional por la carrera profesional docente plasmada en los bajos sueldos, lo que en definitiva merma la calidad profesional del docente, ya que trabajan con menor motivación. Asimismo, se indica que existe una baja exigencia en las carreras de pedagogía respecto de los puntajes de ingreso, situación que disminuye la posibilidad de tener un desarrollo óptimo de la profesión y permite que personas con poca vocación ingresen a las carreras de pedagogía. En definitiva, una proporción significativa de familias de las tres escuelas sugiere que algunos profesores trabajan básicamente para ganar un sueldo y no por vocación o compromiso real para con los estudiantes.

Por lo anterior, en el relato de los entrevistados se presenta una tensión entre la vocación de los profesores, los bajos salarios, los deficientes mecanismos estructurales de ingreso a las carreras de pedagogía y la calidad del trabajo educativo de los docentes:

“...hay profesores que son malos, que trabajan por ganar un sueldo y no por vocación, entonces todos esos profesores que no están por vocación deberían hacer otra cosa, porque tenía malos profesores, tenía malos alumnos” (Apoderada colegio municipal).

“... por mi fuera un profesor, (riendo) debería ganar el doble de lo que gana, debería tener un... porque es un trabajo, pero ¡Dios mío!, es meticuloso, es preocupación, es dejar tu todo... muy vocacional, o sea yo creo que nadie podría estudiar profesor si no tiene vocación (...) debería ser mejor evaluada, mejor pagada (...) pero alguna forma de poder mejorar esta... este nivel educativo...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“Los profesores que les va mal en la prueba llega a estudiar pedagogía (...) una forma de mejorar sería mejorar el sistema de ingreso a la universidad ...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

A causa de las paupérrimas condiciones laborales del cuerpo docente que se han señalado, en tanto elemento estructural del sistema escolar, las cuales se acentúan en los establecimientos de dependencia municipal y, en algunos casos, en los particulares subvencionados, se manifiesta de parte de las familias que el invertir mayor costo monetario en educación hacia el sector privado supone la posibilidad de acceder a una escuela donde los profesores realicen un trabajo profesional de calidad superior. La mejor calidad de los profesores en el sector privado toma cuerpo en el interés de los docentes en realizar mejores clases, ya que disponen de mayor cantidad de recursos para el uso de material pedagógico y trabajan con más motivación al recibir sueldos más altos. Parte de estas ideas se expresan en lo siguiente:

“Mira obviamente los colegios pagados son muchos mejores (...) Los profesores tienen mejores sueldos, trabajan más motivados...” (Apoderada colegio municipal)

“... la educación en Chile en sí, si tú no tienes dinero como para pagar una mejor educación, la educación pública es mala, o sea, no como mala pero como que los profesores tienen poco interés en los alumnos, les da como lo mismo como que bueno si aprenden, aprenden, si no aprenden, no aprenden...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Junto a este panorama general de las problemáticas en torno al trabajo educativo de los docentes, el otro factor estructural del sistema educativo que repercute de modo significativo tanto en las condiciones laborales de los profesores como en la posibilidad de generar condiciones óptimas para el aprendizaje son las consecuencias de la estandarización educativa.

La literatura que aborda la estandarización educativa propone que el sistema escolar ha estandarizado gran parte de las condiciones que parecen relevantes para la calidad educativa: currículo nacional, tiempo escolar, textos de estudio, etc. (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010). Esta característica del sistema educacional ha generado discrepancias en la mayoría de los entrevistados, quienes aluden a su efecto negativo plasmado en: la formación de un currículum escolar con un carácter fuertemente academicista, dificultades producto de la jornada escolar completa y la gran cantidad de niños en las aulas que perjudican el proceso educativo de los estudiantes y el trabajo pedagógico de los docentes, entre otras cosas.

En el contexto chileno, la educación se concibe como un hecho económico que se desenvuelve en el mercado bajo la modalidad de inversión, lo que se plasma de manera relativamente directa en la capacitación para el trabajo productivo por medio de las instituciones educativas (Ruiz, 2010; en Álvarez, s/f). Esta modalidad de la educación obedece a la hegemonía neoliberal a nivel global, la cual logra imponer este enfoque como modelo paradigmático (Álvarez, s/f). Considerando este aspecto, la estandarización educativa permite las condiciones de la capacitación de las personas para el trabajo productivo, generando condiciones homogéneas de desempeño en las escuelas del país como parte de un proceso de racionalización a nivel sistémico. Ahora bien, desde la

perspectiva de los apoderados, tales condiciones de homogenización tienen efectos desfavorables en la operatividad de los establecimientos, es decir, se contraponen a la finalidad para que son implementadas. Al indagar en esta cualidad del sistema educativo, partiendo de los rasgos más generales y abarcadores, encontramos el carácter intenso del contenido académico unido a un enfoque fuertemente academicista del currículum escolar. La intensidad del currículum apunta a la gran cantidad de materia difícil de absorber completamente por los estudiantes, por lo que en las familias se expresa la imperiosa necesidad de que en el currículum educacional se *prioricen los contenidos* impartidos por las escuelas, con el propósito de que efectivamente esos contenidos se traduzcan en un aprendizaje incorporado por los estudiantes. Al respecto una apoderada manifiesta:

“... el hecho de que el currículo sea muy intenso y que sea a veces (...) el poder absorber todo lo que se pretende enseñar y que finalmente, no, el aumentar horas de clases no ha llevado a ningún resultado positivo, entonces son como hartas cosas más negativas que veo que positivas (...) cambiar la mirada de esto de saber de todo un poquito, a lo mejor ser más especialista en algunas áreas (...) hay que ordenar los contenidos y claramente algunos sacarlos o priorizar cuándo se deben trabajar...” (Apoderada colegio municipal).

El enfoque academicista del currículum actual se caracteriza por enfatizar en los contenidos de lenguaje y matemáticas en desmedro de las otras áreas o disciplinas igualmente importantes para el desarrollo integral del estudiantado. Además, la oferta de talleres extraprogramáticos es convencional, lo que no incentiva en los alumnos mayores posibilidades de apertura hacia diversas áreas educativas de modo íntegro. En relación a este último punto, una parte considerable de entrevistados plantea:

“... son los estándares (actividades extraprogramáticas), pero finalmente no despiertas en el niño otra posibilidad (...) agregaría, eh... es casi utópico, más deportes, más talleres, o sea, que... no sé, que los niños tengan un poco más de posibilidades de quizás... actividades extraprogramáticas, idealmente sería dentro de la misma... de la misma malla. Qué le agregaría más, folclore... y más raíces en ese sentido, dentro de... o en una clase de educación física teórica (...) Quizás un abanico más amplio de talleres...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“Yo siento que el colegio es un poco un... prueba un poco de todo lo que existe en la vida, y de ahí ve lo que más te gusta, cachai. Es... a mí me encantaría que hubiera una gama gigante de cosas que los niños pudieran hacer en el colegio, probar...” (Apoderada colegio particular subvencionado)

Unido a la extensa carga académica del currículum escolar, la jornada escolar completa implementada en los colegios durante el año 1996 aparece en la actualidad, desde la perspectiva de las familias, como una política educativa que no estaría obedeciendo al objetivo inicial por la que fue puesta en práctica, ya que no es utilizada para realizar talleres o actividades lúdicas o no ha sido aprovechada debidamente para fomentar el aprendizaje efectivo en los estudiantes durante las clases. Los estudiantes continúan en sus casas realizando extenuantes labores escolares y los talleres impartidos actualmente en las escuelas se realizan en horarios fuera de la jornada estudiantil. El siguiente relato proviene de una apoderada que se desempeña como profesora de uno de los establecimientos, quien profundiza en esta problemática:

“... esto de la jornada escolar extendida no sé si ha dado algún resultado, numéricamente no, un aumento de los conocimientos en las pruebas internacionales ha sido mínimo, porque claro se mal entendió, porque se supone que la jornada escolar completa en la tarde iban a hacer talleres y como cosas más lúdicas entre comillas y yo sigo haciendo matemáticas no sé hasta las tres y cuarto de la tarde, porque el horario es así, no se entendió como eso y cada vez aumentamos más cantidad de horas” (Apoderada colegio municipal).

Según lo planteado en el relato anterior, la puesta en marcha de la jornada escolar completa ha significado en la operatividad de las escuelas un espacio para dar continuidad a las labores académicas. El fundamento detrás de este modo de funcionamiento de las escuelas se asocia a los requerimientos de un currículum escolar intenso en contenido, junto con un ambiente de competitividad dentro y entre escuelas basado en el cumplimiento de estándares educativos exigidos por el ministerio de educación.

La alta competitividad refiere a la mecánica que se genera en el interior de los establecimientos centrada en el cumplimiento de resultados óptimos en las pruebas de medición de la calidad. Bajo los fundamentos de la ideología neoliberal, el propósito de la creación de los instrumentos de medición es, por una parte, estandarizar los parámetros de evaluación de la calidad de la oferta educativa y, por otra parte, proporcionar a las familias las herramientas para el ejercicio de la libre elección. Esta característica estructural del sistema educativo proveniente de los lineamientos estatales está cimentada en las reformas neoliberales de la dictadura militar y perfeccionada en los años posteriores de los gobiernos democráticos por medio de la implementación de las sucesivas reformas educacionales.

La evaluación periódica de los aprendizajes a través del SIMCE, instrumento de medición de la calidad educativa del sistema escolar por excelencia, posee singular importancia enraizada en el paradigma de mercado asociado a la rendición de cuentas o *accountability* (Espinoza, 2014; en Álvarez, s/f). De acuerdo con esto, la medición es el principal dispositivo en la creación de la matriz de estandarización (Oliva y Gascón, 2016), ya que permite racionalizar y regularizar las condiciones para la capacitación de los sujetos en el trabajo productivo a través de la institucionalidad educativa, en tanto elementos de la mercantilización del sistema educacional.

El carácter estructural de los factores propios de la estandarización educacional, es decir, la existencia de un currículum intenso junto con las dinámicas competitivas de las escuelas produce, para gran parte de los apoderados, que los contenidos sean transmitidos con demasiada rapidez, evitando la posibilidad tanto de enseñar de parte de los profesores e integrar de parte de los estudiantes adecuadamente los contenidos estipulados para los cursos, según se expresa en el siguiente extracto:

“El X está, hoy en día... por ejemplo partió de la nada, y ahora está dividiendo con tres dígitos, multiplicando con cuatro... Recién hace dos meses aprendió las tablas, se aprendió las tablas hasta el doce, y ahora tiene que multiplicar, dividir y todo, porque la vieja va súper rápido, ¿por qué? Porque el colegio lo van a medir en el SIMCE y el SIMCE tiene que estar bueno... Entonces, así funciona...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... por mi experiencia como apoderado yo creo que, si yo voy a enseñar a sumar al niño no puedo pretender que sea en tres meses, o sea, tiene que ser como más... no sé personalizado, preocupándome de que ninguno quede sin sumar, por decirlo así, porque claro, pasamos a multiplicar y ¿Qué hacemos con los que todavía no suman bien? ...” (Apoderada colegio particular subvencionado)

De la mano de las problemáticas señaladas anteriormente, algunos apoderados manifiestan que, para generar mayor rendimiento en los alumnos, tanto de parte del ministerio de educación como de algunos colegios de alta exigencia a nivel sistémico, se inclinan por adelantar los procesos madurativos de los estudiantes, lo que es percibido como factor negativo, ya que no garantiza necesariamente mayor aprendizaje, incluso puede ir en detrimento de éste. Esta reflexión se refrenda en lo documentado por algunos académicos como Mónica Manhey, Jefa de carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la U. de Chile, quien plantea que en este fenómeno concuerdan, por un lado, las iniciativas públicas de expansión de la cobertura de la educación preescolar y, por otro lado, el sistema escolar centrado en la medición y en el principio de que mientras más tempranamente los niños absorban contenidos, habilidades y técnicas, menos diferencias sociales habrá en los resultados de los aprendizajes. A partir de esta visión, se ha tendido a incentivar el desarrollo anticipado de habilidades lectoras y de escritura u operaciones matemáticas y, la mayor parte de las veces, a través del uso de metodologías inadecuadas. La crítica sobre esta problemática refiere a que se adelanta de forma innecesaria la escolarización de menores de 6 años, sin respetar a los niños como personas, es decir, como sujetos de derechos con sus características, sus fortalezas y sus verdaderas necesidades, por lo que transgrede el desarrollo genuino de los procesos educativos de cada persona en un tiempo pertinente (Escobar, 2015).

El adelantamiento de los procesos madurativos en los estudiantes junto a la intensidad del currículum genera consecuencias negativas en el aprendizaje, según se expone en la siguiente reflexión:

“... se adelantan mucho los procesos madurativos, es un tema que no sé po es complejo de entender, que implica muchos pasos, pero que la gente de currículo considera que en 5to básico deberían aprenderlo y finalmente no lo logran, sólo lo logran algunos, entonces finalmente es tiempo perdido. ¿Por qué no mejor trabajar desde 7mo en adelante con mayor profundidad? Y probablemente se lograrían mejores resultados, entonces y así pasa con contenidos en ciencias naturales, en historia, en lenguaje, que son demasiados (...) entonces yo digo va a tener que aprender en el momento que aprendan todos no más, para qué adelantarlos si en realidad eso no asegura nada...” (Apoderado colegio municipal).

Otro punto conflictivo correspondiente a los procesos de escolarización respecta al quiebre que conlleva el paso de la educación pre-escolar a la educación escolar, ya que esta última trae consigo un proceso de adaptación del estudiantado a las lógicas de estandarización del sistema educacional. En este sentido, cabe mencionar que el enfoque investigativo de este estudio se dirige hacia los primeros años escolares (kínder a cuarto básico), periodo educacional donde, según la literatura (Valenzuela, Bellei y De los Ríos; 2008) existe mayor segregación escolar en comparación con los otros ciclos de la educación escolar. En virtud de ello, una parte significativa de los entrevistados aluden al impacto de los procesos de

escolarización de los primeros ciclos de enseñanza básica en el adecuado desarrollo educacional de los hijos. Uno de los contrastes es que la escolarización y consecuente marco estandarizado a partir de primero básico en adelante, repercute fuertemente en el desarrollo educacional de los niños. El paso de kínder a primero básico trae como consecuencia para los estudiantes mayor autonomía en su desarrollo educativo, lo que involucra el amoldamiento de los niños a una dinámica monótona y tediosa que se separa del elemento lúdico propio de la enseñanza pre-escolar.

En el siguiente fragmento se expone el proceso de escolarización descrito sumado a las implicancias de la intensidad del currículum académico y las dinámicas competitivas de las escuelas señaladas con anterioridad:

“... ahora que está en primero básico a los niños tienden a bombardearlos con la parte académica, demasiada tarea, demasiado estudio para estar un niño en primero básico... ehh van aprendiendo, van adquiriendo conocimientos igual, yo creo que es demasiado, porque están en jornada completa hasta las 15.30 y llegué después a la casa a seguir haciendo tareas con ellos, entonces es medio agotador (...) primero básico no considero que tenga mucha importancia...” (Apoderados colegio particular subvencionado).

Desde la perspectiva de los apoderados, la dificultad para los estudiantes se asocia a que el cambio de kínder a primero básico se abandona, en cierto sentido, el trabajo realizado en la educación inicial, puesto que se va diluyendo, no existiendo una continuación o una transformación paulatina. La educación inicial estaría más enfocada en el caso a caso, en las necesidades de cada niño y en sus emociones, es decir, en un trabajo educativo personalizado. En cambio, el colegio propiamente tal o la escolarización es más rígido, no se realiza un trabajo personalizado (en la enseñanza tradicional), ya que son los alumnos quienes deben adaptarse a la clase del profesor.

Sumada a las complejidades que implica la escolarización para los estudiantes, se presentan dificultades en esta área que repercuten en el adecuado trabajo desarrollado por los educadores. Parte de estas dificultades se asocia al reducido tiempo con el que cuentan los profesores para estar al tanto de la totalidad de los alumnos dentro del aula, debido a la gran cantidad de niños por sala que complica la posibilidad de una educación más personalizada y enfocada en cada estudiante conforme a su desarrollo educativo personal. En esta línea, la mayor parte de los entrevistados considera que una menor cantidad de niños en las salas de clases permite más posibilidades de aprender, porque el profesor puede distribuirse mejor.

Las condiciones actuales de trabajo de los profesores basadas en la alta competitividad, en la producción de jornadas escolares intensas en contenidos y las complejidades derivadas de la cantidad de niños en las aulas que merman la posibilidad de un trabajo educativo acabado para con los estudiantes, producen un trabajo docente frágil. En vista de este contexto laboral de los profesores, los entrevistados plantean la necesidad de generar una modalidad de trabajo más factible para ellos que permita que efectivamente puedan llevar a cabo clases efectivas. Sobre esta problemática, una apoderada expone brevemente parte de las dificultades con la que deben lidiar los profesores en el día a día vinculada a la cantidad de estudiantes en las aulas, lo que se expresa en:

“... acá está la profesora que se bate con los treinta pobres (estudiantes)... y tiene que salir adelante...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Las condiciones estructurales de trabajo de los profesores es una temática abordada de manera generalizada por los apoderados de las tres escuelas. Como se ha indicado, las condiciones laborales de los docentes influyen de modo importante en la obtención de calidad educativa en las escuelas, sin embargo, proponen que la baja calidad de los docentes varía en virtud del educador en específico que este impartiendo clases en determinado curso, lo que se puede variar en cada escuela independiente de la dependencia administrativa. Aunque, se debe tener en cuenta que a mayor costo monetario invertido en el establecimiento, es decir, escuelas privadas de alto costo, mayores son las posibilidades de que los docentes realicen un trabajo de mejor calidad.

En la realización de clases adecuadas de parte de los profesores, juega un rol clave los métodos de enseñanza utilizados, pese a la existencia de un proceso estandarizado de enseñanza o igualación de los insumos en las escuelas. La variación del papel de los profesores en las aulas denota la existencia de una escasa reflexividad o política nacional que oriente de forma común las prácticas educativas de los docentes, es decir, bajo similares lineamientos de funcionamiento. Del mismo modo, en este factor influyen los diferentes contextos escolares, ya que cada escuela funciona administrativamente con un modo de organización propio y conforma una comunidad escolar particular, lo que tiene correlación con el modo de funcionamiento independiente de las escuelas en el país derivado del proceso histórico de privatización.

La situación descrita se evidencia en el siguiente extracto donde se relata la diferencia en los métodos de enseñanza utilizados por dos docentes de la escuela particular subvencionada:

“... en segundo básico tenía una más joven, que era súper pro. Y ella lo sentaba en el escritorio de ella, y el X tenía excelentes notas. Porque lo hizo su partner, seguramente ella dijo: ‘¿Cómo hago que este niño se enfoque?’ Y dijo ‘no, este niño hay que integrarlo. Yo lo tengo que hacer partícipe’. (...) Y de repente cambiaron a tercero, donde además en tercero les empiezan a meter distintos profes (...) y una profe vieja que lleva el liderazgo de esto. Lo sentó atrás, cachai, o sea no. Fue un desastre (...) Yo creo que en el aula es como una familia, hay de todo. Y tú tenís que ver cómo acomodai esos elementos internos, y creo que los profes no lo hacen. Pa’ ellos es más cómodo decir: ‘no, es que su hijo no copia, su hijo no copia no más po’...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Los planteamientos e información de las familias sobre la educación chilena que se han desarrollado en este apartado refieren a aquellos más relevados y de mayor trascendencia, y que aluden, principalmente, a una apreciación negativa del sistema educacional. Sin embargo, también es posible identificar un discurso equivalente lleno de contradicciones y ambigüedades sobre el sistema educativo, basado principalmente en un criterio de comparación, donde la evaluación negativa es matizada por las razones que se desarrollan a continuación.

c. *El vaso medio lleno: comparaciones, opacidades y ambivalencias*

La mayoría de los entrevistados se muestran inconformes con el sistema educacional, como regla general, independientemente de la dependencia administrativa de la escuela a la cual estén adscritos. Sin embargo, un número significativo de apoderados señalan no identificar diferencias claras entre la oferta educativa de los colegios municipales y particulares subvencionados.

La falta de distinción entre la calidad de las ofertas educativas expresa una cierta incapacidad por parte de las familias, ya sea porque no cuentan con la información necesaria para comparar las calidades, porque el sistema educación es opaco o bien debido a que atribuyen relevancia a otro tipo de aspectos. Algunos de ellos manifiestan desconocimiento u opacidad respecto de la calidad educacional y el funcionamiento general del sistema educativo. De este grupo de padres, la mayor parte pertenece a la escuela municipal y un reducido número a la escuela particular no subvencionada, principalmente.

Esta suerte desconocimiento u opacidad es reforzada cuando se utiliza un criterio de comparación entre la educación chilena y el panorama latinoamericano. En dichas comparaciones los apoderados relevan que la educación en general en Chile es apropiada en relación con la enseñanza y al conocimiento estandarizado, por lo que refieren fundamentalmente a la calidad en términos académicos.

En relación con el contraste referente a la educación chilena en el contexto Latinoamericano, una parte considerable de entrevistados, principalmente del colegio particular no subvencionado, opina que en Chile en comparación a los demás países de la región, posee un sistema educacional de calidad vinculado al desarrollo del currículum académico. Además, se propone que en Chile existe una mayor inversión en la infraestructura de las escuelas. En relación con este último punto, los apoderados de la escuela particular no subvencionada no se pronuncian al respecto. La siguiente cita releva lo señalado:

“Me parece que en Chile tenemos un buen nivel educacional respecto de... eh varios países de América Latina, imposible compararse a lo mejor más allá de eso” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

La lógica de comparación también opera a propósito de la dependencia administrativa de las escuelas. En este marco es posible observar que se establece una homologación entre la educación municipal y particular subvencionada tanto para los entrevistados de la escuela municipal y particular no subvencionada. El primero establece un parangón entre la educación municipal y particular subvencionada, planteando la inexistencia de diferencias trascendentales en ambos sistemas, ya que se perciben parejos en su funcionamiento. El segundo caso, la postura de opacidad está asociada a la consideración del sistema de educación municipal y particular subvencionado como parte de un mismo sistema tradicional de enseñanza sin matizaciones:

“... en términos académicos la verdad es que no veo diferencia, no veo diferencia. Y estuve en un subvencionado y ahora en un municipal. Para mí están iguales” (Apoderada colegio municipal)

“... en cuanto a lo básico y media si considero que es buena. En cuanto a los porcentajes, por lo menos considero que a varios colegios en distintas comunas, distintas ciudades, y es como parejo, pareja la educación, no hay mucha diferencia” (Apoderada colegio municipal).

“la educación subvencionada o la municipal, no es buena. Más que la educación, la enseñanza...” (Apoderado colegio particular no subvencionado).

Estas comparaciones, ambivalencias y opacidades acerca de la educación chilena generan concepciones e interpretaciones sobre la educación que tendencia el proceso de elección de las familias de modo significativo, especialmente, en el caso de los entrevistados de la escuela municipal y particular no subvencionada. Estos últimos, elaboran conocimientos sobre los tipos de escuelas existentes en el país basado en constantes comparaciones que, a su vez, eluden la realización de matizaciones sobre las escuelas en mayor profundidad. De forma contrapuesta, las familias de la escuela particular subvencionada desarrollan distinciones entre los tipos de escuelas de forma más marcada, lo que se explica en los apartados posteriores.

En síntesis, las principales conceptualizaciones de las familias sobre el sistema educacional deviene en las distintas aristas que comprende el concepto de calidad educativa. En la reflexión de los apoderados abordada previamente, se desprende como rasgo general que las percepciones construidas en torno a la calidad educativa se articulan sobre la consideración de dos factores: la ubicación geográfica de los establecimientos y el tipo de dependencia administrativa del establecimiento, siendo estos dos elementos los fundamentos base de las representaciones elaboradas en forma común por las familias, que influyen en el proceso de elección. La construcción de las representaciones sociales alrededor de los factores señalados se explica en la siguiente sección.

II. Representaciones sociales sobre la calidad educativa

a. Criterios comunes

A propósito del actual contexto educacional caracterizado por la desigualdad económico y social y la consiguiente segregación entre las instituciones educativas, a partir de las entrevistas realizadas a los apoderados se visibilizan dos factores que trasciende el marco de conceptos sobre la educación: la ubicación territorial de las escuelas y el tipo de establecimiento. De las concepciones desarrolladas en el apartado anterior, se infiere que las familias de las tres escuelas del estudio estipulan de manera general que los colegios ubicados en sectores sociales de altos recursos y la educación impartida por escuelas privadas es de mayor calidad. Ambas premisas constituyen la base representacional común del concepto de calidad educacional en las familias en los tres casos que permite orientar, tanto el proceso de búsqueda inicial de los establecimientos educativos como la creación de representaciones sociales de forma diferenciada según los apoderados de cada escuela.

La ubicación territorial de los colegios en sectores de nivel socioeconómico alto es un factor de calidad significativo y ampliamente visibilizado en la elección realizada por padres y madres de la escuela municipal y particular subvencionada. Ciertamente, se plantea que las escuelas municipales y colegios particulares subvencionados en comunas de altos

recursos son una alternativa económica para optar a una educación de mayor calidad. Mientras que en el caso de los padres de la escuela particular no subvencionada la ubicación de la escuela es un factor tan trascendental como para los otros entrevistados en la definición de la calidad educativa, no obstante se manifiesta de forma implícita y latente, sin mayor problematización.

En relación a la dependencia administrativa, a pesar de la visión general de disconformidad hacia la calidad del sistema educativo chileno, los apoderados de las tres escuelas manifiestan que la educación privada es de mayor calidad en un sentido general, sobre todo cuando se releva la calidad educativa de los establecimientos particulares pagados. En el caso de las visiones sobre los colegios privados con subvención, esta representación señalada adquiere matices que son desarrollados en los apartados posteriores.

Por lo anterior, las representaciones sobre la calidad tienen como fundamento base la relación entre la ubicación geográfica de la escuela y el tipo de establecimiento. Esta relación presenta variaciones para los apoderados de cada escuela en virtud de la visualización en mayor o menor intensidad de determinados conceptos durante el proceso de elección. Dichos conceptos son comunes para los tres casos: los *recursos* de las escuelas, la *composición social* del alumnado, la labor educativa de los *profesores* y la *estandarización educativa*.

Las representaciones comunes que se han explicado son encauzadas en el proceso de elección a través de los contactos incipientes de las familias con las instituciones educativas. Estas primeras interacciones son de suma relevancia tanto en el proceso social (constituyente de las representaciones) involucrado en la elección como en la construcción del contenido de la representación como tal. Forman parte de los criterios comunes, ya que son elementos transversales en las tres escuelas, aunque según cada caso presentan ligeras variantes importantes de relevar.

Los primeros vínculos de las familias con las instituciones educativas es por medio de mecanismos que permiten obtener un espectro de preferencias que sirven de orientación en el proceso de elección, estos son: los primeros contactos, criterios prácticos y criterios prioritarios. Los primeros contactos y los criterios prioritarios están abiertamente relacionados con las representaciones comunes de las familias sobre la calidad educativa y los factores implicados en el concepto de calidad (recursos, composición social, estandarización educacional y el trabajo educativo de los profesores). En cambio, los criterios prácticos son elementos que se consideran como parte de las dinámicas del sistema escolar, que repercuten de manera decisiva en el proceso de elección, no obstante no intervienen directamente en la calidad educativa de las escuelas.

Los primeros contactos o interacción inicial de las familias con las instituciones escolares se basan en las *recomendaciones* y los *vínculos previos*, los cuales son ampliamente relevados de forma común por los apoderados. La consideración incipiente de una determinada escuela como una opción positiva se efectúa a partir de la reflexión en torno a las referencias que los apoderados han podido obtener con anterioridad al ingreso definitivo

al establecimiento. Las experiencias de los mismos sujetos y de otras personas con las instituciones educativas generan mayor certidumbre y acercamiento de las familias a las escuelas.

Esta práctica es ampliamente utilizada por los apoderados de las tres escuelas y constituye uno de los elementos principales de orientación de las preferencias de elección. La realización generalizada de esta práctica se refrenda en lo documentado por algunos estudios internacionales (Ball et al, 1996; Ball y Vincent, 1998) y nacionales (Elacqua y Fábrega 2006, Navarro, 2004, Raczynski et al., 2010), los que concluyen que las fuentes que fundamentalmente se tienen en consideración en la elección es la propia experiencia y la de familiares cercanos o conocidos (Córdoba, 2014).

La mayor parte de los entrevistados señalaron que la llegada a las escuelas escogidas fue a través de las recomendaciones que de éstas realizaron conocidos, familiares o amigos. Asimismo, una parte significativa de apoderados señalaron tener un vínculo previo con los establecimientos a razón de ser ex-alumnos, o bien se relacionan con los colegios por medio de otros canales, tales como haber estudiado en una escuela con un proyecto educativo similar, según se relata en los siguientes extractos:

“Bueno yo estudie en el (colegio particular subvencionado) cuando era chica (...) entonces ya lo conocía por una cosa más de cariño por cierta forma al colegio (Apoderada colegio particular subvencionado)

“...tenemos una persona muy conocida que trabaja en este colegio, profesora, es psicopedagoga, ella nos recomendó este colegio” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“...primero yo, estudie en el (colegio N perteneciente a comuna del sector oriente de Santiago), y este colegio esta como muy ligado, no se po, la directora fue mi profesora de religión, yo desde chico que vengo a este colegio, veníamos a cuidar fiestas, cosas así... y conozco el proyecto educativo... y es bastante similar al de mi colegio, así que un poco por eso lo elegí...” (Apoderado colegio particular no subvencionado).

La orientación inicial del proceso de elección se debe en gran parte a la predominancia de las recomendaciones y los vínculos previos. Aunque, cabe considerar que una proporción importante de entrevistados, especialmente aquellos pertenecientes a la escuela particular subvencionada, utilizan como mecanismo inicial de forma única o adicional la observación y comparación de los resultados en las pruebas estandarizadas:

“... por internet, en realidad mi esposo es el que busco por internet todos los ranking, PSU, SIMCE, siempre en realidad está viendo eso, siempre viendo nivel, en qué posición, todo” (Apoderada establecimiento privado subvencionado)

Los principios de operatividad de los sistemas de medición de la calidad de la enseñanza tienen por objetivo establecer un mecanismo de evaluación de los procesos de aprendizaje para, entre otros motivos, otorgar información a las familias acerca de los niveles educativos de las escuelas para que estas efectúen la libertad de elección. Este dispositivo sistémico constituye un mecanismo de interacción social de las familias con el sistema educativo y las escuelas, desde el cual las familias desarrollan parte de las concepciones o nociones

respecto de las instituciones educativas, visualizando diferencias y estableciendo comparaciones que permiten direccionar el proceso de elección de manera inicial.

La consideración por parte de las familias de los puntajes comunales y nacionales de las pruebas estandarizadas implica realizar mayores distinciones entre escuelas durante el proceso de elección. Para los entrevistados del colegio municipal permite establecer una comparación con las demás escuelas de la comuna y a nivel nacional, de modo de acceder a un sistema escolar sin costo con altos resultados educativos. De la misma forma ocurre con los entrevistados del colegio privado subvencionado, quienes a través de estas evaluaciones establecen un paralelo en relación con otras escuelas privadas, permitiéndoles la posibilidad de sortear el ingreso a una escuela privada de menor valor económico con similares resultados académicos. En contraste con las dos escuelas señaladas, este indicador es escasamente válido para los apoderados del colegio particular no subvencionado.

En relación a lo anterior, algunos apoderados de la escuela particular subvencionada establecen distinciones en diferentes niveles que incide fuertemente en el proceso de elección: primeramente, la reflexión acerca del destacado nivel comunal de la escuela particular subvencionada; en segundo término, una similitud de rendimiento en comparación a los demás colegios particulares de la zona, los cuales solicitan cobros bastante más elevados, y por tanto, menos convenientes económicamente para los apoderados; y por último, una comparación del nivel académico entre las escuelas de la UGA:

“... busqué por el sector (oriente de Santiago) colegios privados, particulares, eh no bajaba ninguno de los 250 mil pesos, si yo comparaba el nivel PSU, SIMCE, que se yo, el (colegio particular subvencionado) era mejor que los otros colegios privados por un monto bastante más económico, y me negué a pagar esa cantidad de plata, consideraba que era demasiado, encuentro que es mucha la diferencia y quizás no tanto lo que entreguen de más” (Apoderado colegio particular subvencionado)

“... igual dentro de los tres colegios eh entre el (colegio particular no subvencionado) que es un colegio particular y el (colegio particular subvencionado), los resultados de SIMCE o... deben estar por ahí, y el (colegio municipal) es quizás un poco más bajo (...) al tener resultados equivalentes eh... me iba a tener que... o voy a tener que sufrir para pagarlo o me voy a tener que endeudar no sé...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Los mecanismos de evaluación, como se ha señalado, permiten a los apoderados establecer diferenciaciones entre las escuelas. Sin embargo, en contraposición a este argumento, una parte considerable de apoderados, sobre todo aquellos del colegio municipal y particular pagado indica que los resultados en las pruebas estandarizadas no necesariamente son significativos en la instancia de búsqueda de escuelas. Este fundamento radica en que el conocimiento académico que aportan los establecimientos educacionales no es lo más relevante en el proceso de formación de los hijos. Existen variadas formas en que el contenido académico pueda ser aprendido, por lo que los instrumentos de medición no son de modo indiscutible una referencia del aprendizaje y calidad de la enseñanza:

“... yo en cuanto a... a materias y cosas creo que... ahí no sé hay tantas formas que los chicos puedan aprender en verdad que... que quiéralo o no, o sea a pesar de que este en contra, tu igual mira eh... igual veo así los resultados ya así, tuvo este colegio sobre el otro, en el ingreso a la universidad o... en el SIMCE de octavo, en el SIMCE de cuarto no sé, igual comparay cosas, pero al final creo que no es así tan como... importante” (Apoderada colegio particular subvencionado).

El planteamiento señalado se refrenda en estudios realizados por diversos autores en relación a la escasa importancia que las familias conceden a los resultados del SIMCE como criterio de elección (Ayala, 2010; Elacqua y Fábrega, 2006; Raczynski et al., 2010; Winkler y Rounds, 1996; en Córdoba, 2014). Del mismo modo, se reflexiona acerca del carácter social de la elección, donde es relevante considerarla como un proceso, por cuanto las familias priorizan el uso sus redes de contacto antes que la visualización de indicadores e informaciones oficiales para escoger escuela (Córdoba, 2014).

Si bien los vínculos iniciales de las familias con las escuelas se sostienen en las recomendaciones, vínculos previos y la observación y comparación de los resultados en las pruebas de evaluación de la calidad académica, existe un conjunto de criterios que deviene de la experiencia fundamentalmente de la propia de los sujetos, cuyos conocimientos adquiridos y elaborados individualmente son contrastados con la información sobre la educación y los establecimientos proporcionada por familias, conocidos o amigos. Estos son: criterios prácticos y prioritarios.

Los criterios prácticos refieren a dos factores. Por un lado, la distancia de la escuela con respecto al sitio de residencia de las familias, y por otro, las complejidades que conlleva los procesos de admisión del sistema escolar actual que influye fuertemente para algunos apoderados en la decisión definitiva de elección.

Casi la totalidad de los entrevistados concuerda con la relevancia de que las escuelas se encuentren cercanas a los hogares, considerándose un criterio mayoritariamente destacado y, en ciertas ocasiones, definitorio en la elección. De manera tal como se expresa a continuación:

“... nosotros estábamos entre la (escuela M) y este colegio. Y optamos por este colegio por la distancia” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

La cercanía de la escuela es un factor significativo en el proceso de elección, pese a que parte de ellos reside lejos. Algunos apoderados que viven lejos de la escuela señalan que fue escogida por la relativa cercanía que esta tiene con el domicilio. Por este motivo, a pesar de que son familias que se encuentran fuera del rango de cercanía determinado para la investigación, manifiestan que han escogido la escuela, entre otras características, por la relativa proximidad:

“... yo no vivo al lado del colegio, yo vivo como a 10 minutos, 15 minutos en auto, pero si es calidad de vida” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Lo anterior se corrobora con lo estipulado en el Cuestionario de Padres realizado por el SIMCE en los años 2000, 2005 y 2006 (Córdoba, 2011) donde se establece que la cercanía de las escuelas es una de las razones de elección de mayor prioridad para las familias.

Las razones propuestas de forma común por los apoderados para escoger una escuela cercana o aproximadamente cerca refieren a dos factores principalmente. Por un lado, el tiempo invertido a diario en el traslado de los hijos a las escuelas produce a largo plazo agotamiento tanto para padres y madres como para los hijos. Además, el desplazamiento constante a una escuela lejana repercute eventualmente en el proceso educativo del niño producto de esta misma causa. Por otro lado, aseveran que es significativo en la vida diaria de las personas el que el establecimiento escogido se encuentre cercano al domicilio, ya que de esto depende la organización de las actividades familiares y cotidianas en paralelo con los tiempos de las escuelas y la jornada laboral.

La referencia a la importancia de la cercanía y el agotamiento que produce a diario el trasladarse a una escuela lejana, se manifiesta en lo siguiente:

“... considero que es súper importante porque también es un desastre también para el niño. El hecho de que, si tienes que viajar mucho tiempo arriba de un furgón escolar o no sé, tienes las posibilidades de que tus padres te van a dejar, cualquiera sea el sistema de movilización, siento que el estrés es grande porque tienen que salir los niños muy temprano del colegio, llegan más tarde a sus casas, entonces es un agotamiento que influye mentalmente igual, entonces los niños no llegan con el mismo ánimo que un niño que tiene el colegio cerca...” (Apoderada colegio municipal).

“... la distancia es un factor determinante (...) Querís hacerte la vida más simple, no es que sea más cómodo, pero la vida más simple. Entonces, si te queda lejos hay una logística mucho más grande que hacer” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... claro, definitivamente... no, pa’ que los niños descansen, pa’ que lleguen a su casa y se vean con amigos, esta cosa de andar acarreándolos es... yo creo que pa’ ellos es una pérdida de tiempo...” (Apoderado escuela particular no subvencionada).

La compatibilización de la jornada laboral y escolar con la vida cotidiana es un tópico presente en la vida de los sujetos sin distinción por establecimiento, ya que la escuela y el trabajo son constituyentes en la vida de las familias y, por lo tanto, repercuten de manera significativa en la construcción representacional sobre la educación, presentando diferencias en las familias según el tipo de escuela.

Considerando que una parte de los entrevistados vive cerca de la escuela y otra parte de las familias vive lejos, en ambos casos se evalúan preferencias de elección de colegios que se ubiquen en lugares céntricos para poder compatibilizar los tiempos de la jornada laboral y escolar. Este tópico se encuentra altamente presente en los apoderados de la escuela municipal y particular pagada. En ambos, se manifiesta la importancia de una escuela cercana al hogar, ya que permite mayor disponibilidad de las familias en caso de que se requiera su presencia en el colegio. Estas perspectivas se presentan en lo siguiente:

“...me gusta tener todo cerca, vivo al frente del colegio, siempre he trabajado por acá, en la comuna, porque cualquier cosa es más fácil desplazarse de un lado a otro” (Apoderada colegio municipal).

“Es que nos queda cerca, porque como está cerca de mi trabajo, nos conviene (...) entonces por ese lado nos facilita la vida más que todo, porque me queda cerca del trabajo, cuando ella se ha enfermado me llaman, cruzo y la voy a buscar, la aprovecho de llevar a la clínica que está ahí mismo, está justo al frente, entonces la verdad es que no nos complica, a lo mejor el horario nos complica (...) hay colegios que uno puede pagar pero nos queda más lejos todavía...” (Apoderada colegio municipal).

La organización en relación a la jornada laboral y escolar genera una dinámica de movilidad de los apoderados particular en cada escuela. Parte de las familias de la escuela municipal y particular subvencionada, sobre todo en la primera, se organizan en función de buscar una escuela cercana al trabajo o al hogar, incluso si es posible ambas. Las familias del colegio particular pagado, una parte importante de ellos, realizan el proceso inverso. Se inclinan por acercarse a la escuela escogida cambiándose de domicilio para organizar los quehaceres cotidianos y laborales en virtud de la elección de la escuela donde inscriben a sus hijos.

A modo de comparación, los apoderados de la escuela municipal eligen la escuela según la cercanía que esta tiene y la facilidad que implica para su desenvolvimiento diario, mientras que los entrevistados de la escuela particular no subvencionada visualizan con cierta anterioridad la escuela a la que asistirán sus hijos, como se ejemplifica en el extracto:

“... primero tuvimos la casa, pero en realidad cuando compramos la casa ya teníamos pensado este colegio...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

En el caso de las familias de la escuela particular no subvencionada se enfatiza también en la dificultad que se presenta para la organización cotidiana el coincidir la jornada laboral con las actividades extraprogramáticas, por lo que en este sentido, la cercanía es un factor beneficioso que permite adecuarse a los tiempos escolares, según se plasma en el extracto:

“... creo que sí, es muy importante, sobre todo si tienes más de un hijo, y si tienes estos horarios que tienen los colegios en las cuales unos salen a una hora, el otro sale a otra hora, tienen taller salen a otra hora, entonces significa ida y vuelta todo el día. El horario es una cosa que yo, me parece terrible...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“...yo vivo como a tres cuadras del colegio entonces si tienen que hacer trabajos ir al colegio no me cuesta nada...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

Adicionalmente, en los dos casos señalados, parte de las familias resalta la importancia de la cercanía de la escuela, debido a que la interacción social de los hijos con el entorno escolar y fuera de la jornada educativa propende a llevarse a cabo en lugares cercanos a la escuela. De este modo, es significativa la conjugación de la vida escolar y cotidiana en términos territoriales:

“... era buenísimo y era pura gente del sector, éramos todos vecinos entonces igual era rico (...) del mismo barrio, la misma enseñanza...” (Apoderada colegio municipal).

“... a mí me parece que los niños en general sí tienden a vivir cerca del colegio como que los amigos están en el mismo lugar, como que su círculo se mueve por acá y para ellos es fácil (...) los amigos viven por acá cerca, eh... juntarse es con facilidad, y me parece súper cómodo” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

En las familias de la escuela particular subvencionada se presentan dos factores de manera significativa, donde las representaciones elaboradas al respecto se tensionan. Por un lado, la importancia de escoger un colegio cercano a la residencia para compatibilizar los elementos recientemente señalados. Por otro lado, la relevancia del esfuerzo al escoger una escuela de calidad educativa no considerando necesariamente la variable cercanía como un factor trascendente. Este último aspecto, si bien se presenta en las otras escuelas, es particularmente significativo en los entrevistados del colegio particular subvencionado. El esfuerzo en la elección es un tópico que es detallado en los apartados posteriores, ya que se imbrica con otros temas dentro del proceso de elección.

Finalmente, cabe destacar que para un grupo menor de apoderados en las tres escuelas, la distancia del establecimiento no constituye un factor altamente significativo. A partir de esta perspectiva se propone que, aunque deben utilizar automóvil o movilización pública para llegar a la escuela y recorrer, en algunos casos, grandes tramos, no implica mayores dificultades para la organización de la vida diaria. La dificultad del traslado se considera un aspecto que no solo abarca el ámbito escolar, sino que también el área laboral, parte del contexto social y diario al que las familias deben adaptarse.

Otro tópico parte de los criterios prácticos son las complejidades surgidas en los procesos de admisión, sobre los que gran parte de los apoderados manifiesta críticas e influencia en los procesos de elección. Las referencias a estas complejidades aluden a las disposiciones, requerimientos y procesos admisión de los estudiantes, así como también la alta demanda de las familias hacia algunos establecimientos en particular que previamente han sido recomendados por algún conocido o familiar. La complejidad de los procesos de ingreso en cuanto a sus procedimientos es definida como una forma de operatividad del sistema educacional que afecta de manera negativa la integración de las familias a las instituciones escolares, ya que en ciertas circunstancias dificulta el proceso de elección al tiempo que posiciona a las familias en una situación estresante.

Mencionadas tales complejidades, la literatura académica manifiesta que las causas que explican la segregación escolar no se reducen al ámbito externo, debido a que es posible identificar factores intra educacionales que la afectan. Dentro de estos factores intra educacionales existen dos que parecen más significativos para el caso chileno: las particularidades del proceso de matrícula y el sistema de financiamiento escolar (Bellei, De los Ríos y Valenzuela, 2010). En este sentido, las complejidades asociadas al proceso de matrícula se correlacionan a los fundamentos expresados por padres y madres.

La dificultad en los procesos de admisión forma parte del contexto de alta segregación escolar socioeconómica ante la complejidad para las familias de acceder a los colegios considerados de prestigio y calidad dentro la comuna, siendo el caso de los entrevistados de la escuela municipal y particular subvencionada, fundamentalmente de esta última. Para

una parte significativa de apoderados de la escuela particular subvencionada estas escuelas constituyen una valiosa opción de elección, aunque ante la dificultad en los procesos de postulación, los demás establecimientos del sector se tornan parte de las opciones viables para escoger, razón por la que finalmente escogen la escuela actual. Esta situación se expresa en lo siguiente:

“Sí, es que aquí en (comuna del sector oriente de Santiago), los colegios municipales son tan buenos, que están copados (...) única forma de que entre un niño es en pre kínder. Desde el principio, o sea, no hay ninguna posibilidad (...) El sistema educacional es muy alto, es superior al (colegio particular subvencionado)” (Apoderada colegio particular subvencionado)

De manera similar ocurre para las familias de la escuela particular subvencionada que residen en comunas lejanas a la de la UGA, ya que inicialmente desean inscribir a sus hijos en otros sectores, pero debido a la dificultad de poder matricular a sus hijos en las escuelas más demandadas de sus comunas de origen, repercute en la visualización de otras alternativas en sectores alejados de sus residencias, sobre todo en sectores sociales de mayores recursos que ofrecen una educación, en cierto sentido, semejante. El siguiente relato hace referencia a lo descrito:

“... acá en la comuna (sector poniente de Santiago), los colegios buenos que eran subvencionados o colegios pagados estaban todos ya copados, y ahí lo que te decía, había que matar a uno para que entrara otro y no, no me quedó...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Adicionalmente, una parte significativa de la incidencia del proceso de admisión en la elección definitiva de las escuelas es la acogida o apertura de las escuelas hacia los apoderados en estas instancias. En este sentido, como se ha señalado, las escuelas de la investigación se caracterizan por llevar a cabo modalidades de admisión poco engorrosas y generar una acogida en los padres en estas situaciones, según se expresa en el extracto:

“...dentro de los municipales en la comuna, a mí me habían hablado muy bien del (colegio municipal) (...) yo dije ya, vamos a ir a consultar y ahí fui a consultar y realmente tuve una buena acogida, súper buena y ningún inconveniente” (Apoderada colegio municipal).

En el caso de la escuela particular no subvencionada son más enfáticos en la grata disposición y apertura hacia las familias por parte del establecimiento escogido, ya que es un rasgo bastante reiterado. Algunos apoderados de esta escuela relatan que pudieron conocer la escuela al haber transitado casualmente cerca de las instalaciones. Por este motivo, el colegio es percibido como un espacio abierto a recibir y al que se puede acceder sin mayores problemas, sin la necesidad de estar en el periodo de matrícula, según se relata a continuación:

“...lo que pasa es que cuando yo consideré el colegio, el (colegio particular no subvencionado) ni siquiera lo hubiera visto en alguna página web o algo así, pasamos caminando y el colegio estaba abierto y entramos porque íbamos al supermercado”. (Apoderada colegio particular no subvencionado)

En relación a lo anterior, el factor explicado es bastante significativo en el caso del colegio particular pagado, ya que gran parte de las escuelas privadas de similar NSE ubicadas en

el sector oriente de Santiago y visualizadas con anterioridad a la elección actual, requieren de procedimientos largos, incluso estresantes que complejizan la elección y la direccionan hacia escuelas con otros requerimientos de ingreso de mayor facilidad.

Considerados estos argumentos, en la elaboración de los criterios prioritarios de las familias intervienen tanto las recomendaciones y vínculos previos como los factores prácticos recientemente señalados. Los criterios prioritarios están relacionados a dos tópicos: la seguridad al interior de la escuela y los proyectos de inclusión para niños con necesidades educativas especiales. Ambos elementos se relacionan con la calidad educativa de las escuelas y son temas de los cuales las familias no pueden prescindir.

Existe una visión positiva por parte de algunos apoderados principalmente de las familias de la escuela privada subvencionada sobre el adecuado manejo disciplinario en los colegios, en el sentido de que sean estrictos. Parte de los aspectos considerados como puerta de entrada en el proceso de elección es la seguridad al interior de las escuelas. Este tópico posee un valor significativo ante las reiteradas experiencias de violencia escolar en las escuelas vivenciadas por los estudiantes y las familias. Por esta razón, para algunos padres o madres constituye un elemento prioritario que rige el conjunto de características contempladas en la elección. En el siguiente extracto se relata la experiencia de violencia escolar:

“...la historia es que mi mamá fue profesora aquí y a mi hijo, el de al medio, el que tiene problemas, el año pasado yo lo traje a mediado de abril porque en el otro colegio le fracturaron la mandíbula y entre cuatro niños lo agarraron y lo desvistieron, y no hizo nada el colegio, obviamente yo no lo iba a mandar más entonces tenía que buscar un colegio. Este colegio mi mamá me lo había recomendado, yo sabía que era un colegio bueno que no iban a hacer tantos problemas, yo me lo traje ahí para acá” (Apoderada colegio particular no subvencionado)

Por lo anterior, para algunos, adquiere relevancia la seguridad y convivencia armónica al interior de los establecimientos educacionales. Es por ello por lo que se releva la implementación de *instrumentos de seguridad* dentro de los colegios que permitan tener control sobre la convivencia de los estudiantes, además de la valoración en torno a la seguridad escolar que proporciona el colegio, sobre todo por los niños más pequeños, lo que se expresa en:

“Es un colegio que tiene su cantidad de cámaras en los pasillos, lugares estratégicos, no hay robos, no, es un ambiente tranquilo...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“...me doy cuenta en el (colegio particular subvencionado) es en el cuidado de que hay cuatro inspectores, que se van dos a la entrada y a la salida del grupo grande, y dos afuera, entonces ningún niño puede salir solo, creo que hasta sexto básico; es un cuidado que tienen, que me gusta a mí. No va a entrar nadie desconocido a llevarse el niño, o que el niño vaya a salir solo. Incluso hay niños como que quieren escaparse y los paran, les preguntan que con quien va, a quien está esperando, y no pueden salir solos, los devuelven” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Otro criterio prioritario son los proyectos de inclusión para niños con necesidades educativas especiales y son de trascendental importancia para los apoderados de la

escuela municipal y particular no subvencionada, ya que estos establecimientos desarrollan un programa de inclusión enfocado en estudiantes con necesidades educativas especiales. Constituye uno de los ejes centrales que conducen el proceso de elección para algunos entrevistados, ya que es un asunto que no es posible eludir.

En relación con los colegios que desarrollan programas de inclusión de este tipo surgen críticas de parte de las familias de ambas escuelas sobre la calidad de estos establecimientos, ya que se considera que solamente imparten educación para niños con NEE y que no se integran con otros niños, lo que repercute en su efectiva inclusión social. Además, se plantea que existen escasas opciones de colegios con inclusión de niños con NEE que sean accesibles económicamente y/o de calidad. Las escasas opciones existentes, gran parte de ellos, no posee una infraestructura adecuada.

En términos generales, se propone que los establecimientos educativos tradicionales que desarrollan un programa de inclusión para niños NEE disponen de una preocupación más detallada de los estudiantes en relación con los colegios que no contemplan este tipo de programa. Constituye algo positivo el que los alumnos que requieren NEE se integren a colegios comunes y no especiales, ya que implica un desafío para ellos y se encuentran más incluidos socialmente.

Algunos padres de la escuela municipal y de la privada no subvencionada manifiestan que en su elección pesó el hecho de que sus hijos tienen alguna necesidad educativa especial y que la característica inclusiva del colegio escogido les da la posibilidad a sus hijos de acceder a la educación tradicional. En efecto, en los respectivos proyectos educativos el sello de integración aparece como un elemento distintivo, lo que es especialmente relevante para familias con hijos con necesidades educativas especiales o situaciones psicosociales particulares, porque asegura para sus hijos un espacio de contención y cuidado que difícilmente podrían encontrar en otro espacio:

“Bueno, mis niños son adoptados, y por eso buscamos un colegio donde hubiera otros niños adoptados, y este colegio tiene muchos niños adoptados, es de integración”. (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“... este colegio es inclusivo de verdad. O sea, la X, tú la vez, ella siendo portadora de síndrome de Down, ella se desenvuelve súper bien, es súper sociable...y eso, ha sido reforzado acá en el colegio. Acá en el colegio, por ejemplo, a ella no la sacan de la sala, no nos piden un tutor para la sala, pagamos exactamente lo mismo que pagamos para los otros hijos, o que por cualquier niño en el fondo” (Apoderada establecimiento privado no subvencionado).

En el caso de la escuela municipal, los padres plantean que ésta constituye una alternativa viable, ya que otros establecimientos con programas de integración para niños con NEE se encuentran fuera de su alcance por motivos económicos:

“...el (colegio municipal) es un colegio con integración, entonces mi hija necesitaba un colegio con integración (...) Ella tiene Asperger, entonces dentro de los colegios donde ella podía asistir eran todos particulares y esos colegios particulares realmente, económicamente hablando, son caros, caros” (Apoderada colegio municipal).

Cabe destacar que el sello de inclusión es también valorado por familias cuyos hijos no requieren preferentemente del programa de inclusión para niños con necesidades educativas especial, ya que es percibido como una manera de contactarse con realidades sociales diversas y un plus del proyecto educativo de las escuelas que la posee. La consideración positiva de los programas inclusión para NEE en las escuelas se expresa en lo siguiente:

“...lo otro que me gustó mucho fue este tema de integración que tienen, me parece que es una buena manera de acercarse a una realidad... no acercarse a una realidad, sino que ... esa... acercarse un poquito más efectivo a una realidad tan fuerte, en nuestra sociedad, o sea yo lo enfrento en la pega, en todos lados y me parece que los niños crezcan sin diferenciaciones es una cosa casi ideal, yo sé que el esfuerzo académico es grande, pero me parece que es una condición ideal, por lo menos pa' mi hijo que el crezca sin considerar o sin aprender que esas diferencias tienen valor en algún momento de la vida” (Apoderado colegio particular no subvencionado).

Una vez contemplados los criterios comunes de las representaciones sobre la calidad educativa unido a los primeros contactos, los criterios prácticos y prioritarios que direccionan el proceso de elección de las familias, a la vez que contribuye a la construcción y reconstrucción de las representaciones sociales, la sección que se desarrolla a continuación caracteriza las representaciones sociales que se formulan de modo diferenciado en cada contexto escolar de cada tipo de escuela del estudio. La caracterización de las representaciones de manera diferenciada contribuye a explicar el proceso social subyacente a la elección y explica el marco de conocimientos a través de los cuales las familias concretizan las representaciones comunes señaladas anteriormente.

b. Criterios diferenciadores

Los criterios diferenciadores que se desarrollan en esta sección corresponden a la puesta en práctica de los criterios comunes y su distinción según cada contexto escolar del estudio, es decir, son las representaciones sociales sobre la calidad educativa elaboradas por las familias con características diferenciadas en virtud del tipo de escuela con la que establecen relación (municipal, particular subvencionada, particular pagada). El análisis de las representaciones es efectuado según la familia de cada escuela con el propósito de explicar en detalle el proceso de elección para cada caso.

b.1 Familias de la escuela municipal: Búsqueda de calidad educativa en un contexto de alta restricción

La elección de escuelas de las familias del establecimiento municipal se sustenta en la representación sobre la calidad en un contexto de restricción derivada de la segregación escolar, el deficiente funcionamiento de algunas escuelas, sobre todo aquellas ubicadas en sectores vulnerables y las limitantes de tipo económico al no disponer de los ingresos suficientes para optar una amplitud de opciones de escuelas de calidad en comparación con las familias de los otros colegios. En efecto, la elección de escuelas en este caso está orientada hacia la búsqueda y la posibilidad de integración de los hijos a las instituciones escolares de mayor calidad en un contexto social y económico altamente restrictivo.

Los apoderados de esta escuela se caracterizan por tener visión de la educación enfocada en que las escuelas entreguen a los hijos herramientas para la vida, que sea un aporte en la formación de valores y que sean felices. Algunos de ellos plantean la importancia de que los hijos sean profesionales, aunque no establecen como prioridad la formación profesional desde el punto de vista del éxito social. La visión de la educación se expresa en:

“... yo espero que aprendan y que en el fondo les sirva para hacer lo que ellos quieren ser, o sea (...) que sea la base para que ellos puedan desenvolverse cuando sean adultos y además que también les enseñe a socializar con sus compañeros, el tema del respeto, valores, que finalmente yo creo que es tan o más importante que el tema de aprendizaje (...) que sea como el puente para que sean felices finalmente...” (Apoderada colegio municipal)

Los fundamentos de las familias esta escuela para optar finalmente por una educación municipal está sostenida en la percepción acerca de la educación pública bastante diferenciada y que se traduce en un fuerte inconformismo, desconocimiento y opacidad. El inconformismo refiere a que las escuelas municipales en general proveen una educación de baja calidad. El desconocimiento y opacidad aluden a que un grupo significativo de ellos manifiesta que desconoce el desempeño y logro escolar de las escuelas municipales ajenas a la comuna donde actualmente han inscrito a sus hijos y también una escasa visualización para establecer diferencias claras entre la educación de escuelas municipales y particulares subvencionadas, evaluándolas de manera positiva e incluso bastante similares:

“Bueno ahora mala no es, por lo menos acá, no sé en otras comunas cachai, pero acá (comuna de la investigación, sector oriente de Santiago) encuentro que los colegios municipales son malos...” (Apoderada colegio municipal).

“... por lo que conozco, he escuchado, son muy parecidas las educaciones (de colegios municipales y particulares subvencionados), lo que le entrega en cuanto a conocimiento...” (Apoderada colegio municipal).

El conjunto de perspectivas de los apoderados que denotan desconocimiento u opacidad acerca de la educación municipal, junto con la situación social y económica de estar desprovistos de los medios necesarios para escoger una escuela privada, es que comienza a ser significativa la consideración de una escuela municipal en tanto institución que garantiza la posibilidad de que los hijos estudien sin mayores preocupaciones de tipo económico. Estas preocupaciones respecto de los cobros educacionales no involucran solo la colegiatura y matrícula, sino que el conjunto de gastos que se requiere para que los hijos asistan a la escuela:

“Ya ves que ellos dan un gran apoyo a los papas de que exista (...) que te den esa posibilidad de también estudiar y no tener el estrés de tener que estar pagando. Entonces, eh bueno, pero ya algo es algo, ya en la básica y en la media tienes posibilidades” (Apoderada colegio municipal).

“Con mi esposo habíamos dicho (...) Tiene que ir solo a un municipal porque vamos a gastar en transporte. Porque no hay ningún (colegio) que podamos ir caminando, todo hay que usar transporte. Por eso no optamos por uno subvencionado” (Apoderada colegio municipal)

En esta línea, si bien los entrevistados presentan diferencias respecto de las perspectivas sobre la educación municipal y pese al gran inconformismo de una parte significativa de ellos, coinciden comúnmente en la existencia de mayor calidad educativa en las escuelas municipales ubicadas en sectores sociales de altos recursos, dado que de cierta manera, esta cualidad reemplaza la baja calidad del sistema municipal en general y permite, en cierto sentido, acercarse a la calidad educativa de las escuelas privadas, sobre todo aquellas con subvención.

La ubicación territorial de los establecimientos educativos juega un rol crucial para las familias del colegio municipal en dos sentidos. Por un lado, la localización geográfica de la escuela está directamente relacionada con la gestión municipal de la comuna, la que es percibida para algunos apoderados de manera positiva, pues en las comunas de mayores recursos existe una mayor fiscalización, beneficios y preocupación de desarrollar un sistema educacional adecuado para los habitantes de la comuna. Por otro lado, la ubicación territorial refiere también a la composición social del alumnado de la escuela bajo la consideración de que la gente del sector o del barrio es la que comúnmente asiste a los colegios de dicho sector.

Las comunas del sector oriente al disponer de mayores recursos para ser utilizados en diversos ámbitos, son percibidos como sectores donde se ofrecen servicios de mejor calidad y parte de esos servicios son la educación en las escuelas municipales. Las escuelas municipales, en tanto instituciones públicas proveen a la comunidad educativa de ciertos beneficios o servicios, dado que se encuentran bajo la tutela de la dirección de la Corporación de Educación y Salud, además de estar regidas por orientaciones estatales. Por lo que estas dos últimas instituciones se conciben como garantes de beneficios y calidad educacional:

“... dentro del gobierno pienso yo que en este caso el ministerio de educación yo creo que es una de las preocupaciones de ellos, eso ya. Van tratando de formar a los niños de la mejor manera y eso creo que son las políticas que tienen para poder sacar niños adelante...” (Apoderada colegio municipal).

Los municipios de las comunas de nivel económico más alto proporcionan apoyo en salud y educación de mayor calidad y de manera más extensiva a las familias y estudiantes asociadas a los colegios municipales, lo que es bastante beneficioso para las familias de recursos más limitados que residen en el sector. Además, adquiere relevancia la función y gestión óptima de los procesos de fiscalización y evaluación de parte de los municipios de estas comunas en comparación a la administración de los municipios pertenecientes a comunas de recursos más bajos.

Del mismo modo, el control y fiscalización del proceso educativo de las escuelas municipales es mayor que en los colegios con subvención, ya que en estos últimos se percibe que no existe un control adecuado del funcionamiento del establecimiento, el que finalmente depende del criterio del sostenedor. En este sentido, pese que gran parte de los apoderados considera que la educación privada es de mayor calidad en general, en el caso de los colegios particulares subvencionados, se considera que el manejo de los recursos

se realiza de modo diferente y que, en cierto sentido, la no garantía de un uso adecuado del recurso va en detrimento de la educación. Al respecto se manifiesta lo siguiente:

“... en los particular subvencionados, se entrega la subvención, se revisa si están los niños presente o no, y es ese el control que hay, no hay un control más exhaustivo (...) pero finalmente es papel, no es que vayan a la clase, y vean si estos niños puedan estar aprendiendo o no, entonces ahí queda muy a criterio del sostenedor y de los directivos...” (Apoderada colegio municipal)

Desde la perspectiva de algunos entrevistados, entre los beneficios asociados al área educativa en el sistema municipal de comunas de altos recursos está el proveer a los estudiantes de insumos necesarios para el desarrollo de clases óptimas, lo que se plasma en una infraestructura adecuada de las salas de clases, mayor cantidad de recursos tecnológicos como herramienta pedagógica y material en concretos para trabajar. Además de los insumos, los educadores cuentan con más horas no lectivas para planificar de mejor manera las clases, lo que se plasma en el siguiente enunciado:

“... es una comuna que tiene muchos recursos, es cosa de ver la sala, no sé po acá los niños tienen tablet, usamos televisor, tenemos data, computadores, un montón de tecnología a disposición, hay mucho material concreto para trabajar, entonces las condiciones están dadas acá, pero yo sé que esa es la realidad de algunos municipios de Chile, que en realidad, la realidad de la educación municipal es mucho más compleja...” (Apoderada colegio municipal).

Del mismo modo, se valora positivamente por parte de las familias de la escuela municipal el tener como beneficio para el proceso educativo de los hijos presencia una red de apoyo escolar asociada a la Corporación de Educación y Salud de la comuna y la mayor fiscalización exigida en los colegios municipales. Estas características son percibidas como una cualidad del sistema público dedicado a tener conocimiento permanente de la educación de los estudiantes, existiendo, por lo tanto, una mayor preocupación de la enseñanza que se dicta en las escuelas. Además, estos beneficios y servicios sociales proporcionados por el municipio inciden de manera significativa en el proceso de elección de los apoderados, por cuanto los colegios particulares subvencionado no disponen de estos recursos comunales:

“...el (establecimiento municipal) como es municipalizado tiene toda una red de apoyo escolar, del PIE, del CDA, que tiene psicólogo... en cambio el (establecimiento particular subvencionado) no lo tiene...” (Apoderada colegio municipal).

La ubicación territorial del establecimiento educativo, como se ha señalado, adquiere un papel importantísimo para los entrevistados de esta escuela. Sin embargo, si bien las escuelas de la comuna se distinguen de las demás instituciones públicas al localizarse territorialmente y estar asociadas a un municipio con orientaciones que benefician a la población, se establece una distinción al respecto. Esta distinción refiere a la relevancia de la composición social del alumnado desde el punto de vista de la correlación entre las familias que asisten a determinada escuela y el barrio donde ésta se localiza, lo que involucra no solo a los colegios públicos, sino que a las escuelas en general. De este modo, si el colegio está dispuesto territorialmente cerca de sectores de vulnerabilidad social es considerado generalmente como algo negativo, pese a que se encuentren dentro de una comuna de altos recursos. Dentro de la comuna (caso de estudio) existen colegios

municipales situados en las cercanías de poblaciones vulnerables, por lo que son consideradas de baja calidad producto de la incidencia de este rasgo en las características sociales del alumnado.

Los establecimientos educacionales cercanos a lugares donde reside población de recursos más elevados disponen de un ambiente escolar considerado apropiado para que los estudiantes puedan tener una educación de calidad. En este sentido, existen colegios públicos pertenecientes al municipio de la comuna que son considerados como instituciones de prestigio y de calidad y están vinculados a sectores de estrato social alto. Esta visión sobre las escuelas denota la preocupación de las familias por separarse de los sectores de la sociedad de mayor vulnerabilidad y plasma el modo en que la segregación escolar y residencial influye en las preferencias y lógicas de elección.

Las visiones de los apoderados sobre el vínculo entre la ubicación territorial de las escuelas y la composición social del alumnado de los establecimientos municipales de la comuna aluden a dos elementos. Por un lado, la influencia de la composición social de la escuela en el proceso educativo de los hijos de acuerdo con la procedencia social de los estudiantes, según se expresa en lo siguiente:

“... al menos los de aquí de (comuna sector oriente de Santiago), yo no lo pondría en el (colegio municipal A de comuna del sector oriente de Santiago), porque es súper flaute, flaute, no, en ese por ningún motivo (...) porque está la pobla, está al lado de la pobla así que nica, nica, nica (...) están hechos más pa' allá, entonces toda la pobla pa'... aquí por último es más lejos, cuesta más que lleguen (...) yo lo veo con esa diferencia que los cabros chicos porque saben que van a salir y que se van a meter en la droga y que se yo, entonces no se esmeran en enseñarles po' como que pasen de curso no más, esa es mi visión” (Apoderada colegio municipal).

Y por otro lado, la composición social y su relación con el uso de los recursos por parte de la escuela según la procedencia de los estudiantes. Tales elementos se presentan en el siguiente relato:

“... mi hija tiene 17 (...) y está en otro colegio más cerca de mi casa, pero tampoco es ni parecido al sistema de educación de acá (escuela municipal escogida). Porque es como para... yo lo veo así para niños retrasados. (...) O sea, yo comparo a los dos y ella va como en tercero medio y está pasando como materia de octavo del colegio de acá. Entonces, son como totalmente distinto los niveles educacionales. Y si no pasa de curso lo ayudan, le hacen prueba y otra cosa, hasta que tiene que pasar. Prácticamente obligados a pasar de curso. No esta misma enseñanza, a pesar de estar en la misma comuna. Los dos son municipalizados (...) pero no es lo mismo” (Apoderada colegio municipal).

Considerando las distinciones desarrolladas por los apoderados en torno a la calidad de las escuelas municipales, en el proceso de elección de la actual escuela municipal inciden variables asociadas a la visión de las familias acerca la escuela escogida y de los establecimientos vecinos.

Dentro de las escuelas municipales de la comuna, la escuela escogida es valorada positivamente en cuanto a la composición social al establecer una comparación con los demás colegio municipales de la comuna, especialmente aquellos ubicados en sectores de menores recursos. A pesar de la consideración positiva, las familias no se encuentran

absolutamente conformes, ya que a la escuela asisten estudiantes provenientes de familias de sectores pobres de la comuna, pese a que las cercanías del establecimiento pertenecen a sectores de recursos más elevados. Si bien se plantea que esta característica afecta negativamente en el proceso educativo de los hijos y se manifiesta la preocupación de no poder modificarla, apelan a la diversidad social para poder compensar la situación. En los siguientes relatos se expresa la preocupación al respecto:

“No me gusta que sean tan flaites los niños, los profes... (...) algunos medios chulongos (..) entonces eso ahí eso no me gusta, pero yo digo filo es lo que le tocó, lo que le tocó a mí y a mi hijo...” (Apoderada colegio municipal).

“... lo que pasa en (comuna de la investigación), igual hay harta droga, hay harta familia que son traficantes y muchos de ellos van al colegio o de papás que han estado en la cárcel (...) hay gente que los ve y los reconoce porque son de la misma comuna, entonces pasa eso, yo trato de luchar contra eso, y digo pucha si hay de todo no más, que le vamos a hacer (...) ella se va a encontrar y mezclar con cualquier tipo de gente después, no hay que ponerla en una burbuja (...) entonces X tiene que aprender que hay niños que tienen malos hábitos, que le van a sacar sus cosas, que van a golpear a otros, aléjate de ellos no más...” (Apoderado colegio municipal).

Al analizar las visiones de los apoderados acerca de las escuelas de la UGA se desprenden percepciones similares y otras radicalmente diferentes a las definidas anteriormente. La escuela particular subvencionada en relación a la composición social es vista de manera similar a la escuela municipal, lo que se expresa en los siguiente:

“... los del (colegio particular subvencionado) yo los veo igual que el (colegio municipal), yo los veo igual morochitos, pelitos paraos, negritos, ya así súper parecida...” (Apoderada colegio municipal).

A pesar de que en términos sociales son visualizados de modo semejante a la escuela escogida, la escuela particular subvencionada, en gran parte de los casos, no forma parte definitiva de las opciones, debido a que se pierden los beneficios asociados al municipio explicados en el inicio. Este planteamiento se expresa en:

“Mira encuentro que los estudiantes del (colegio municipal) y del (particular subvencionado), son como del mismo tipo de estudiantes, porque si bien es pagado el (colegio particular subvencionado), es pagable, pagable la mensualidad pero perdí toda la red de apoyo escolar...” (Apoderada colegio municipal).

Las visiones de los apoderados acerca del colegio particular pagado de la UGA son variadas y distan bastante de las anteriores. Algunos entrevistados manifiestan cierto desconocimiento sobre la escuela, ya que existe escasa posibilidad de interacción con las familias y estudiantes. La escasa interacción se relaciona con que muy pocos estudiantes hacen uso del transporte público, y con el hecho de que la puerta de entrada al establecimiento se encuentra ubicada en la parte posterior a la fachada visible por los apoderados de la escuela municipal, según se he explicitado en el apartado previo sobre las características generales de la UGA. Otros apoderados aluden a las características sociales de los estudiantes del colegio particular, calificándolos como de mayor estrato

socioeconómico, aunque no radicalmente diferentes a los estudiantes de la escuela que han escogido. Ambas opiniones se expresan a continuación:

“... casi no te topas con ellos (...) los que toman micro así, son contados, muy pocas veces nos hemos topado con ellos, en los supermercado, no se uno, dos tres los he visto, mas no” (Apoderada colegio municipal).

“... el (colegio particular no subvencionado), fíjate que, yo creo que se ve de mejor pelo, pero yo que los veo en la plaza no les veo tanta diferencia...” (Apoderada colegio municipal).

Lo anteriormente expuesto manifiesta la situación de opacidad de la escuela particular pagada en relación con las demás escuelas de la UGA. La parcial visibilización o escaso conocimiento de esta escuela por parte de los apoderados del colegio municipal, está relacionada con la disposición territorial de la entrada del establecimiento y las limitadas instancias de interacción en los paraderos o alrededores de la UGA. Además esta, situación se conecta con la visión general de desconocimiento u opacidad de las familias de la escuela municipal al establecer distinciones entre distintos tipos de escuelas.

Pese a la opacidad o desconocimiento de las familias, se manifiesta claridad en relación a la distinción entre educación pública y privada, la cual se plasma en la reflexión acerca de los establecimientos vecinos. Las referencias hacia la escuela particular no subvencionada aluden a la mayor calidad educativa y al alto costo monetario implicado en la educación privada, y la consecuente limitaciones económicas de las familias en la posibilidad de optar a este tipo de escuelas que influyen en escoger finalmente un colegio de dependencia municipal. Al respecto indican lo siguiente:

“El (colegio particular no subvencionado) es más caro que tener dos cabros en la universidad (...) Yo pienso que la educación ahí en el (colegio particular no subvencionado) es súper buena, porque con plata todo es espectacular (...) si yo tuviera las lucas lo pongo en el (colegio particular no subvencionado), pero como no las tengo, lo pongo en el (colegio municipal) po” (Apoderada colegio municipal).

b.2 Familias escuela particular subvencionada: Alto rendimiento académico y contagio social

La elección de escuelas por parte de los apoderados del colegio particular subvencionado está consolidada sobre la representación social sobre la calidad educativa asociada a dos aspectos: la búsqueda de escuelas de alto rendimiento académico y el evitar el ‘contagio social’ con sectores vulnerables.

El objetivo de la educación para las familias de esta escuela se relaciona, fundamentalmente, con las posibilidades que permite la educación para desarrollarse como personas y como futuros profesionales. En este sentido, en una parte importante de las familias está presente el esfuerzo de los apoderados impreso que los hijos accedan a una educación de calidad. Estos tópicos se manifiestan en el siguiente relato:

“Nada que estudien y tengan una profesión. Porque no sacan nada con tener cuarto medio y no hacer nada, que se queden ahí pegados” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... yo espero que la educación de mi hijo sea buena y que salga un profesional, que sea apto, que sea competente, que sea un aporte a la sociedad (...) que a largo plazo se note el esfuerzo que uno hace para que ellos estudien...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Considerando la perspectiva de padres y madres acerca de los objetivos de la educación, y en la línea la importancia de acceder a una educación de calidad, el marco de conocimientos construidos que sustenta la elección hace referencia a las manifiestas distinciones asociadas a la dependencia administrativa de las escuelas y las significaciones derivadas de aquello.

Para las familias de la escuela particular subvencionada, las razones esgrimidas respecto de no tener en cuenta en el proceso de elección a las instituciones públicas, gira en torno a la existencia de los limitados recursos en el sistema educacional, como se ha señalado anteriormente, especialmente en aquellas escuelas de dependencia municipal que afecta de manera significativa en la calidad y rendimiento académico de la escuela.

La importancia otorgada por una parte considerable de los entrevistados a los establecimientos con copago se asocia a que este tipo de instituciones son una opción válida dentro del espectro de elección ante el alto costo monetario de los colegios particulares pagados y la gran diferencia de calidad entre instituciones públicas y privadas. Además, se considera que, de cierto modo, los colegios privados no subvencionados no ofrecen una educación radicalmente diferente académicamente en relación con la educación brindada por las escuelas particulares subvencionadas y a un costo bastante menor. De este modo, se separan de forma tajante de las comunidades escolares del sistema público visualizando la alternativa de la escuela privada en virtud de las posibilidades de acceso que ellos disponen ante las limitantes económicas, optando a un posible equilibrio entre la calidad educativa y el costo asociado a esa calidad.

El planteamiento anterior se sintetiza en el siguiente extracto:

“... a mí lo que me complica es lo caro de los colegios particulares, y de que a veces la educación no es la más recomendada, y... la calidad de los colegios municipales, entonces a veces uno quisiera optar a algo más económico, pero sabe que a veces puede ir un poco en contra de la calidad, por lo tanto, hay que tratar de encontrar como el equilibrio, pero sí que hay mucha diferencia” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Las familias de esta escuela, si bien consideran costosa la educación proporcionada por los colegios particulares no subvencionados y no conciben la posibilidad de inscribir a sus hijos en una escuela pública, eligen una escuela particular subvencionada debido a la cualidad de poseer una subvención, es decir, que de cierto modo, se encuentran bajo la tutela y los lineamientos estatales, permitiendo la existencia de escuelas privadas accesibles a familias con menor cantidad de recursos, al tiempo que concede la posibilidad de recibir beneficios derivados de la conducción estatal.

Dentro de los beneficios relevados por las familias que garantizan las escuelas vinculadas directa o indirectamente al aparato estatal (municipal o particular subvencionado) refiere a los materiales de estudio provenientes del ministerio de educación, en comparación a las escuelas particulares pagadas, donde el costo educacional en su totalidad recae en cada

familia. A juicio de los entrevistados de la escuela municipal y particular subvencionada, la educación privada no subvencionada está sectorizada, esto es, destinada a sectores de la sociedad con un nivel socioeconómico más alto que disponen del capital para invertir mayores recursos en la educación y materiales de estudio.

En el caso específico del establecimiento particular subvencionado del estudio, no solo ofrece educación privada a un costo bastante más bajo en comparación a los cobros solicitados por los colegios particulares pagados del sector, sino que también se encuentra ubicado en una comuna de altos recursos. En este sentido, los apoderados hacen hincapié en la ubicación territorial de la escuela como un factor trascendental en el proceso de elección. Esta idea se plantea en lo siguiente:

“... igual tú revisas, tú vas a buscar colegio e igual hay colegio que se suponen que son mejores, pero al costo que hay acá (comuna de la investigación, sector oriente de Santiago) ... yo no podría pagar un colegio privado (no subvencionado) (...) Tendría que ser un estatal o el subvencionado que permiten pagar lo que tú y tu presupuesto pueden” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Las familias del establecimiento en cuestión conciben a las escuelas particulares subvencionadas situadas en sectores de estrato social alto como colegios de mayor rendimiento académico y calidad en un sentido general en comparación con las escuelas ubicadas en otras zonas. En el siguiente extracto se destaca las referencias recibidas por una apoderada acerca de una escuela municipal, catalogada como una institución que ofrece educación de calidad de manera integral (no solo rendimiento académico) y que formaba parte de las primeras opciones de elección:

“... lo tenía como primera opción porque había tenido muy buenas referencias del (colegio municipal X comuna sector oriente), de parte de amigas de mi marido (...) en cuanto a la integridad de los alumnos, en cuanto a la comunidad (...) pero en el (colegio particular subvencionado) no se da mucho. En ese colegio sí, por eso ellos me lo habían recomendado hartito...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Por lo anterior, para las familias de este establecimiento no es suficiente que las escuelas sean privadas para ser percibidas como instituciones de mayor calidad, sino que el aspecto relevante es cómo la modalidad privada se relaciona con la ubicación geográfica de la escuela. En este sentido, dentro del conjunto de escuelas particulares subvencionadas que existen en la región metropolitana no son todas equivalentes, puesto que no es similar un colegio particular subvencionado localizado en una zona donde existe una población de estrato económico más elevado a que este se encuentre situado en un sector cercano a una población más vulnerable, percibiéndose a estas últimas de manera peyorativa y similares en este punto a las escuelas municipales. Por este motivo, el colegio subvencionado de la investigación constituye una alternativa conveniente:

“... hay mucha diferencia, de hecho, por eso yo al X lo tengo arriba (comuna del caso de estudio), porque igual, aunque sea un colegio subvencionado, igual es diferente, el sistema de estudio, el nivel de exigencia” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... nosotros lo volvimos a meter al (colegio particular subvencionado) porque el V había salido de Pre kínder leyendo...ahí tú te das cuenta de que (...) el colegio subvencionado en (comuna sector poniente de Santiago), creo que es re bueno en % PSU y todo eso, pero el nivel que tiene es mucho más bajo que el (colegio particular subvencionado)” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Se afirma que los costos implicados en escuelas particulares subvencionada de calidad, varía según el sector donde ésta se encuentre. De este modo, un establecimiento particular subvencionado de bajo costo y de alto rendimiento que es el caso de la escuela de esta investigación, es difícil de encontrar en comunas de menores recursos. Por lo que, hay mayores opciones para optar a una educación de calidad en sectores sociales con más recursos que en los que no hay recursos suficientes. En este sentido, es importante subrayar que la escuela particular subvencionada de esta investigación es una de las pocas opciones con estas características dentro de la comuna.

En los sectores sociales de menores recursos la visualización de opciones de escuelas de calidad y alto rendimiento académico para los hijos depende del alto costo que estas poseen, aunque los cobros requeridos son considerablemente menores a los solicitados en las escuelas de los sectores de alto estrato social. Por esta razón, en el caso de los sectores de altos recursos la problemática acerca del acceso a educación de calidad educativa apunta a los altos costos implicados en la elección de escuelas privadas no subvencionadas. En este sentido, la brecha económica entre escuelas privadas de las comunas de mayores recursos y aquellas de sectores más vulnerables es bastante extensa.

La relación entre los dos conceptos clave: ubicación territorial y tipo de escuela que se encuentra a la base de la reflexión en torno al rendimiento, incide de manera similar en la composición social del alumnado de los colegios. En esta línea, gran parte de las familias de la escuela particular subvencionada manifiesta una apreciación negativa hacia los establecimientos de dependencia municipal, debido a las costumbres consideradas negativas para los hijos de parte de los estudiantes y familias asociadas a estos colegios. La composición social de las escuelas municipales repercute negativamente en el ambiente de convivencia escolar por lo general, sobre todo aquellas que se encuentran ubicadas en comunas o sectores de menor estrato económico. El evitar contacto con dichos sectores alude a la menor posibilidad de que los hijos ‘vean’ o se contagien de malos hábitos.

Los apoderados de este establecimiento contemplan como parte del abanico de escuelas a elegir aquellas de dependencia municipal cuando estas se encuentran ubicadas en comunas y/o sectores sociales de mayores recursos, como lo es el caso de algunas escuelas municipales en la comuna de esta investigación. Parte importante de ellos, considera ciertas escuelas municipales de la comuna, reconocidas como instituciones de alto prestigio a través de referencias previas como opciones tan válidas o superiores a aquella que finalmente escogieron. Sin embargo, establecen claras diferencias con respecto a las escuelas municipales dentro de la comuna, ya que algunas de ellas, pese que dependen de un municipio de altos recursos, se sitúan en sectores de mayor vulnerabilidad social. Debido a esta característica, son consideradas de baja calidad y de similar contexto social en comparación con aquellas escuelas de comunas de nivel

socioeconómico más bajo. En este sentido, se visualiza una correlación entre la ubicación o barrio donde se sitúa la escuela y la composición social existente al interior de ella.

Cabe destacar que los entrevistados de la escuela particular subvencionada son más enfáticos al distinguir solo algunos colegios municipales dentro de la comuna que pudiesen ser un referente de calidad respecto del adecuado ambiente de convivencia escolar en contraste con la reflexión desarrollada por las familias de la escuela municipal al respecto. En este sentido, en el proceso de elección de las familias de la escuela particular subvencionada la composición social es un elemento que sostiene gran parte de las decisiones de elección.

Los entrevistados de esta escuela consideran que en las comunas donde reside población de menores ingresos económicos, los colegios municipales y particulares subvencionados son relativamente semejantes en su composición social aludiendo tanto a los estudiantes como a las familias:

“... te soy sincera, por la gente... por el tipo de gente con el que se iba a relacionar (...) porque... si bien acá (escuela escogida) es subvencionado, igual hay gente... pero gente trabajadora, de gente por lo menos la asesora del hogar, pero gente de trabajo... gente del municipal es porque la mamá está en la casa y mandan al niño porque tiene que estudiar, eso es lo que yo pienso, no lo iba a meter en un municipal (...) de hecho por eso lo metí en un subvencionado arriba, y no en un subvencionado acá en la comuna (sector poniente de Santiago), porque un subvencionado acá en la comuna es lo mismo... es lo mismo que un municipal, no hay mucha diferencia” (Apoderada colegio particular subvencionado).

En relación a lo anteriormente explicado, los entrevistados de la escuela particular subvencionada plantean la diferencia existente entre los colegios ubicados en sectores de bajos recursos, sean estos de dependencia municipal o particular subvencionada y los colegios ubicados principalmente en comunas del sector oriente de Santiago. Respecto de los primeros, las familias que residen lejos y en comunas donde existe mayor pobreza o tienen conocimiento de otras experiencias, establecen una reflexión acerca de las problemáticas sociales de las que son parte los estudiantes y las familias asociadas a tales contextos, materializada en determinados comportamientos considerados negativos para la cotidianidad y proceso educacional de los hijos, según se relata en lo siguiente:

“...si tú te das cuenta acá niños de la edad de mi hijo andan fumando, entonces yo sé que en el colegio de allá son más pesados...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... lo que hay acá en (comuna del sector oriente de Santiago), no hay en (comuna A sector poniente de Santiago), no hay en (comuna B sector poniente de Santiago) (...) es asequible para mucha gente el pago y el nivel del colegio es bueno, que no lo tendría en la comuna de ella (...) ella vive en una población súper compleja, donde hay mucha droga y el colegio del... lo tiene atrás de la casa, atrás, pero es tanta la drogadicción y la delincuencia que yo te digo, si X no estaría en este colegio, X ya estaría en la calle robando” Apoderada colegio particular subvencionado).

De este último relato, junto a la reflexión acerca de las problemáticas sociales de otras comunas, convergen parte de los tópicos más relevados por los entrevistados.

Primeramente, se reflexiona acerca de la escuela particular subvencionada escogida como una valiosa opción para optar a una educación de calidad a la que no es posible acceder en otras comunas o contextos debido a las problemáticas sociales que afectan a las escuelas y su composición social. De este modo, la mayor parte de las familias de esta escuela busca separarse de estos contextos de alta vulnerabilidad, ya que es visto como un factor que repercute negativamente en la cotidianidad y educación de los hijos. Este punto es particularmente significativo para los entrevistados que residen en otras comunas, ya que la educación permite la posibilidad de integración social por medio de, en el caso particular de esta escuela, el acceso a un ambiente de convivencia considerado más adecuado para la educación y a una educación enfocada en el alto rendimiento académico, ambos aspectos percibidos como los factores de mayor significancia en la elección. A estos fundamentos se adhiere el esfuerzo impreso por las familias de este caso al escoger una escuela con estas características, lo que se condice con que, para una parte importante de ellas, la distancia del establecimiento con respecto al domicilio no es un factor esencial.

La importancia de la separación respecto de los contextos de mayor vulnerabilidad social es permitida no solo al escoger una escuela ubicada en un sector de mayores recursos, sino que también a través del pago efectuado por educación. En primera instancia, el pagar por educación marca la diferencia en términos sociales, es decir, existe menor probabilidad de contacto con ‘sectores vulnerables de la sociedad’. Se transforma en una barrera social o mecanismo de filtro en el ingreso de estudiantes provenientes de familias que pudiesen tener ‘costumbres no gratas’. Al respecto, los apoderados plantean la necesidad de evitar que sus hijos se expongan a situaciones complejas socialmente, lo que confiere mayor seguridad como familia expresado en el relato siguiente:

“O sea, es heavy porque los niños no saben nada, los niños aprenden todo en este período de su vida (...) imagínate tenerlos expuestos a un ambiente, que yo creo que en el (colegio municipal) puede pasar, por mi experiencia, que estén más expuestos a ese tipo de cosas. Entonces, ¿qué pasa? Pasa que después ellos pueden creer que robar es normal (...) que decir mil garabatos y hablar mal es normal. Entonces tú mejor preferís ‘¡chao!’. Por eso no... yo creo que uno filtra también el tipo de colegio. Y yo creo que el colegio hace ese mismo filtro. Como que más lucas se aseguran de muchas cosas” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Los cobros solicitados por las escuelas y el consecuente pago concretado por educación, además de marcar una diferencia social en relación a la composición del alumnado, establece una separación y una cierta garantía de que las familias asociadas al establecimiento escogido están desprovistas de ‘malos hábitos’. En esta línea, se incorpora a este razonamiento el concepto de *mérito* de las familias en el acto de pagar por educación, ya que éstas imprimen un esfuerzo al optar por una educación de mayor calidad para los hijos.

Producto del esfuerzo invertido en el pago por educación, derivan consecuencias relativas al beneficioso ambiente o comunidad educativa en la que se desenvuelven los niños, como un acto conjunto al hecho de efectuar el pago. En este sentido, esta acción que realizan los apoderados deviene en familias atentas y preocupadas por los hijos, quienes comprenden

la educación como un valor importante, lo que tiene implicancias significativas en la educación misma de los niños.

En este sentido, 'mejor' educación hace referencia a que son familias abocadas a que los niños no sólo obtengan logros académicos, sino que también sean personas formadas en valores y que respeten a quienes le rodean. Por lo tanto, se establece un vínculo entre las familias y la convivencia experimentada por los estudiantes al interior de las escuelas, sosteniendo tácitamente la importancia para los entrevistados de esta escuela de las familias en el proceso educativo y el esfuerzo forjado en ello.

El esfuerzo en el pago por educación y el mérito constituyen conceptos fuertes en las familias de la escuela particular subvencionada, que a su vez marcan una escisión con respecto a los entrevistados de la escuela municipal, dado que estos últimos, pese a considerar positivamente la educación privada deciden finalmente inscribir a sus hijos en un colegio de dependencia municipal. Esta acción de parte las familias de la escuela municipal, de la perspectiva de los entrevistados de la escuela particular subvencionada, no está sustentada en un esfuerzo o preocupación por la educación de los hijos. No obstante, esta visión al respecto no implica que los apoderados de la escuela municipal no consideren la importancia del efectuar un pago por educación, sino que se enfocan en otros aspectos en la elección.

A este planteamiento se agregan las dificultades presentes en el diario vivir de los hijos por trasladarse a una escuela lejana. El agotamiento y el gasto de tiempo menoscaban la cotidianidad de los estudiantes y sus familias, así como también la posibilidad de un apropiado proceso educativo. No obstante, este esfuerzo se ve compensado en los resultados en el rendimiento académico y aprendizaje. En relación a este punto, el siguiente extracto muestra una situación diaria de una familia que reside en una comuna lejana al establecimiento:

“... el que mamá estoy cansado, mamá no quiero ir más, mamá cámbiame a un colegio más cerca, pero es él, yo ahora que... se da cuenta de que si él no se esfuerza, nada vale la pena aunque la mamá lo ponga en el colegio más cerca de la casa, entonces si él no se esfuerza... no llega a frutos eh... él ahora dice poh menos mal que me cambiaste acá aunque es larga la tirá mamá, pero he aprendido más que en el otro colegio...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Del mismo modo, los mecanismos de selección de las instituciones educativas constituyen una forma de establecer una separación social con respecto a los sectores vulnerables. Las pruebas de admisión solicitadas a los estudiantes es un argumento y práctica relevada para gran parte por los apoderados de la escuela particular subvencionada. No obstante, algunos de ellos manifiestan desacuerdo hacia los procesos de selección. Pese a ello, manifiestan la dificultad que se presenta en caso de que no se lleve a cabo un cierto “filtro” en el acceso a estudiantes, ya que existe el riesgo de que ingresen jóvenes con hábitos considerados inadecuados para sus hijos, o bien puedan bajar el nivel académico de la escuela. En relación al último punto, los mecanismos de selección en cierta medida garantizan que los estudiantes se esforzarán para obtener logros académicos.

La problematización sobre este punto se manifiesta en:

“Es como bien contradictorio, porque uno dice, uno no debe discriminar, no, no, no, pero a la larga si tú no haces esa selección al colegio va a llegar de todos lados, gente que en vez de subir el nivel del colegio va a bajar el nivel del colegio (...) porque si un niño viene no sé con malos hábitos, con malas formas los va a contagiar, entonces que no haya selección hacen que en realidad que todo sea parejo entonces también es complicado (...) el examen de admisión si te da pauta de que el niño se va a esforzar, de que va a tener buen logro, pero si no hay un examen pegas un frenón con los que están para poder nivelar.” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Una parte de las familias de la escuela particular subvencionada manifiesta que los mecanismos de selección constituyen una de las razones para no escoger la escuela municipal vecina, ya que en esta última no se realizan procedimientos de selección e implica que ‘cualquier’ estudiante sin importar su procedencia o nivel de aprendizaje pueda acceder a la escuela. Según se expresa a continuación:

“... en el (colegio municipal), no lo metí por lo mismo, por el nivel de exigencia, ni siquiera hacían prueba, o sea no te hacían la prueba y entra cualquiera” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Al planteamiento sobre la percepción negativa hacia los colegios municipales se adhiere la consideración de algunos entrevistados de que estas escuelas tienen pocas armas y poder de negociación sobre las familias, ya que tienen la obligación de aceptar a todos los niños en el colegio. Esta situación impide que las escuelas puedan avanzar adecuadamente en la educación, lo que incide en su baja calidad. En este sentido, las familias de los colegios municipales no poseen el mismo concepto de esfuerzo que las familias de la escuela privada, ya que la educación municipal no tiene costo, por lo que no existe la necesidad de esfuerzo y desatienden la educación de los hijos. Por lo tanto, el costo monetario por educación implica un mayor esfuerzo de parte de los padres para que los hijos obtengan un apropiado rendimiento escolar.

La problemática expuesta se señala en lo siguiente:

“... siento que es una mala educación, porque no sé si se... porque como claro, en el fondo tienes que aceptar todos los niños en un colegio -porque en el fondo es tu obligación-, no puedes filtrar. O sea, siento que los colegios municipales tienen muy pocas armas. Son... eh, si lo... o sea, tienen muy poco poder de negociación con respecto a los padres (...) En el sentido de que ellos no podrían tomar todas las medidas que toma el (colegio particular subvencionado), por ejemplo, de decirte: ‘no, éste es un colegio de excelencia académica. Entonces usted tiene que hacer estudiar a su hijo’ (...) porque como saben que es gratis, que es municipal porque la comuna te lo paga, en el fondo entonces se relajan con los niños. En todo sentido. Entonces, obviamente, antes papás que son menos exigentes, todo, tenís menos posibilidades de avanzar rápido con tus hijos” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Las perspectivas abordadas proveen a los apoderados el marco de conocimientos con el cual se desenvuelven y direccionan la elección. En esta línea, cabe mencionar el modo en que esta dinámica se efectúa territorialmente dentro de la UGA, donde la visión que se tiene de las escuelas vecinas es fundamental.

En general los apoderados de la escuela particular subvencionada tiene una percepción tajantemente negativa de la educación impartida en los colegios municipales, como se ha explicado, por lo que el establecimiento municipal de la investigación concuerda con esta visión. El extracto siguiente relata la experiencia de una apoderada que anteriormente fue alumna de la escuela municipal exponiendo los aspectos considerados negativos por gran parte de las familias:

“...yo estuve en el (establecimiento municipal) y yo la pasé mal en el (establecimiento municipal). La pasé mal porque, eh... mis compañeros eran del sector... bueno, tú sabes que en (la comuna) hay un sector como de (X avenida) pa’ arriba que es un sector más vulnerable. Ese eran mis tipos de compañeros (...) Y yo la pasaba mal, me hacían mucho bullying (...) los niños me robaban, cachai. Si yo iba con una parka bonita me molestaban. Entonces, yo no voy a exponer a mi hijo a eso”. (Apoderada establecimiento privado subvencionado).

De manera similar, una apoderada manifiesta la visión acerca de la escuela municipal de la UGA que ha podido desarrollar por medio de referencias de conocidos:

“...yo no tengo, o sea buenas referencias del (establecimiento municipal). Porque, que pasa que ahí vienen chicos de, de lugares, de (la comuna), donde hay mucha delincuencia, droga, entonces son otro tipo de alumnos. Entonces, yo creo que ahí uno empieza a buscar donde su hijo va a estar mejor y no se va a contagiar, no sé, de, de, de todas estas cosas complejas de tratar o sea... Entonces, por lo que uno escucha, es más complicado el tipo de alumno del (establecimiento municipal) no es los del (establecimiento privado subvencionado)” (Apoderada establecimiento privado subvencionado).

Al analizar las percepciones de los apoderados acerca de las escuelas en general y los colegios vecinos de la UGA, estas se condicen fundamentalmente con una visión negativa de las escuelas públicas y la escuela particular subvencionada como forma de acceder a la educación privada considerada una educación de mayor calidad. En este sentido, las visiones de los apoderados con respecto a la escuela particular pagada que se encuentra en frente se contrastan con las anteriores y aluden principalmente a las características sociales de los estudiantes y al alto costo monetario asociado a la educación privada de un colegio similar al indicado.

Las diferenciaciones entre las escuelas realizadas por los apoderados del establecimiento particular subvencionado detonan mayor precisión e intensificación de las características de las escuelas en contraste con la opacidad o indiferenciación por parte de las familias de las otras escuelas. Además, pese a las dificultades en la interacción social provocadas en parte por las limitaciones territoriales de la escuela particular pagada (puerta de entrada ubicada en el lado opuesto y escaso uso del transporte público), se efectúan distinciones en mayor detalle.

Los planteamientos de los entrevistados sobre la escuela particular no subvencionada en relación a la composición social y el alto costo monetario para ingresar a la escuela se expresa en:

“... es como otra clase de niño, como que... se puede decir que los papás tienen un poco más de educación, tienen un poco más de dinero, como que los niñitos son como súper bien portados (...) no sé poh los mandai peinaitos en la mañana y salen igual, una cosa así (...) se ven que son

niños de... como de otro mundo (...) se ven súper distintos los del (colegio particular no subvencionado) ...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... el nivel que hay ahí, o sea ese es otra cosa, por lo que he escuchado, pero no he visto niños de... porque ellos van por el otro lado (...) lo único que cuando hacen educación física y se ve por fuera pero ahí es otro niño, ahí tu veí puro niño rubio blanquito con la nariz respingada...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“No sé ni cuánto sale, ni siquiera lo he buscado. O sea, cuánto sale la matrícula, ni la mensualidad. No, no, no. Hoy en día no me da la... no me da el cuero pa’ poder cambiarlo a un colegio y pagar trescientas lucas por cada uno, no” (Apoderada colegio particular subvencionado).

b.3 Familias escuela particular no subvencionada: Auto-segregación y reproducción de la clase social

A diferencia de los demás establecimientos de la UGA, desde perspectiva de las familias de la escuela particular pagada el proceso de elección de establecimientos educativos está orientado hacia la búsqueda de instituciones de similar nivel socioeconómico y de reconocido prestigio. Este planteamiento se encuentra manifestado de manera tácita, sin una problematización o expresión definida, diferenciándose así de los procesos de elección de las otras escuelas de la UGA. Por lo tanto, en la elección la ubicación territorial y el tipo de escuela son tópicos centrales, al tiempo que se muestran implícitos, y poseen consecuencias sociales y educativas sustancialmente distintas. En este caso, las consecuencias sociales asociadas a los conceptos señalados se relacionan con la auto-segregación y la mantención como clase social.

Al establecer una comparación de las representaciones sobre la calidad de los colegios vecinos de la UGA, se desprende que no es parte del cotidiano de las familias de la escuela particular no subvencionada el separarse de sectores más vulnerables socialmente. Esta dinámica territorial no es visibilizada en sus concepciones acerca de la calidad, por lo que no posee similar relevancia. Dentro de los parámetros de elección no se considera de manera significativa las características sociales del sector que circunda a la escuela y menos aún la composición social del alumnado, ya que preferentemente se desenvuelven en ambientes sociales y escolares de similar estrato social y económico. Del mismo modo, para las familias de este establecimiento, las instituciones educativas no constituyen un mecanismo de ascenso social o separación respecto de familias provenientes de sectores de mayor vulnerabilidad social. En este sentido, la reflexividad está dirigida hacia otro tipo de aspectos y/o falencias del sistema educacional.

Los fundamentos de elección realizada por los apoderados de esta escuela se dirigen hacia una crítica ostensible del enfoque academicista de una parte importante de los colegios particulares, que carece, entre otros aspectos, de una formación valórica potente y poseen una orientación altamente competitiva. En este sentido, las familias de esta escuela se diferencian y poseen una cualidad atípica en comparación con el elector de similar NSE.

La importancia de la formación valórica y de una mirada integral de la educación por parte de las instituciones educativas en contraste con la educación tradicional se expresa en:

“...siempre miramos el factor valórico, empezó a prevalecer el tema valórico, tema de la inclusión, el tema de que pudieran conocer a otro tipo de gente, sabiendo que lo otro, que el deporte, que el inglés, podía ser subsanado por otra parte, y que el resto era difícil de subsanar”. (Apoderado colegio particular no subvencionado)

“Yo creo que lo importante son los valores, que te enseñan como persona más que... el conocimiento en sí, el conocimiento, al final se estandariza lo que tienen dar en todos los colegios, no sé si sea tan diferente”. (Apoderada colegio particular no subvencionado)

La reflexión sobre el enfoque academicista de algunos colegios particulares pagados está cimentada en una fuerte crítica subyacente hacia la característica desigual y deficiente del sistema educacional. La desigualdad del sistema se asocia la carencia de recursos en la generalidad de las escuelas chilenas. Mientras que las deficiencias del sistema se traducen esencialmente en el desarrollo de un sistema tradicional de enseñanza caracterizado por la estandarización de gran parte del funcionamiento de las escuelas del país, sobre todo aquellas bajo la directriz estatal, sea ésta de modo directo o indirecto, es decir, tanto municipales como particulares subvencionados.

La característica deficiente de la estandarización educativa del sistema tradicional de enseñanza se sustenta en la repercusión negativa de esta característica, existiendo algunas escuelas particulares no subvencionadas que se separan de esta orientación. Los componentes negativos más destacados son academicismo y competitividad señalada, el cual carece de un enfoque integral de la educación en el sentido de desarrollar otras materias que permitan una mayor apertura y las consecuencias de la condición masiva de gran parte de las escuelas en Chile; el dictar clases a un número grande de niños por sala; el uso de una metodología para la generalidad de los estudiantes en detrimento de la atención personalizada; la difusión de las materias en base al uso de metodologías que no garantizan el aprendizaje efectivo de los estudiantes; y la escasa atención o uso de medidas adecuadas por parte de las instituciones escolares hacia el comportamiento de los alumnos dentro y fuera del aula.

La reflexión en torno a las deficiencias del sistema tradicional de enseñanza en relación a: la característica academicista de la educación, la estructura masiva de los establecimientos y las paupérrimas condiciones y metodologías de enseñanza se expresan respectivamente en los siguientes relatos:

“...yo estudié en un liceo, que la verdad yo creo que costaba bien poco, pero era bien buena la calidad de la educación formal, pero muy poco amplia en el sentido de conocer otras materias, y a mí por lo menos, este colegio lo elegí porque encuentro que les da como una visión más amplia como del mundo, y creo que hay poca oferta de cosas así como en la educación no pagada...” (Apoderada establecimiento privado no subvencionado).

“... tenía unos primos que iban uno en el (colegio municipal) y otro en el (colegio particular subvencionado) cuando era solo liceo (...) Mala opinión lamentablemente (...) profesores con mala preparación, con un trato... no adecuado hacia los niños muchas veces, con cursos de cuarenta cinco niños, etc. Todos los de allá sabemos que pasa y antes era aún más, o sea una mala opinión en ese sentido, no una buena educación. Y peor yo diría en el (colegio municipal) realmente era un caos

(...) en la sala de clases, el ambiente escolar (...) no había alumnos en las salas, eran puros gritos, eh estaban afuera adentro...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“... lo que pasa es que tiene (escuela escogida) ... es mitad Montessori, mitad normal (...) en el cual los niños participan mucho... no sé, si tienen que aprender número aprenden con porotos, ¿me entiendes? Como bien didáctico, y creo que es la mejor forma de enseñarle a los hijos (...) en mi opinión, creo que todos los colegios debieran ser parecidos a esto, que los niños experimenten los que están aprendiendo (...) Creo que todos los sistemas escolares deberían ser iguales, más didácticos, no tanta materia, sino más didácticos” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“Un poco eso. Que no estén pegados directamente en el tema del pizarrón, del cuaderno, de la memoria, sino que ellos vayan haciendo cosas, se vayan a planificar, que sepan cómo ordenar su vida, como elegir, y qué elementos tener que considerar para poder elegir” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

Si bien se establece la apreciación de que una parte de las escuelas particulares no subvencionadas brinda una educación igualmente tradicional y enfocada en la competitividad educacional, también ofrecen una educación de mayor calidad en términos de desarrollar un valor agregado en la enseñanza asociado a la educación bilingüe y la excelencia académica, y con ello, se distinguen de las escuelas privadas subvencionadas.

Por lo anterior, las familias de esta escuela no establecen distinciones claras respecto de la educación municipal y particular subvencionada al considerarlas parte del sistema tradicional y estandarizado de enseñanza, dejando entrever cierta opacidad al respecto, aunque si enfatizan en la diferencia existente entre escuelas privadas con o sin subvención.

La opacidad manifiesta en la perspectiva de los apoderados sobre los colegios municipales y particulares subvencionados se plasma en las visiones que poseen las familias acerca de las escuelas de la UGA. Mayoritariamente existe un desconocimiento de las escuelas vecinas que se corresponde con las escasas posibilidades de interacción en los lugares cercanos de la UGA. La escasa diferenciación por parte de los entrevistados entre las escuelas municipales y particulares subvencionadas en su generalidad y su consideración como parte del sistema estandarizado de educación y de similar funcionamiento interno, se materializa territorialmente en el desconocimiento e invisibilización de los colegios vecinos de la UGA, lo que se expresa en:

“La verdad, no los conozco (...) yo sé que están aquí a la vuelta, en la esquina que es el (colegio particular subvencionado), y el otro ni siquiera sé dónde queda...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“... el (colegio municipal), no tenía idea de que existía ese colegio, para qué te voy a mentir, no tenía idea, pero el (colegio particular subvencionado) sí, cuando veo a los niños los veo igual que acá, no veo ninguna diferencia...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

Considerando los fundamentos previos, las escuelas municipales y particulares subvencionadas de la UGA y en general del sistema escolar no forman parte del espectro de elección y establecen que para optar a una educación de mayor calidad se debe pagar, aunque esta suma sea considerablemente alta en comparación a otras escuelas que ofrecen educación tradicional:

“... para optar a buenos colegios, a una buena educación, necesitas dinero. Porque los buenos colegios, la mayoría son pagados...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“... encuentro que está súper mal, que tenemos poca opción los padres de poder buscar reales alternativas no costosas” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

Mayoritariamente, las familias de la escuela particular pagada no consideran apropiado pagar un alto costo para optar a una educación de calidad, pero se está conforme, ya que es el modo de optar a una educación de calidad bajo los principios que ellos estipulan. De acuerdo con esto, es necesario hacer el esfuerzo de pagar un gran costo para dar a los hijos la educación de calidad.

En la elección, para las familias del colegio particular pagado la finalidad de la educación es la integralidad del proceso educativo, lo que se vincula con una apertura en el conocimiento y las materias y con formar a las personas en valores y herramientas para enfrentarse a la vida tanto emocionales como prácticas. Estas apreciaciones sobre la educación se correlacionan con la visión sobre las escuelas y el colegio escogido, lo que se expresa en:

“Yo espero que puedan ser independientes en su vida, que puedan lograr lo que ellos quieren, y que se les abra un horizonte porque yo digo no solamente tienes que ir a la universidad a estudiar medicina para salir adelante (...) Yo creo que la base parte en el colegio, que le puedan dar una buena autoestima, si no tienes autoestima tampoco vai a surgir, que te den una educación que te sepan preparar para enfrentar al mundo, no solamente matemática y lenguaje, sino que te abran las puertas al mundo” (Apoderada colegio particular no subvencionado)

“Yo espero que ellos tengan una mirada tan amplia de todo lo que pudiesen llegar a ser o de gran parte de las cosas que pudieran hacer que (...) hayan visto no sé, música, yoga, arte, literatura, ah no sé, diálogo, gente... que hayan visto un mundo cultural tan amplio que cuando ellos decidan no decidan por las típicas carreras sino que decidan por haber sido como mejor informados entre comillas en su educación” (Apoderada colegio particular subvencionado).

El proceso de elección para las familias de la escuela particular no subvencionada está asociado a pertenecer a una comunidad educativa específica, ya que son congregaciones con un enfoque inclusivo, dedicadas al desarrollo de obras sociales, con un vuelco hacia las temáticas que competen a la sociedad, por lo que se propenden a un desarrollo educativo diferenciado del sistema escolar estandarizado. Inclusive el ser parte de una propuesta educacional distinta a los colegios privados no subvencionados de más alto prestigio en el país. Por lo tanto, el mecanismo de separación está relacionado a la auto-segregación de las familias al formar parte de una comunidad educativa en particular a diferencia de los mecanismos de separación social de las demás escuelas de la UGA que se han abordado.

Al respecto, cabe considerar los fundamentos de la literatura en torno a la teoría de la reproducción en educación de Bourdieu (1997) acerca de que las diferencias sociales se vinculan con la desigual posesión de capitales: cultural, social, económico y escolar, cuyo objetivo es la reproducción de las diferencias de clase al mismo tiempo que las legitima. De este modo el mayor capital cultural, redes sociales de contacto y familiaridad con el sistema

educativo por parte de las clases más adineradas permite conocer mejor las condiciones de la elección de escuela para utilizarla en su beneficio (Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018). En relación a este punto, para las familias del establecimiento en cuestión, la comunidad educativa de la escuela, el prestigio del establecimiento y el proyecto educativo son los factores más destacados y contribuyen a la posición y reproducción como clase social.

El proyecto educativo llevado a cabo por las escuelas es uno de los elementos significativos señalados por los entrevistados como parte de las características de la escuela considerada en el proceso de elección. La escuela municipal y particular subvencionada desarrollan un proyecto educativo tendiente a la excelencia académica, sobre todo en esta última, por lo que es un factor considerado ampliamente por los apoderados. Sin embargo, en el caso de la escuela particular pagada, el proyecto educativo de carácter inclusivo y alternativo es un elemento fuertemente condicionante en la elección.

La característica inclusiva y alternativa de la escuela particular no subvencionada, dice relación con tres elementos.

Primeramente, a diferencia de los demás establecimientos de la UGA, desarrolla un robusto programa inclusivo enfocado en los niños con NEE, destacándose esta característica como congregación. De forma similar, implementa un tipo de enseñanza tendiente a la integralidad educacional del estudiante. Se trata de una modalidad de enseñanza diferente a la tradicional y estandarizada, focalizada en la educación personalizada consistente en una forma de educar con énfasis en la didáctica, por medio del uso de otras herramientas o estrategias menos convencionales para enseñar en función de los requerimientos de cada estudiante en particular. Además, esta modalidad de enseñanza permite orientar a los estudiantes para que desde pequeños organicen sus materias de forma autónoma, dentro de un proceso guiado por los educadores, según se expresa en los siguiente:

“...les da la posibilidad de irse planificando, de conocer sus temas. De que ellos sepan qué quieren hacer, y cómo ordenarlo. Y así van aprendiendo ellos mismos, si bien son guiados, no con un profesor que lee o que recite una materia y que luego piden que se la aprendan de memoria. Ellos van, son ellos los que van aprendiendo y así van rindiendo las pruebas y los exámenes...”
(Apoderada colegio particular no subvencionado).

Adicionalmente, parte de las implementaciones del proyecto educativo es la formación valórica y la diversidad de talleres diferentes a las materias tradicionales apelando una formación integral de los estudiantes.

Siguiendo esta línea, el perfil inclusivo considerado por los entrevistados de esta escuela hace referencia a la apertura de la institución a recibir familias de diversos credos o concepciones filosóficas que se encuentren comprometidas con la educación de sus hijos y con el proyecto educativo que fomenta el colegio. Además, en opinión de las familias entrevistadas, es un colegio que se interesa por la reflexión sobre temas sociales, desarrolla actividades solidarias y entrega a los estudiantes una mirada hacia el mundo más allá de la

cotidianidad, lo que es ampliamente valorado por ellos, según se ejemplifica en el siguiente relato:

“...nosotros no somos católicos observantes; sí somos espirituales, al menos yo lo soy, y creo que es bueno tener una educación que trabaje la espiritualidad, pero no de forma dogmática y este colegio sí lo hace (...) lo encontré como una manera alternativa de construir otra forma de tener vida plena, desde la cultura católica (...) nosotros estábamos buscando un colegio con valores cercanos al Vaticano II y el colegio lo es. Es progresista” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

“Porque a pesar de ser un colegio católico (...) es un colegio abierto en términos, culturales eh..., religiosos también, acá no te piden ni que estés casa'o, ni que tu hijo sea bautizado, si es una educación católica y reciben una religión una vez a la semana (...) yo lo caracterizaría principalmente como es un colegio en el que te escuchan...” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

Cabe destacar que una parte significativa de entrevistados de esta escuela ensalza la excelencia académica, así como también una educación bilingüe como factores importantes dentro del proceso de elección. No obstante, al sopesar el aspecto inclusivo y alternativo de educación con los elementos recientemente señalados, posee mayor significancia en la elección otro tipo de plus de la escuela o características que apelen a una educación integral y fuerte en la formación de valores. Por esta razón, la deficiencia en la excelencia académica y el bajo fomento hacia la educación bilingüe por parte del establecimiento es subsanado por las familias de manera particular. Este planteamiento se expresa en:

“...no es bilingüe, y de repente me da lata que no sea bilingüe, pero eso yo lo refuerzo en la casa” (Apoderado colegio particular no subvencionado).

“...muchos apoderados se quejan como en la parte académica que, quizás no es como un Santiago College o un Grange, o no es bilingüe, y de repente me da lata que no sea bilingüe, pero eso yo lo refuerzo en la casa” (Apoderada colegio particular no subvencionado).

III. Factores Post Elección: Representaciones sociales sobre la estandarización educativa y satisfacción en la elección

Las problemáticas surgidas a causa de la modalidad estandarizada del sistema educacional son un tópico recurrente en las percepciones y experiencias de las familias de las tres escuelas, aunque se presenta con mayor o menor intensidad en el proceso de elección en cada caso en la medida que tensiona la permanencia de las familias o afecta en cuán satisfechos están los apoderados con la elección realizada. Es una temática que bordea la reflexión y las representaciones creadas en torno a la calidad de los establecimientos educativos escogidos.

A modo de comparación, para los apoderados de la escuela municipal y particular subvencionada la estandarización se presenta como un factor discordante cuando ya han escogido la escuela, ya que tensiona las representaciones positivas que han elaborado sobre las instituciones educativas elegidas. De forma contrapuesta, los apoderados del colegio particular no subvencionado manifiestan en general una postura crítica acerca de las dinámicas de la estandarización propias del sistema escolar chileno y es un

conocimiento e información considerada asiduamente en el proceso de elección. En este último caso, en algunos de ellos, las representaciones sobre la estandarización del sistema educativo se crean a partir de las visiones sobre el funcionamiento del sistema escolar de antaño o por experiencias de conocidos o familiares en periodos anteriores, por lo que no necesariamente poseen una percepción actualizada de estas dinámicas de la educación chilena.

Parte de las representaciones de las familias acerca de la calidad educativa de una escuela tienen como elemento común la noción de que los colegios particulares, fundamentalmente particulares pagados, entregan una educación de mayor calidad, puesto que, entre otras cosas, incorporan valor agregado a la educación ofrecida. Esto se debe a que disponen de mayor cantidad de recursos con los que no cuenta el sistema público. Además, el valor agregado o plus educativo de la escuela privada aumenta o está relacionado con el sector donde se ubica la escuela, por lo que los colegios en sectores sociales de NSE alto ofrecen mayor valor agregado que los establecimientos de otros sectores.

La representación social descrita anteriormente sobre la educación privada se desarrolla juntamente con la representación acerca de la estandarización educacional, común en las familias de las tres escuelas del estudio. La vinculación de ambas percepciones concuerda en que la educación suministrada por el estado, fundamentalmente por medio de las escuelas municipales, es tradicional y no ofrece un plus educativo, limitándose a brindar una educación homogénea que no genera un desarrollo educacional en mayor profundidad que contribuya a mejorar los procesos educativos y de aprendizaje.

Esta elaboración representacional sobre la estandarización educativa adopta matices en las familias de cada tipo de establecimiento de la investigación en virtud de dos dimensiones. Primeramente, en relación con la temporalidad dentro del proceso de elección, es decir, sea en una instancia anterior o posterior a la elección definitiva. La segunda dimensión respecta a la interacción de las representaciones sobre la estandarización educativa con las representaciones sobre la calidad educativa de las escuelas escogidas elaboradas de manera diferenciada en cada caso, las cuales son abordadas en el apartado anterior. El vínculo de ambas dimensiones de la representación social en torno a la estandarización es tratado en los párrafos siguientes.

La elección de escuela de las familias del establecimiento municipal y particular subvencionado está fundamentada, principalmente, en la valoración positiva de la calidad educacional ofrecida por los colegios ubicados en el sector oriente de Santiago. A grandes rasgos, los apoderados del colegio municipal enfatizan en los beneficios educativos que proporciona la comuna y en las consecuencias positivas de escoger una escuela ubicada en un sector social de altos recursos (no solamente dentro de una comuna de altos recursos, sino que alude al sector circundante a la escuela). Por su parte, las familias del establecimiento particular subvencionado relevan la característica privada de la escuela escogida junto con las características sociales del sector donde ésta se ubica, de forma similar a las familias de la escuela municipal. Si bien estas características de las escuelas escogidas no son comparables a la calidad educativa y el valor agregado aportado por los colegios particulares pagados del país, si implica una distinción en términos de calidad en relación a las posibilidades educativas en otros sectores de la región metropolitana. Por este motivo, existen altas expectativas sobre la calidad de las escuelas elegidas, con la correspondiente calidad en los aprendizajes y educación en general que son posibles de

adquirir de parte de los estudiantes que ingresan a los colegios de la comuna de la investigación.

La representación social acerca de la alta calidad educativa de las escuelas ubicadas en el sector oriente de Santiago se tensiona, como se ha indicado, ante determinados acontecimientos y experiencias vivenciadas por los apoderados una vez que ya han matriculado a sus hijos y se incorporado definitivamente al colegio, esto es, en un momento posterior a la elección. La tensión en el proceso de elección de las familia de la escuela municipal y particular subvencionada es visualizada gracias a la apertura teórica del concepto de representación social. Parte del enfoque de la representación social considerado en esta investigación refiere a la transformación continua o construcción y reconstrucción permanente de las representaciones, lo que permite abordarlas como una dinámica que no finaliza en la elección concretada, sino que como un proceso que continua vigente en la post elección de las familias de cada escuela en mayor o menor medida en virtud de las expectativas sobre la educación y la satisfacción en la elección, entre los tópicos más atingentes y destacados.

Para comprender en que consiste la tensión o rasgos de conflictividad de las familias hacia los establecimientos escogidos a causa de la estandarización, es necesario retomar algunas definiciones. A grandes rasgos, la estandarización del sistema educativo dice relación con la igualación de los insumos y las condiciones de desempeño y de docentes para la generalidad de las escuelas chilenas, lo que permite homogeneizar su funcionamiento con el propósito de generar un marco para el desarrollo de la calidad educativa. Las medidas asociadas a la estandarización son, como se ha indicado, la creación de un currículum educativo a nivel nacional, la implementación de la jornada escolar completa para la generalidad de las escuelas, la elaboración de un sistema de medición de la calidad educativa (SIMCE y PSU) y la entrega de textos escolares y de estudio para los colegios bajo lineamientos estatales, entre otros.

Sobre la base de las definiciones anteriores acerca de la modalidad estandarizada de gran parte de las escuelas del país, los apoderados exponen la idea de que esta modalidad menoscaba el funcionamiento interno de los establecimientos y, por consiguiente, daña la posibilidad de obtener un desarrollo educativo de calidad. Esto se debe a que la generalidad de los establecimientos dirigen sus esfuerzos educativos e institucionales hacia el cumplimiento, por un lado, de las condiciones homogéneas y estructurales de desempeño y, por otro lado, de los parámetros de exigencia de calidad impuestos por las directrices y políticas educativas estatales basadas en criterios de evaluación estandarizados. En este punto es que se produce un quiebre entre la calidad educativa promovida por el Estado sostenida en criterios estándares y las falencias de las escuelas para asegurar calidad educativa en términos del aprendizaje efectivo y fomento de una educación de carácter integral. Desde la óptica de las familias, las políticas de educativas fundadas en la obtención logros de aprendizaje conforme a los estándares en la práctica dificultan u obstaculizan la entrega de una educación de calidad o bien genera que ésta no pueda ser llevada a cabo en su totalidad en las escuelas.

Los elementos conflictivos o discordantes visualizados por los apoderados del estudio producto de la homogenización de las condiciones de desempeño en las escuela consisten en; un sistema de educación altamente competitivo basado en el cumplimiento de resultados óptimos en las pruebas de medición de la calidad académica (según se señala en el párrafo anterior); la implementación de un currículum educativo intenso con una orientación fuertemente academicista; la gran cantidad de niños por sala que merma las condiciones y la efectividad del trabajo docente; y las consecuencias negativas de la jornada escolar completa, entre los temas más relevantes. Adicionalmente, se destaca la utilización de métodos de enseñanza que resultan ser escasamente efectivos para el aprendizaje y limitados en su accionar, los que si bien no se relacionan directamente con la condición estandarizada del sistema escolar, son problemáticas que dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la medida que forman parte y se ajustan a los lineamientos del modelo educativo nacional basado en el cumplimiento de parámetros de calidad y en la entrega de una educación basada en la difusión y memorización de conocimientos e intensidad de los contenidos curriculares.

Por lo anterior, las dinámicas internas de las escuelas producto de la estandarización educativa reconfiguran las representaciones construidas por las familias en torno a la calidad al incidir de modo negativo en el proceso de aprendizaje efectivo de los estudiantes y, en varios casos, de sus hijos, ya que se contraponen con el fin último que es proporcionar una educación de calidad. Los efectos de estas dinámicas genera en los apoderados un proceso de reflexión interna que induce a cierta inestabilidad en la permanencia de sus hijos en las escuelas, a causa de la conflictividad constante entre familias e instituciones educativas derivadas de esta problemática.

Los efectos negativos en el aprendizaje efectivo de los estudiantes dicen relación con una serie de aspectos. Primeramente, se pone en el tapete que la dinámica de rendimiento competitivo poseen un formato que no tiene la capacidad de integrar a la totalidad de los estudiantes, ya que se incentiva el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas o de aprendizaje. En este sentido, algunos entrevistados de la escuela municipal y particular subvencionada manifiestan que la escuela escogida no posee las herramientas pedagógicas para integrar a los alumnos con capacidades o habilidades cognitivas diferentes a las que se han estandarizado. La integración de los niños en una sala de clases en su totalidad requiere de un proyecto pedagógico distinto al definido en el sistema tradicional de educación, por lo que esta situación experimentada en la escuela elegida se extrapola a la modalidad tradicional y competitiva de enseñanza que se experimenta en la generalidad de las escuelas chilenas.

A raíz del caso específico del colegio particular subvencionado, se plantea que los colegios que imparten una educación de reconocida excelencia académica son aún más enfáticos en potenciar el desarrollo de algunas habilidades cognitivas por sobre otras, lo que va en desmedro de la calidad al no considerarse el proceso de aprendizaje de los niños de manera integral e incluyendo a la totalidad de ellos. Se orientan hacia el fomento de habilidades competentes para el mercado laboral (personas productivas), puesto que se rigen firmemente por los estándares de exigencia para obtener logros académicos en las pruebas

de medición de la calidad, generando simultáneamente una incapacidad de parte de las instituciones educativas de incorporar a la totalidad de los de los educandos. En definitiva, el foco de las políticas estatales de promover una educación con amplia cobertura tendiente hacia la formación de ciudadanos competentes para el mercado laboral provoca en último término de que estos incentivos sean recibidos cabalmente por solo una parte del estudiantado.

La problematización acerca del incentivo de las escuelas respecto de determinadas habilidades cognitivas, la elaboración de metodologías de aprendizaje poco adecuadas y la correspondiente falta de integración de los estudiantes se expresa en lo siguiente:

“... la profesora sólo se para adelante y "bla, bla, bla", y para un niño de siete años, todavía está en ese proceso en que no puede escribir tan rápido, entonces el que alcanzó a escribir bien, y el que no, perdió no más. Porque si hay niños que logran el objetivo de escribir todo, porque todos tienen distintas capacidades, pero la mayoría no. Es terrible, porque al final quien tiene que recuperar lo perdido no son los niños, son los apoderados” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Las condiciones para la enseñanza en la actualidad segregan a los alumnos con más habilidades competentes para rendir en el marco de los estándares de calidad y aminora el proceso de aprendizaje de aquellos que no se ajustan de la misma manera, generando cierto adiestramiento de los estudiantes para responder dichos estándares. En consecuencia, la alta competitividad basada en el logro de metas tanto para los profesores como para los alumnos produce una segmentación entre los estudiantes de mayor puntaje y los que se estancan en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con esto, la efectividad de las clases es incompatible o es aminorada por la mecánica competitiva, puesto que dificulta la posibilidad de que los estudiantes incorporen el conocimiento de manera oportuna, dañando su proceso de aprendizaje. Esta problemática se expresa en el siguiente extracto:

“...muchos colegios preparan a los niños para el SIMCE, sé que hay un cierto adiestramiento para que den una buena prueba y que finalmente se llevan mucho en mediciones, en pruebas estandarizadas y que clases efectivas son muy pocas, que es una de las cosas que pasa en este colegio...” (Apoderada colegio municipal).

La crítica de los apoderados hacia los métodos de enseñanza refiere a que están basados principalmente en la difusión de información y memorización de los contenidos. Esta característica no es considerada por las familias como el aspecto más trascendental del proceso de aprendizaje, ya que gran parte de ellos apela a un modelo de enseñanza más integral, es decir, que sea capaz de integrar al alumno con sus capacidades y dificultades. Por esta razón, se considera que la estimulación de otras competencias cognitivas y sociales diferentes a aquellas conocidas u homogeneizadas en el sistema educacional también son importantes de potenciar, dado que son herramientas igualmente significativas en el crecimiento íntegro de las personas, lo que se encuentra expresado en el siguiente relato en alusión a la escuela particular subvencionada del estudio:

“Su base es el conocimiento, entonces hacen todo lo que sea necesario para meterle a los niños conocimiento, conocimiento, hasta en educación física les pasan materia, y les hacen pruebas escritas de educación física, o sea, yo jamás había visto algo así...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“Creo que la información... honestamente, creo que, si bien es útil, no es lo más importante en la educación (...) Porque la información se olvida, se olvida. Si no estás constantemente ejercitando se... es más fácil de perder. Pero cuando tu entrenas, no sé, das otro tipo de herramientas creo que son más útiles en la vida...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

En concordancia por lo manifestado por los entrevistados, las directrices educativas de las escuelas y de los profesores se dirigen hacia una alta exigencia en los estudiantes para obtener rendimiento académico en las pruebas de medición de forma tal que, los estudiantes son quienes deben adecuarse a los ritmos exigentes y competitivos de la institución, aun cuando surja la complejidad de que este dictamen no pueda ser cumplido por la totalidad de ellos y sólo unos pocos puedan adaptarse de manera exitosa.

El clima de competitividad impuesto por las escuelas genera que la responsabilidad del rendimiento radique fundamentalmente en los estudiantes y en el trabajo realizado por los profesores, ya que en caso contrario los establecimientos no lograrían formar parte del conjunto instituciones educativas de calidad dentro del mercado educacional. En esta línea, la base del cumplimiento de los estándares de calidad de parte de las escuelas está en la presión hacia los alumnos en obtener logros académicos y no en la creación de metodologías más efectivas de aprendizaje o la mayor disposición de recursos con el mismo fin. El siguiente relato da cuenta de estas problemáticas que son vivenciadas tanto por los estudiantes como por las familias:

“Ahora con los famosos SIMCE, con las famosas PSU es como una competitividad que tú tienes que tratar de que los chicos logren el buen puntaje, porque o sino el colegio se queda. Entonces, yo creo que si pudieran bajar ese estrés que crean en los colegios, sería mejor (...) eso hace que los colegios a la final, también haya una brecha entre el que va con un buen puntaje y el que se va quedando (...) es demasiado exigente en cuanto a currículum...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Siguiendo este argumento, existe una fuerte crítica realizada una vez que las familias han escogido la escuela es el no desenmarcarse de los elementos tradicionales de la educación, lo que repercute en que no se centra en los intereses de los estudiantes de modo integral y personalizado, sino que el proceso educativo resulta de una homogeneizador mecanismo de adaptación al funcionamiento productivo de enseñanza:

“... el colegio se preocupa de cumplir con todos los estándares para ser un colegio particular subvencionado. No hace más que eso. Eso te diría yo, ellos cumplen (...) El colegio no tiene un valor agregado, es un colegio bueno, de excelencia académica, o sea tu vai ahí y cachai que tu hijo va a ser exigido. Como va a ser exigido va a rendir, pero no te... pero es más de lo mismo...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Ante la dificultad de los estudiantes de adecuarse en su totalidad a la estructura competitiva y de alta exigencia de las escuelas, surgen mecanismos llevados a cabo por las instituciones educativas que traslada a las familias la responsabilidad de adaptación de los estudiantes a las condiciones de aprendizaje descritas. Los mecanismos consisten en: traspasar a los estudiantes una gran cantidad de quehaceres para hacer fuera de la jornada escolar; establecer mecanismos de presión hacia las familias para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes. Este último punto refiere a dos aspectos: por una parte, el

delegar la responsabilidad en las familias las falencias educacionales de los hijos a través de advertencias constantes respecto de la permanencia de los hijos en el establecimiento y, por otro lado, la elaboración de formas de presión conducentes a generar una elevada cantidad de estudiantes medicados producto de la no adaptación.

La situación descrita toma cuerpo en los siguientes relatos:

“... es un colegio de alto rendimiento, el niño estaba súper atrasado, y la mamá estaba con ataque (...) todos tenían que salir leyendo, en kínder (...) así que le metió psicólogo, psicopedagogo, extra, se gastó un dineral en el niño y lo niveló un poco a lo que estaban los niños, de hecho el niño llegaba a la casa y le decía ‘mamá yo soy tonto, porque yo no sé leer’ (...) totalmente frustrante, es que de verdad que el nivel era muy heavy, para ser niños (...) y no es el primer caso, yo he escuchado otros casos...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... primero básico fue el curso más complicado de la vida. Sobre todo, porque tenía la certificación de niño lector (...) ellos se paran frente a una comisión y leen de corrido, con comas, con todo y súper coherentemente y ojalá con comprensión lectora. Un niño de seis años. Entonces, esa profe de primero, yo me acuerdo que desesperada, me decía: ‘tu hijo no lee bien, no lee de corrido, no pone atención. Y si no pasa la certificación de niños lector...’, yo te juro por Dios que me dijo esta cosa: ‘si no pasa la certificación de niño lector se va del colegio’. Entonces, yo como mamá con un estrés atroz, porque el pendejo no leía. Entonces, yo decía: ‘¡qué atroz!’, qué atroz porque no lee. ¿Qué saco? ¿Le pego? Si no entiende, no entiende así (...) entonces fue un estrés, y yo te diría que no fue solo para mí, fue para todos los apoderados” (Apoderada colegio particular subvencionado).

La intensidad del contenido transmitido a los estudiantes a través de los quehaceres en el hogar, además de dificultar su incorporación por el escaso tiempo facilitado para ello, entorpece las actividades de la vida cotidiana fuera de la jornada escolar. Esta situación genera gran controversia entre los apoderados, debido a que se conecta con las deficiencias del sistema educativo derivadas de las consecuencias de la estandarización (currículum escolar intenso y escolarización) y de la baja efectividad de la labor de enseñanza de los profesores para fomentar el aprendizaje efectivo en los estudiantes. La reflexión al respecto se expone en los siguientes extractos:

“... mi hijo todos los meses es lo mismo, el X tiene que leer un libro por mes, yo hablaba con mamás de pega, de otros colegios, y tienen dos libros al año, dos o tres al año (...) es uno al mes, más todo lo que tiene que hacer, entonces pa’ un niño de primero básico, tú me decí un niño que viene de Pre kínder pintando, cortando, jugando es heavy, entonces hay muchos niños que están con crisis, muchas mamás reclamando (...) es mucho el nivel de exigencia...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... a ellos les importa nada que los niños no entiendan, porque si tú eres una buena pedagoga, vas a encontrar la forma en que tu alumno que no entiende, entienda (...) Entonces que tuve que hacer yo, peripecias, pa’ poder nivelarlo, traducir todos los textos, traduje todos los textos, para poder enseñarle, porque si yo no entendía lo que estaba escrito, cómo le iba a enseñar” (Apoderada colegio particular subvencionado)

La complejidad en la integración de las materias para los estudiantes en su totalidad producto del contexto descrito en el que se desarrolla la enseñanza genera una situación de estrés, que afecta igualmente en el proceso educativo, según señalan las familias:

“... ella va a dar el SIMCE, están muy preocupados de lo que es matemática y lenguaje, entonces, pero, se han metido pero, pero con todo, con todo, con todo. Les sacan el jugo a los niños casi como PSU, entonces los niños también están iguales como muy estresados (...) llevan un par de meses en clases y ya está estresada. Entonces y todos los niños están así, entonces transmiten casi la misma onda que los niños de cuarto medio, están igual...” (Apoderada colegio municipal).

“Es un colegio... y siempre nos dice, nos recalca ‘excelencia académica. Viene el SIMCE ahora, y en el SIMCE estamos practicando...’. Por ejemplo, la profe me dice: ‘tengo que pasar el SIMCE, es en octubre y se mide con toda la materia del año’, cacha lo mal (...) Entonces ella tiene que pasar toda la materia de aquí a septiembre, va súper rápido (...) Y todos los papás así: full tarea, full cosas, full... al final tu vai al colegio, no el niño. Es uno el que va al colegio (...) Los apuran ene, imagínate como va a ser a nivel gobierno. ¿Cómo hacís un SIMCE en noviembre! Claro, pero en noviembre no, porque es la PSU. Entonces, el Estado... entonces, ¿qué hacemos? Sacrificamos a los chicos. No po, está mal, está mal pensado” (Apoderada colegio particular subvencionado).

A causa del estrés que provoca en los estudiantes debido a la ardua carga académica, surgen críticas sobre la realización de jornadas escolares estrictas y exigentes por medio de la gran cantidad de tareas con el propósito de incrementar su rendimiento. La abundancia de quehaceres produce agotamiento y estrés en los estudiantes que perjudican su formación escolar, ya que continuamente deben cumplir con las labores educativas, lo que obstaculiza la incorporación cabal de los contenidos y el aprendizaje, además de la dificultad de realizar la totalidad de los quehaceres ante el tiempo requerido para ello, según se expresa en el relato:

“Sí, es harto (tareas), los niños chicos se demoran harto po’, si es todo un cuento, sobre todo el mío que es distraído (...) si po’ mucha tarea, mucha, mucha y no la hacemos toda, porque es mucho...” (Apoderada colegio municipal).

“En primero (básico) la cantidad de tareas: gigante, gigante. Porque los incentivan ene a que aprendan a leer rápido, entonces tú tienes tareas de lenguaje todos los días haciendo po. O sea, van al colegio hasta las cuatro y yo... pegao hora y media haciendo tareas... después. Y tareas full, tareas que yo te pedía ‘no te desconcentres’. Entonces, tú le tienes que enseñar todo a un niño en tan poco tiempo, cachai: no te desconcentres, lee... ¿En qué momento juega, y hace? Termina estresado (...) Entonces, claro, yo llegaba a las siete, y recién ahí hacíamos la tarea, o sea, terminaba a las ocho y media, y a esa hora ya... comer rápido y acostarte, cachai. Entonces no po’. O sea, debería aprovecharse mucho más, en ese caso también, la jornada completa” (Apoderada colegio particular subvencionada).

“... yo encuentro que el niño no aprende lo suficiente, ni con calidad, porque están todo el día atosigados, y los profesores tampoco cumplen el objetivo porque de los contenidos que te mandan para estudiar, pasan el diez por ciento en la clase, y lo demás nosotros tenemos que enseñárselo en la casa estudiando (...) yo todos los días estudio con mi hijo, no espero que lleguen tres días antes de la prueba, todos los días para que no se le amontone...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

El excesivo estrés ocasionado por los profesores para incrementar el rendimiento académico de los alumnos producto constituye parte de las consecuencia de la evaluación periódica de las escuelas a través del SIMCE y de los docentes a nivel nacional y comunal. El rendimiento óptimo de los estudiantes implica para los profesores bonificaciones y la adquisición de mayores recursos para las escuelas, por lo que forma parte de la estructura

estandarizada de la educación basada en la rendición de cuentas y el cumplimiento de metas educativas propias de las iniciativas más actuales del Estado denominado *evaluador*, lo que propicia situaciones altamente complejas al interior de las escuelas.

En algunos casos, la imposibilidad de integración de parte de los estudiantes a los niveles de exigencia que las escuelas exigen trae como consecuencia la medicación, lo que para el caso de las dos escuelas en cuestión se presenta en una cantidad importante de casos y constituye una problemática contingente para las familias que genera dificultades en la relación entre las instituciones educativas y los apoderados. Las vivencias de los apoderados respecto de las situaciones de conflictividad se relatan a continuación:

“... la profesora me dijo: ‘si no cambia su actitud lo echamos’ (...) para matricularlo este año fue la condición que tiene que seguir medicado (...) en el fondo la explicación que te da el colegio es que ‘este es un colegio de excelencia académica, señora. Si usted no quiere que su hijo esté sometido a este estrés, lléveselo” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“me obligaron a firmar un papel o si no lo iban a echar cachai, hasta que lo lleve al neurólogo y la psiquiatra y todo el cuento y él esta medicado, pero sigue con problemas, que él se aburre (...) yo espero que sea una buena educación cachai, que los cabros les interese participar que no sé po que ya no sea tanto escribir, escribir (...) no tenerlos ahí como muebles cachai, pa` que así los cabros realmente se interesen en aprender y sea una cuestión entretenida pa' ellos, no un martirio (...) hemos estado todo el año con ese drama, que yo no le voy a aumentar la dosis, y las profesoras que le aumente la dosis, de hecho le disminuyeron la dosis porque bajó de peso porque lo estaban mal medicando en el colegio entonces no almorzaba, he tenido como cualquier problema” (Apoderada colegio municipal).

“...lo mandaron a la neuróloga para que esté dopado. Tuve que llevarlo a la neuróloga, y está con la psicopedagoga y toda la cuestión (...) igual no sube mucho (notas), pero para ellos al menos en la sala está más tranquilo, no habla tanto. Si es como más eso, quieren que los niños sean como estatuas. Pero eso debe ser también por la cantidad de niños, y para un solo profesor es como mucho” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Las estrategias de presión hacia los apoderados ante la no adaptación de los estudiante a los métodos estandarizados de educación y las prácticas deficientes de enseñanza generan dificultades en la permanencia de los estudiantes en la escuela. Se produce un conflicto con respecto a las altas expectativas sobre la calidad de educación de las escuelas escogidas y las experiencias de insatisfacción con respecto a las dinámicas educativas que se desarrollan dentro del establecimiento, lo que incentiva a los apoderados a la búsqueda de otras escuelas con características que se ajusten a tales expectativas, según se relata a continuación:

“...estuve intentando mirar alguno (colegio) en (sector cercano a la comuna de la investigación) y todo, pero... (...) todos los que yo puedo pagar tienen un sistema competitivo, y toda la cuestión. No existe una forma de educar diferente a no ser que tú pagues un ojo de la cara por eso (...) Entonces, pa' cambiarlo a otra cosa que era lo mismo, dije: ‘no, la va a pasar mal’...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Como consecuencia de estas situaciones se manifiesta la necesidad de que la labor educativa de los profesores se oriente hacia un enfoque personalizado, ya que las

metodologías de aprendizaje basadas en las clases estrictas con una gran cantidad de alumnos, enfocadas en el desarrollo de ciertas habilidades como la memorización de los contenidos y fundamentadas en la competencia para obtener logros escolares no da los frutos esperados. Ciertamente, los estudiantes no logran la efectividad en el aprendizaje a pesar de que las escuelas se mantienen con reconocido nivel académico a nivel comunal como en el caso de la escuela particular subvencionada. En relación a este punto, los apoderados plantean que el aprendizaje tiene efectividad, entre otros aspectos, cuando existe un vínculo entre el profesor y el alumno, lo que se explica en el siguiente extracto:

“...para que haya aprendizaje tiene que haber un vínculo, no puede haber esta como separación entre profesor que está muy arriba y el alumnos muy abajo, sino que tiene que haber una conexión emocional...” (Apoderada colegio municipal).

Del mismo modo, surge la importancia de que se esté preocupado de la enseñanza de los estudiantes, de que realmente aprendan los contenidos, ya que en cierta medida es responsabilidad del profesor. Por lo tanto, los profesores debiesen generar los mecanismos más adecuados para que los alumnos logren aprender cuando les es más complejo el proceso de aprendizaje. Dicho planteamiento es representado en el siguiente extracto:

“... los profesores como que no están preocupados de enseñar. Están más preocupados de llegar, firmar, pasar la lista y recibir su sueldo (...) Quieren pasar todo muy rápido, pero no se preocupan de que los niños aprendan” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“...si tú veí que tu curso no entiende nada es porque tú estay haciendo mal o no pueden ser todos tontos, cachai, yo creo que algo pasa ahí, entonces buscan la solución pa’ que los niños entiendan y son todos distintos, otros con déficit atencional, otros que son retraídos a morir...” (Apoderada colegio municipal).

A consecuencia de ello se manifiesta que debiese ocuparse una mayor cantidad de tiempo para que los alumnos realmente aprendan los contenidos, lo que implica que el proceso educativo sea más focalizado. En este sentido, se plantea que en el aprendizaje es importante que el niño disfrute lo que esté haciendo, independientemente de que consiga buenas calificaciones. La utilización de herramientas pedagógicas más adecuadas no necesariamente se asocia a un tema de recursos, sino que más bien tiene que ver con una disposición de los profesores y de la escuela. En relación a esta temática una apoderada plantea:

“... yo me doy cuenta que mi hijo sí retiene, él tiene mucha capacidad de retener información, a él le va muy bien en el colegio, pero si tú a él le preguntas un mes después qué estudio, no se acuerda. Porque no te da tiempo, para que sea divertido para ellos; porque yo encuentro que para un niño de siete años o en general, tiene que ser algo que le cause placer estudiar, no tiene que ser una presión; pero él cada vez que estudiamos es, pelea, es ‘no mamá, no, no, quiero jugar’ (...) yo creo que debieran ser un poco más didácticos...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Ante las dificultades del proceso de aprendizaje producto de este contexto de alta competencia educativa y las falencias de un aprendizaje efectivo en los estudiantes, surge para los entrevistados la importancia de la implementación en las escuelas de modalidades de enseñanza diferentes a las estandarizadas. Es necesario implementar clases más didácticas, lúdicas y participativas, que no se dediquen netamente a la recepción y memorización de información de parte del alumnado:

“... metodologías principalmente más lúdicas (...) sigue siendo lo mismo, pero en una jornada escolar más extensa (...) sigue siendo la misma metodología, ya no hay algo que realmente te aporte o te... y que ayude realmente a los chicos a mantener un interés, mantener una concentración, como sacarle el jugo como... como debería” (Apoderada colegio particular subvencionado).

“... el profe va a hablar, a hablar, a hablar, y el niño no va a tomar lo que dice en clases, es más que eso, hacer como más entretenidas las clases para ellos, sobre todo para los chicos (...) porque me dice mamá la clase es aburrida (...) no les da el interés a él de pescar lo que dice la profe, como que agarra la materia así no más y en la casa hay que repasarlo...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

A partir de la reflexión de los apoderados en torno a la calidad educacional se plantea la diferencia entre aprender y calidad de educación. La diferencia radica en que para que exista calidad de educación se debe aprender a aprender, esto es, aprender para salir preparado, obteniéndose un aprendizaje efectivo en los estudiantes y no solo aprender para pasar de curso. Aprendizaje efectivo implica que el contenido comunicado a los estudiantes no se evalúe en notas, sino que más bien se evalúe en que el niño realmente aprenda. Las deficiencias del sistema educativo en el aprendizaje efectivo de los estudiantes, refiere a que no se hace un trabajo educacional tan personalizado, ya que el objetivo principal actualmente es cumplir con metas de aprendizaje para que los alumnos puedan pasar de curso, como es señalado en el siguiente fragmento:

“Para mí es que el contenido que se pase o se evalúe en notas, se evalúe en lo que los niños aprenden. No como que si ‘ah, tú lo sabi todo, tení un siete’, tú sabes el contenido y explicamelo qué tú aprendiste de esto. Entonces tú te vas a dar cuenta que el niño sí aprendió. A eso me refiero con calidad de educación” (Apoderada colegio municipal).

Conclusiones

A partir de la información desarrollada por las familias sobre la educación emergen los conceptos más significativos considerados en el proceso de elección que denotan la inconformidad de las familias con respecto a la calidad educativa. Los conceptos revelados son la desigualdad y segregación existente en el sistema escolar y las deficiencias del sistema educativo en términos generales que en parte son una consecuencia directa de la desigualdad. Estos conceptos forman el marco de conocimiento común en los apoderados de las tres escuelas que sustenta la representación acerca de la calidad educativa y encauza las diferenciaciones de esta representación en cada caso.

La representaciones sociales de las familias elaboradas de manera común se fundamentan en la relación de dos conceptos: la ubicación geográfica y la modalidad pública o privada de la escuela. La relación de ambos conceptos plantea que para el caso de las familias de la UGA ubicada en una comuna del sector oriente de Santiago, la elección de los establecimientos educativos está dirigido hacia las escuelas ubicadas en zonas de altos recursos o bien hacia la elección de las escuelas de dependencia privada, principalmente localizadas en sectores de elevados recursos, ya que son percibidas como escuelas mayor calidad académica o en general.

Las representaciones sociales sobre la calidad son interiorizadas en el proceso de elección por medio de la consideración de tres criterios: *primeros contactos*, *criterios prácticos* y *criterios prioritarios*, los que permiten dirigir la elección hacia las instituciones escolares actualmente escogidas. Al respecto, cabe considerar que la formación de estos criterios emerge en las interacciones sociales plasmadas en las experiencias o vivencias de las familias al vincularse con el sistema escolar.

Los primeros contactos constituyen el punto de inicio de las familias en el proceso de elección y de él se derivan los criterios prácticos y prioritarios. Estos últimos provienen, principalmente de las experiencias personales de los apoderados en el sistema escolar. Mientras que los primeros contactos constituyen las primeras fuentes de información basadas en la vivencia de otros, en la experiencia personal y en los datos que son posible de extraer de las fuentes oficiales de información: ranking, SIMCE, PSU.

Una vez contextualizada la elección por medio de los mecanismo anteriores (primeros contactos, criterios prácticos y prioritarios), los criterios diferenciadores de elección de la representación social sobre la calidad explican tres tópicos desarrollados en cada escuela.

La elección de escuelas llevada a cabo por las familias de la escuela municipal se sustenta en la búsqueda de calidad educativa en un contexto altamente restrictivo desde el punto de vista de la segregación escolar y las limitantes de tipo económico de las familias. Por lo que la elección de las escuelas municipales localizadas en sectores de altos recursos constituye una forma de acceder a una educación de calidad en un sentido amplio a causa de la existencia de dos restricciones. Por una parte, las consecuencias negativas derivadas del manejo de los recursos en escuelas ubicadas en sectores de mayor pobreza y las limitantes económicas que presentan las familias en general para acceder a la educación particular pagada considerada de mayor calidad. Junto con este argumento, son familias que si bien plantean expresamente la mayor calidad educativa de las escuelas privadas, valoran positivamente los beneficios y distinción en calidad del sistema municipal de los colegios de las comunas de altos recursos, por lo que el inscribir a sus hijos en escuelas privadas subvencionadas significa la pérdida de beneficios. Adicionalmente, la composición social de las escuelas es un tópico importante, aunque señalado con menor énfasis en comparación a los recursos de las escuelas. La composición social es un elemento significativo aunque es posible convivir con esta problemática, ya que es un tema que forma parte la mayoría de las escuelas municipales.

Por su parte, las familias de la escuela particular subvencionada, la elección de escuela está orientada hacia la búsqueda de dos conceptos cruciales: el alto rendimiento académico y la composición social del establecimiento. Las escuelas privadas subvencionadas en sectores de altos recursos son una posibilidad de acceder a una educación de calidad por dos motivos. El primero de ellos es que al ubicarse en zonas de mayores recursos ofrecen una educación de alto rendimiento académico en comparación a la educación brindada en otras comunas. En segundo término poseen una composición social apropiada para el proceso educativo de los hijos ante el intenso recelo hacia el *contagio* de malos hábitos provenientes de las escuelas situadas en sectores pobres o donde asisten estudiantes que viven en dichas zonas. Ambos elementos son fundamentales en la elección y son

canalizados por medio de la elección de escuelas que tengan mecanismos de *filtro*, es decir, que tengan copago y que seleccionen a sus estudiantes por medio de pruebas de admisión. Los mecanismos señalados permiten optar a una educación de alta calidad y, a su vez, constituye una barrera o separación social en relación a la población de mayor pobreza.

Los fundamentos de la elección de escuelas por parte de padres y madres de la escuela particular no subvencionada consisten en escoger una escuela con un proyecto educativo enfocado en proporcionar una educación de tipo integral y para ciertos casos de carácter inclusivo. La elección en este caso se sustenta en una fuerte crítica hacia la educación tradicional que ofrece la mayor parte del sistema educacional en Chile independiente del tipo de escuela, cuyas consecuencias negativas producto de la estandarización refieren a: intenso currículum académico, los aspectos negativos de la jornada escolar completa, el componente masivo de los colegios de enseñanza tradicional, metodologías de enseñanza poco apropiadas para el efectivo aprendizaje de los estudiantes.

Las representaciones sociales de las familias acerca de la calidad tanto en su dimensión común como diferenciada se plasman en las dinámicas sociales que se generan la UGA. Primeramente, se destaca la visibilización e invisibilización u opacidad de los contextos escolares. Las visiones de las familias de la escuela municipal devela la distinción de ciertos rasgos de las escuelas vecinas, aunque manifiestan un conocimiento parcial al respecto. Las familias de la escuela particular subvencionada en comparación con las familias de las otras escuelas establecen claras distinciones, principalmente, sobre las características sociales de los estudiantes. En cambio, los apoderados del colegio particular pagado en contraste con las demás familias poseen una visión bastante parcial o incluso de desconocimiento de las demás escuelas de la UGA. Adicionalmente, cabe resaltar que debido a las características territoriales y de su distribución, esta escuela se encuentra invisibilizada con respecto a las otras, ya que la puerta de acceso se ubica en la cara posterior en relación a las puertas de entrada de las escuelas municipal y particular subvencionada.

De igual modo, la invisibilización en la percepción de las familias del establecimiento particular pagado en relación con las otras escuelas de la UGA, es análogo a la visión que ellos poseen acerca del sistema educativo, en el que perciben a las escuelas municipales y particulares subvencionadas como parte de un grupo homogéneo que compone la educación tradicional y estandarizada. Al respecto ellos poseen una perspectiva bastante general de los colegios con estas características sin establecer mayores distinciones, incluso en algunos casos conforma una visión asociada al sistema educacional antiguo y poco contextualizado con el sistema actual.

En síntesis, la escasa interacción entre los estudiantes y familias de las distintas escuelas en la UGA se correlaciona, por un lado, con el escaso conocimiento de las escuelas vecinas en términos generales y, por otro lado, el recelo hacia el contagio social de parte de los apoderados de la escuela particular subvencionada.

Finalmente, el último apartado aborda los elementos emergentes de la post elección que forman parte del proceso de elección de los colegios, teniendo en cuenta de que la elección constituye un *proceso social* que no acaba con la elección efectuada, sino que persiste una

vez que las familias han escogido ante la preminencia de factores que tensionan la elección propiamente tal. La situación descrita forma parte de la elección de las familias de la escuela municipal y particular subvencionada.

Las representaciones sociales surgidas en la post elección, es decir, de las vivencias o experiencias al interior de las escuelas refieren a las consecuencias negativas identificadas por las familias de ambas escuelas en relación a la estandarización educativa, planteando que a causa de tales dinámicas presentes en los colegios, el proceso de enseñanza no conduce hacia el aprendizaje efectivo. De este modo, la alta competencia dentro de los establecimiento para obtener buenos resultado en las pruebas de medición de la calidad, el ajuste de las metodologías de enseñanza al currículum escolar intenso en contenido y los mecanismos de presión de las escuelas para alcanzar las metas en resultados se perciben como elementos que van en contra de la calidad educativa. Por este motivo, las dinámicas de competitividad y las demás consecuencias derivadas de la estandarización educacional se contraponen a las representaciones forjadas en torno a la calidad. Si bien las escuela municipal y particular subvencionada son consideradas como escuelas adecuadas en calidad académica dentro de la comuna no logran generar aprendizaje efectivo para la totalidad de los estudiantes.

Postscriptum

1. Visiones de las familias acerca de la Ley de Inclusión Escolar: Una problematización sobre el cobro de las escuelas y la calidad

Las visiones de las familias sobre la Ley de Inclusión Escolar presentan disyuntivas, las cuales se vuelven más intensas entre los apoderados de la escuela particular subvencionada. Un sector importante de entrevistados de la escuela municipal y particular no subvencionada concuerda en lo positivo de implementar un sistema de educación gratuito que permita el acceso general a la educación, ya que las condiciones de desigualdad en este sentido trae como consecuencia que ciertos sectores sociales no puedan hacer uso de la educación, por lo que es necesario que sea gratuita para todos:

“Para mí es muy importante (...) la gratuidad. Porque es la única de manera de tu formar a los niños para el futuro. Si la educación es privada o si la educación cuesta van a haber personas que no van a poder hacer uso de ella (...) Es lo mejor que debería haber para los niños, para las personas, que ellos puedan educarse” (Apoderada colegio municipal).

“...educación universal e igual para todos y todas...” (Apoderada colegio particular no subvencionado)

Adicionalmente, la importancia de la gratuidad educativa en el caso de las familias de la escuela municipal está relacionada con la reflexión acerca del cobro a las familias y la existencia de subvención a las escuelas. En este sentido, el hecho de que las familias aporten en dinero con subvenciones no asegura mayor aprendizaje en los estudiantes, lo que se expresa en:

“... el hecho de que los padres aporten dinero con subvenciones no garantiza que los niños aprendan más o sea los resultados entre un municipal y un subvencionado no es mucha la diferencia” (Apoderada colegio particular subvencionado)

Los planteamientos señalados se contraponen con las perspectivas de los apoderados del colegio particular subvencionado sobre este tópico. Algunos apoderados del colegio particular subvencionado expresan cierta desconfianza acerca del modo en que los recursos públicos en educación son administrados y distribuidos en los establecimientos municipales. Por lo que se atribuye mayor seguridad sobre la manera en que los colegios particulares hacen uso de los recursos, especialmente los particulares pagados.

El argumento que subyace a la noción de que los recursos son utilizados de mejor manera en las escuelas privadas se vincula, por un lado, a que la existencia de mayores recursos genera un incentivo para la mejor utilización y genera mayor posibilidad obtener calidad educativa. Por otro lado, el comportamiento de las familias incide fuertemente, ya que al existir un esfuerzo de parte de las familias en el pago por educación implica mayor preocupación en contribuir a los logros académicos de los hijos, existiendo una correlación con el incentivo privado.

Además, la desconfianza hacia el uso de los recursos públicos está vinculada a la percepción negativa sobre burocracia y financiamiento estatal considerada ineficiente, en el sentido de que no garantizan necesariamente la utilización y traspaso de los recursos a las instituciones educativas se hagan del todo efectiva. Este argumento se expresa en:

“Ahora, pucha ojalá que le vaya bien (reforma educativa), o sea, ojalá que toda la reforma que se hizo... ojalá que sea positiva (...) Ojalá que la cantidad de recursos que está destinada no se diluya en el camino, ni se diluya en los bolsillos equivocados, ni nada (ríe). Porque los sacrificios que estamos haciendo los estamos haciendo todos nosotros” (Apoderada colegio particular subvencionado).

En esta línea, el pago por educación por parte de las familias permite asegurar que los recursos sean utilizados, ya que existe una circulación de recursos a través del cobro. De acuerdo con esto, la implementación de la gratuidad implicaría que el traspaso y uso del recursos sea lento y complejo menoscabando la posibilidad de que la institución educativa funcione adecuadamente, lo que trae como consecuencia precariedad y baja calidad del establecimiento. En esta línea, las investigaciones realizadas por Raczynski y Hernández (2011), concluyen que los padres atribuyen al copago la posibilidad de exigir más calidad en el servicio educativo, comportándose así como consumidores.

La implementación de la Ley de Inclusión Escolar con respecto al traspaso de algunas instituciones educativas a la gratuidad y la consecuente eliminación del copago es considerada por algunos entrevistados del colegio particular subvencionado como una política poco factible. Para que las escuelas puedan funcionar debe existir un recurso involucrado a través del cobro y consecuente pago por educación por parte de las familias, es decir, a través del aporte monetario en educación de forma concreta y palpable.

Por lo anterior, en el caso de las familias de la escuela particular subvencionada se expresa una preocupación por la adherencia o no a la gratuidad por parte del establecimiento

escogido a causa de las razones esgrimidas. Además, a estas causas se adhiere la inquietud frente a la implementación de la gratuidad de la educación en términos de que el pago genera una barrera social, como se ha explicado en los capítulos previos. De acuerdo con esto, el traspaso de la escuela escogida a la gratuidad implica que la inexistencia de un 'filtro' social y se permite el ingreso de estudiantes de diferente procedencia, lo que es considerado perjudicial en la educación de los hijos. Esta problemática se plantea en:

“... yo me lo planteé, dije: ‘si fuera gratis sería igual que el (colegio municipal) po. Y yo no quise meter a mis hijos al (colegio municipal), y por algo’. Yo no estoy de acuerdo con que sea gratis. Porque prefiero que haya un filtro (...) Yo no quiero que mi hijo se junte... porque mira, ¿qué pasa? No es que se junte con gente de menores recursos, lo que pasa es que hay gente... es que es súper clasista lo que voy a decir, es que es verdad, hay gente que tiene otras costumbres que tú no quieres que tu hijo aprenda. Entonces, por ejemplo, hay palabrotas, hay actitudes (...) la niña anda diciendo puros garabatos, ¿de dónde escuchará tantos garabatos? ¡De los papás! Entonces uno, estúpidamente cree que las lucas son un filtro de eso. Mientras más lucas, menos de eso (...) Como que el mundo, la sociedad te ha enseñado eso: de que, a más recurso, menos flaitería. Entonces tu hijo se va a juntar con menos flaites” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Sin embargo, algunos apoderados no concuerdan con la necesaria relación entre el cobro por educación y la calidad que se ha estipulado. Si bien concuerdan en que a medida que se incrementa el costo de la escuela es mejor en términos de calidad en un sentido generalizado, proponen de forma tajante que la calidad educativa debe ser independiente del mayor o menor costo del establecimiento. Por lo que establecen una crítica a la lógica mercantil educativa referente tanto al sistema educativo como al comportamiento de las familias. El razonamiento detrás de la exigencia de calidad en virtud del costo del establecimiento refiere que a mayor cobro mayor es la exigencia. Esta crítica se expresa en el siguiente relato:

“...yo creo que si cobraran más quizás por esa tonta idea que uno tiene que por el hecho que tú pagas poco exiges poco, pagas más exiges más (...) pero no tiene que ser así, la educación es un derecho y uno debiera exigir ese derecho, la educación de calidad (...) no tenemos internamente el análisis o la consciencia de que con todo lo que nosotros pagamos de impuestos, tenemos derecho a exigir. Yo creo que uno hace un análisis con la plata, con el cash, con la plata que yo veo...” (Apoderada colegio particular subvencionado).

Referencias Bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (7 de agosto del 2018). ¿Qué hacemos? Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/>

Álvarez, G. (s, f). *Racionalidad neoliberal en el sistema educativo. Una aproximación desde el Currículum* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago.

Apple, M. W. (1996) *Política cultural y educación*. Madrid: Editorial Morata.

Almonacid, C. (2004). Un cuasi mercado educacional: La escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, N° 333, 165-198.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión". *Cuaderno de Ciencias Sociales* N° 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), San José de Costa Rica.

Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 305-322.

Banchs, M. (1984). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En: Bernardo Jiménez (compilador). *Aportes críticos a la Psicología social en Latinoamérica*. Guadalajara: EDUC.

Banchs, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, (XIV), 3, 3-16.

Banchs, A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*. Vol. 9, 3.1-3.15. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Recuperado en: <http://www.psr.jku.at/>

Beyer, H. (2007). Una nota sobre el financiamiento de la educación. En Brunner, J.J. y Peña, C. (Eds). *La reforma del sistema escolar: Aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 325-345.

Bellei, C., De los Ríos, D. y Valenzuela, J. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29 (2), 217-241.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.

Campo-Redondo, M., y Labarca, C. (2009). La Teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, Vol.25, N°60, 41-54. Maracaibo.

Carrasco, A., Gutiérrez, G. y Flores, C. (2017) Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642-672.

Castillo, D. (2014). *Representaciones sobre educación en apoderados de Peñalolén* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago.

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2006). Informe estudio “Actores del Sistema Educativo”. CIDE 2006. Universidad Alberto Hurtado.

Centro de Investigación Avanzada en Educación. (24 de junio de 2018). Cristián Bellei: “Lo que le falta a la reforma es la generación de capacidades para que las escuelas mejoren” [Comentario sobre una ponencia]. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1380

Contreras, D., Sepúlveda, P. y Bustos, S. (2010). When Schools Are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91: 1349-1368.

Córdoba, C. (2011) *Elección de escuela en Chile: la propuesta neoliberal a examen* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/16689/>

Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas* 13 (1), 56-67.

Corporación Cultural de la Municipalidad de Las Condes (2001). [Datos sociodemográficos de la comuna de Las Condes]. Santiago.

Corvalán, J. (2003) *El financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. Investigación exploratoria sobre algunos de sus efectos e impactos*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Reeducción CIDE – Departamento de Economía, Universidad de Santiago de Chile USACH.

Corvalán, J. y Joiko, S. (2010). La permanencia de escuelas de bajo desempeño en Chile: investigación cualitativa en seis escuelas de bajo rendimiento crónico en Santiago. Universidad Alberto Hurtado.

Cox, C. (2003) Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (ed.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*, Editorial Universitaria.

Chumacero, R., Gómez, D. y Paredes, R. (2011). I would walk 500 miles (if it paid): Vouchers and Schools choice in Chile. *Economics of Education Review*, 30, 1103-1114.

Curiel, M. (2012). Un Compendio sobre el estudio de las representaciones sociales. *Revista ciencias de la educación*, n°39, pp. 237-254.

Domínguez-Gutiérrez, S. (2006). Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de la ciencia. Primer Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, CTS+I. México D.F.

Duru-Bellat, M. (2014). Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, (333), p. 41-58.

Elacqua, G., Schneider, M. y Buckley, J. (2006) School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis an Management*, 25 (3): 577-601.

Elacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregaton: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32 (3), 444-453.

Elacqua, G., y Fabrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago: PREAL.

Elacqua, G., y Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. Documento de Referencia N°1. *Espacio Público*. Recuperado de <https://www.espaciopublico.cl/los-efectos-de-la-eleccion-escolar-en-la-segregacion-socioeconomica-en-chile-un-analisis-georeferenciado/>

Escobar, C. (2015). *La sobre-escolarización y las consecuencias que trae adelantar etapas en los y niños y niñas*. Facultad de Ciencias Sociales: Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/noticias/113041/sobre-escolarizacion-y-las-consecuencias-que-trae-adelantar-etapas>

Flores, C., y Carrasco, A. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Documento de referencia 02. *Espacio Público*. Recuperado de <https://www.espaciopublico.cl/desigualdad-de-oportunidades-para-elegir-escuela-preferencias-libertad-de-eleccion-y-segregacion-escolar/>

Gallego, F. y Hernando, A. (2009) School choice in Chile: looking at the demand side. Documento de trabajo, 356. Instituto de economía. Universidad Católica de Chile.

García-Huidobro, J. y Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto. En J.E. García-Huidobro. (Ed.), *La reforma educacional chilena*, 7-46. Madrid, España: Editorial Popular.

García-Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2003) Desigualdad educativa en Chile. Escuela de educación, Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/ujah/cided/bdos.xis&base=cided&rango=1&mf=000286>

García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad Educativa y Segmentación del Sistema Escolar. Consideraciones a partir del caso *chileno*. *Revista Pensamiento Educativo* (40), pp. 65-85.

Gauri, V. (1998). *School Choice in Chile*. Pensilvania, Estados Unidos: University of Pittsburgh Press.

Godoy, F., Salazar, F., y Treviño, E. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: Requisitos de postulación y vacíos legales. Informes para la política educativa. Centro de Políticas comparadas de Educación. Universidad Diego Portales.

Gómez, D. (2011). *Representación Social de la libre elección de escuelas. Un Estudio de casos en el medio rural* (Tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Valdivia.

González, P., Mizala, A. y Romaguera, P. (2004). Vouchers, inequalities and the Chilean experience. Centro de Economía Aplicada. Universidad de Chile.

Gubbins, V. (2013). La Experiencia Subjetiva del proceso de Elección de Establecimiento Educativo en Apoderados de Escuelas Municipales de la Región Metropolitana. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 165-178.

Hernando, A. y Gallego, F. (2009) School choice in Chile: looking at the demand side. Documento de Trabajo, 356. Instituto de Economía. Universidad Católica de Chile.

Hsieh, C. y Urquiola, M., 2003. When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide voucher program. National Bureau of Economic Research. Working Paper 10008.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) (1984) *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (editor) *Introducción a la psicología social* (pp.469-494). Paidós, Barcelona.

Jodelet, D. (2008). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. Documento de Trabajo N° 99. Universidad Católica de Chile.

Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

León, A. R. (2012). Los fines de la educación. *Revista Científica Ciencias Humanas*, vol. 8, núm. 23, pp. 4-50.

Madero Cabib, C. y Madero Cabib, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. ¿Quién elige a quién?: El caso de la educación católica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 55, pp. 1267-1295.

Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento educativo*, 16, 313-339.

Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones sociales y el análisis estructural del discurso. En Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 299-319). Santiago: LOM.

Mella, O. (2003). 12 años de Reforma Educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.1, N°1. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Mella.pdf>

Ministerio de Educación. (2012). Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno. *Serie Evidencias*, Año 1, N° 12.

Moñivas, A. (1994), Epistemología y Representaciones Sociales: concepto y Teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada: revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 4, N°5, 409-419.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, N° 2, Otoño 2002. Universidad de Guadalajara México.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul, Buenos Aires.

Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM Ediciones.

Oliva, M. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 301-318.

Olmos, C., y Silva, R. (s, f). El rol del Estado chileno en el desarrollo de las políticas de bienestar. *Serie Indagación. Volumen 27*, pp. 1-20.

Orellana, A. (2008). *Estrategias en Educación*. Venezuela. Ediciones Mc Graw Hill.

Orellana, V. (2014). *El pensamiento neoliberal en educación. Elementos teóricos de la discusión educativa neoliberal a nivel internacional*. Fundación Nodo XXI.

Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010) PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II).

Ortiz, E. (2013). Las Representaciones Sociales: un marco metodológico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales. Volumen XIX*, N°1, pp. 183-193. Universidad de Zulia, Venezuela.

Dirección de Educación de la Municipalidad de Santiago (2015). Plan Anual de Desarrollo Educativo 2016 (PADEM). Chile

Dirección de Educación de la Municipalidad de Santiago (2010). Plan Anual de Desarrollo Educativo 2010 (PADEM). Chile

Parry, T. (1996). Will pursuit of higher quality sacrifice equal opportunity in education. An analysis of the education voucher system in Santiago. *Social Science Quarterly*, 77 (4): 821-841.

Perera, M (2002) La Teoría de las Representaciones Sociales en las Ciencias Sociales Cubanas. Trayectoria y actualidad. Ponencia presentada a la Sexta Conferencia sobre Representaciones sociales, Stirling, Escocia.

PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Portocarrero, A. (2008). Afrocolombianos: En los discursos de los textos de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Superior; construcción y contenido de una representación social: 1940-2000. *Zona*, Vol. 1, N°4, 98-105.

Roco, R. (2010). Caracterización de los establecimientos educacionales en Chile: la necesidad de nuevas consideraciones. Ponencia presentada al Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, CIAE-Universidad de Chile y CEPPE-Pontificia Universidad Católica de Chile.

Russo, H. (2002). La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad? En Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Santa Cruz Grau, E. (2006). Sobre la LOCE y el escenario actual. *Revista Docencia*, N°29, año XI, Santiago de Chile.

Sapians, R. y Zuleta P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Última Década*, (15), 53-72.

Tesch, R. (1991). Software for Qualitative Researchers: Analysis Needs and Program Capabilities. En N. Fielding y R. Lee (Eds.) *Using Computers in Qualitative Research* (pp. 16-38). Sage. London.

Tudela, P. (2012). Características de la investigación en ciencias sociales. Tipos de investigación ¿Investigación cualitativa, cuantitativa o crítica? Guía para cátedra 'Metodologías de las Ciencias Sociales I'. Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Valenzuela, J., Bellei, C., De los Ríos, D. (2008). Informe final: Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Valenzuela, J., Bellei, C., y De Los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. En S. Martinic, y G. Elacqua, (Eds.) *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 209-233). Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

Valenzuela, J., Villalobos, C., y Gómez, G. (2013). Segregación y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Qué ha sucedido con los grupos medios? *Espacio Público*. Documento de Referencia N°3.

Villarroel, G. E. (2007) Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum*, vol. 17, N°49, mayo-agosto, 434-454. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Winkler, D. y Rounds, T. (1996) Municipal and private sector response to decentralization and school choice. *Economics of education*, vol. 4, 365-376.

Anexos

1. Anexo. Evolución de la segregación escolar según dependencia administrativa y grupo socioeconómico.

La distribución de los estudiantes en las escuelas chilenas tiene un comportamiento diferenciado según dependencia administrativa del establecimiento y grupo socioeconómico en el transcurso del tiempo. A partir del análisis desarrollado por García-Huidobro (2007), se presenta a continuación la evolución de la segregación escolar según NSE y dependencia administrativa:

a. Escuelas municipales

Dependencia administrativa a cargo del municipio, financiamiento estatal basado en una suma mensual correspondiente a cada estudiante. En el sector municipal el financiamiento compartido sólo es posible de ser aplicado a la enseñanza media y un 24,7% de la matrícula en este nivel de enseñanza lo aplica en el año 2007. La composición de las escuelas en los colegios municipales no varía de manera importante entre el año 1999 y 2000, no obstante, existe un incremento de los más pobres, debido a la pérdida de los estudiantes de los dos quintiles de mayores ingresos, quienes representaban el 17% de las matrículas en el año 1990, en el año 2000 pasan a representar un 14%. En el año 2006, el 46,6% de los estudiantes en Chile asiste a escuelas de dependencia municipal.

b. Escuelas particulares subvencionadas

Constituyen esta denominación aquellas escuelas que antiguamente estaban relacionadas con congregaciones religiosas y fundaciones de carácter privado, así como también escuelas privadas que se constituyen como tal en la década de los ochenta y que comienzan a recibir financiamiento estatal para permitir su desarrollo. Asiste a este tipo de establecimientos el 45% de los estudiantes del país en el año 2007. Además, en ese mismo año, el 70,5% de estas escuelas subvencionadas se ha adherido a la modalidad de financiamiento compartido realizando un cobro mensual a las familias. Esta situación permite dar cuenta de la creación de dos tipos de establecimientos dentro de la modalidad de escuelas subvencionadas; por una parte aquellas escuelas particulares subvencionadas gratuitas, que corresponde al 15% del total, y escuelas particulares subvencionadas de financiamiento compartido, siendo el 30% del total de estas escuelas.

Además, las escuelas particulares subvencionadas, para el año 2007 no tenían el deber de matricular a la totalidad de los alumnos que requieren ingreso, por lo que operaban con mecanismos selectivos, existiendo un 55% de procesos de selección. Sin embargo, con la posterior creación de la LGE, las escuelas privadas subvencionadas, así como también las escuelas municipales, tienen prohibido seleccionar por razones académicas a sus estudiantes entre pre kínder y 6º básico. Esta normativa comenzó progresivamente a ser extensiva para resto de los cursos con la entrada en vigencia de la denominada Ley de Inclusión, promulgada en Junio 2015.

En relación con la conformación de la población escolar, en las escuelas particulares subvencionadas en el transcurso del tiempo, se observa la pérdida de alumnos provenientes de los quintiles más pobres, debido a los montos estipulados a cobrar por los establecimientos de financiamiento compartido, quienes representaban en el año 1990 el 47% de las matrículas, reduciéndose en el año 2000 a un 41%.

c. Escuelas privadas no subvencionadas

Constituyen el segmento de elite de la educación escolar. Colegios de propiedad privada pagados de manera total por las familias no habiendo un financiamiento estatal involucrado. En el año 2007 la asistencia de los estudiantes a estas escuelas corresponde al 6,8%. Este tipo de escuelas tiene una disminución drástica del alumnado, ya que existe una pérdida de los dos quintiles más pobres, participación que en el año 1990 fue de un 21%, en el año 2000 pasa a ser de un 10%.

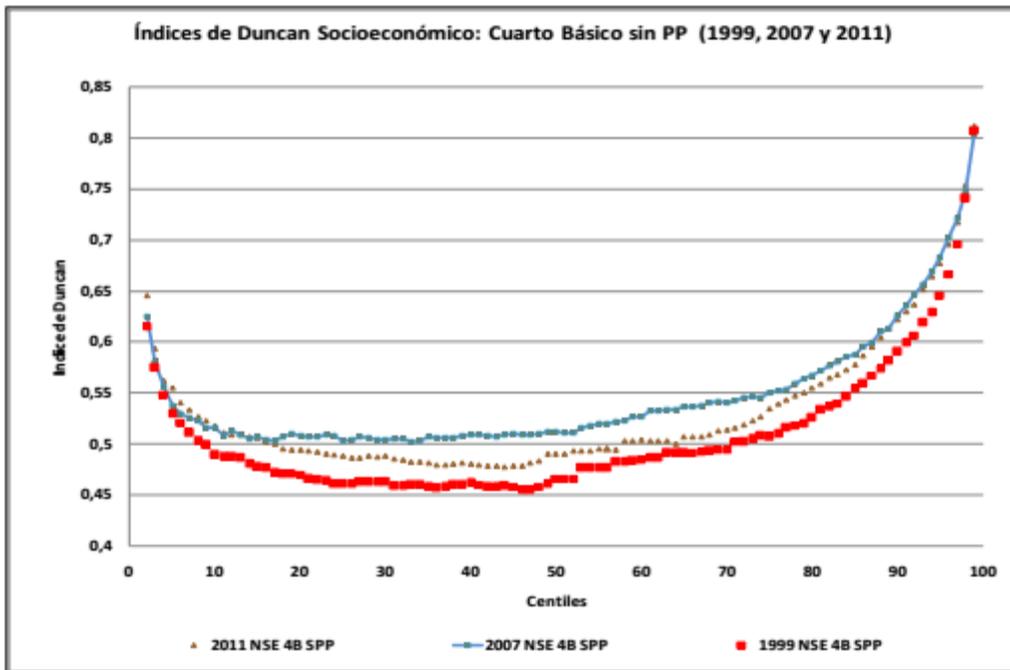
El análisis desarrollado por García-Huidobro puede ser complementado con la investigación realizada por Valenzuela, Villalobos y Gómez (2013) sobre la evolución de la segregación del sistema escolar chileno a través de la utilización del Índice de Disimilitud de Duncan. En este caso se estimó el índice para cada centil socioeconómico y académico para los años 1999, 2007 y 2011. En términos socioeconómicos, para la medición de la segregación fueron considerados los siguientes componentes: la escolaridad de la madre, del padre y en el ingreso económico de la familia. En el caso del desempeño académico del estudiantes, se consideró el puntaje de la prueba SIMCE de matemáticas en cuarto básico.

La evolución de la segregación escolar ha ido en un progresivo aumento. En la investigación llevada a cabo por Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2013) se estima un aumento de la segregación socioeconómica en las mediciones realizadas entre 1999 y 2011, lo cual se plasma en la gran disminución de las matrículas en los establecimientos municipales y el consecuente aumento de las matrículas en establecimientos de financiamiento compartido. Posteriormente se produce una leve baja de la segregación en el año 2011, lo que se relaciona con la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Valenzuela; Villalobos; Gómez, 2013). (Figura 1).

En relación con los niveles de segregación escolar vinculado al NSE y la dependencia administrativa de los colegios, se produce una leve reducción de los grupos de NSE medios y bajos entre los años 2007 y 2011 que asisten a los establecimientos particulares subvencionados, ante la implementación de la SEP. No obstante, la segregación entre los grupos medios y medio alto – alto se acrecienta entre el periodo 2007 – 2011, dando cuenta de una sostenida polarización social en el sistema escolar, donde los estudiantes del 30% más rico del país asisten a escuelas cada vez más inaccesibles para los sectores medios y vulnerables, pese a que gran parte de las escuelas son financiadas con recursos públicos. Esta situación plantea que la segregación socioeconómica no es homogénea, presenta matices, sin embargo, existe una brecha evidente en término de clases sociales reflejada

en la composición de la población escolar de los sectores altos, en relación los sectores medios y vulnerables (Valenzuela, Villalobos y Gómez, 2013).

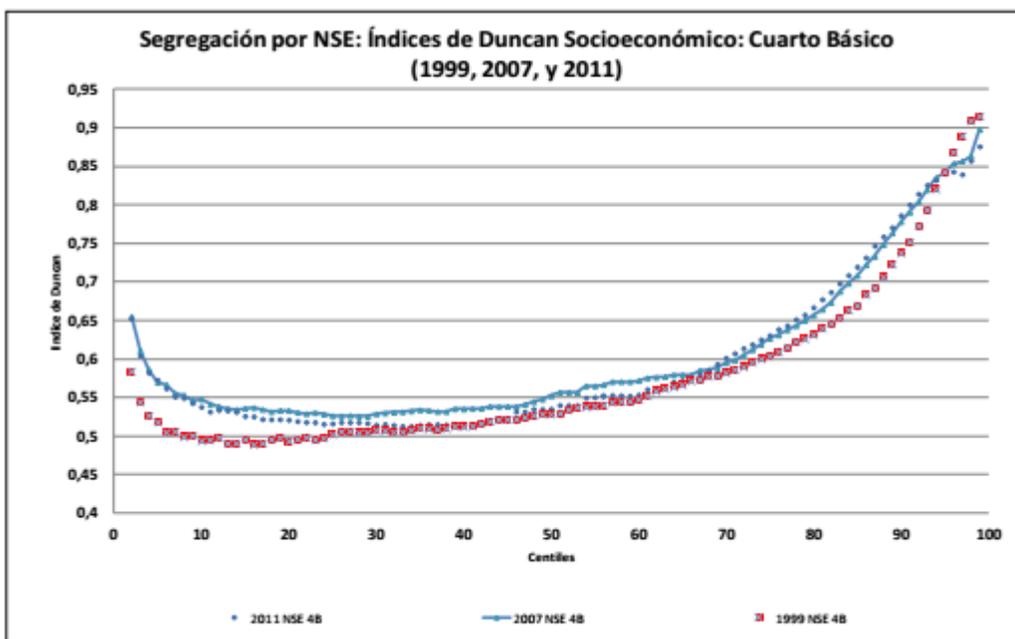
Figura 1: Segregación por Centiles de NSE 4º Básico (Sin Colegios Particulares Pagados)



Fuente: Valenzuela, Villalobos y Gómez, 2013

La segregación escolar adquiere características diferentes dependiendo del establecimiento en el cual se encuentre inscrita la población escolar. De este modo, en relación al tipo de administración del establecimiento educacional, el grado de segregación escolar es mayor entre los establecimientos particulares subvencionados que entre los colegios públicos, mientras que entre los colegios particulares pagados alcanza niveles extremos para el caso de admisión de los estudiantes de menor nivel socioeconómico, lo que es consistente con una situación social donde muy pocos estudiantes de bajos niveles socioeconómicos asisten a establecimientos particulares pagados (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2009). En este sentido, la distribución de la segregación educativa adquiere una forma de “U”, donde los niveles altos de segregación escolar corresponden a los sectores extremos de la curva de la segregación social general del país, es decir, se asocia a los estudiantes vulnerables y los estudiantes de la elite. Los grupos medios por su parte presentan una situación intermedia dando forma a un comportamiento de meseta relativamente estable en la distribución (Valenzuela, Villalobos y Gómez; 2013). (Figura 2)

Figura 2: Segregación por Centiles de NSE para Estudiantes de 4º Básico



Fuente: Valenzuela, Villalobos y Gómez, 2013

Los sectores extremos de la distribución de la segregación social tienden a ser más homogéneos en términos de la composición interna de las escuelas, en cuanto al NSE se refiere. En contraste con esta situación, los sectores medios presentan de forma general una mayor heterogeneidad en conformación de la población escolar. Sin embargo esto se encuentra sujeto a variaciones. Los estudiantes del 10% más pobre o del 30% más pobre del país, asisten relativamente con frecuencia a establecimientos donde la población estudiantil se conforma de grupos medios o medio-bajo, hecho que ocurre tanto en la educación básica como en la educación media, produciéndose una relativa integración de estos grupos sociales. Además de ello, se evidencia que la segregación socioeconómica entre estudiantes provenientes de los sectores medios en relación con los estudiantes de clase media alta y clase alta es bastante intensa, produciéndose una situación de clausura y homogeneidad en la formación de la población escolar al interior de las escuelas (Valenzuela, Villalobos y Gómez, 2013).

Desde un punto de vista global, la alta segregación escolar en Chile asociada a niveles socioeconómicos está vinculada de manera comparativa, con una característica común entre países del mismo nivel de desarrollo. Chile actualmente alcanza junto con Tailandia, los mayores niveles de segregación en esta materia (PISA, 2006). Adicionalmente, recientes publicaciones de PISA (2006), indican que Chile lidera junto con Bulgaria la segregación por nivel socioeconómico de sus estudiantes entre los establecimientos escolares. De modo que Chile presenta situaciones extremas en sus niveles de segregación escolar no sólo preocupantes a nivel local, sino que tiene puntuaciones críticas a nivel internacional, liderando este indicador no sólo entre los países de la OCDE, sino que también entre los países invitados desde la evaluación PISA (Valenzuela, Villalobos y Gómez, 2013).

II. Anexo. Información de las escuelas de la Unidad Geográfica Acotada

Cuadro 1. Datos generales de los establecimientos educativos UGA

Ítem	Datos Establecimiento	Colegio Municipal	Colegio Particular subvencionado	Colegio Particular Pagado
1	Año de Fundación	1956	1964	1960
2	Dependencia Administrativa	Corporación Municipal	Particular Subvencionado	Particular No Subvencionado
3	Atiende a:	Mixto	Mixto	Mixto
4	Laico-Religioso	Laico	Laico	Católico
5	Enseñanza	Pre-Básica / Básica / Media	Pre-Básica / Básica / Media	Pre-Básica / Básica / Media
6	Matricula pre-básica 2015	167	124	219
7	Matricula básica 2015	690	602	729
8	Matricula media 2015	292	358	378
9	Adscrito a SEP	Si	No	No
Nivel Socioeconómico SIMCE				
*	2014 (4° Básico)	Medio	Medio alto	Alto
*	2013 (4° Básico)	Medio	Medio alto	Alto
*	2012 (4° Básico)	Medio	Medio alto	Alto
*	2011 (4° Básico)	Medio	Medio alto	Alto
*	2010 (4° Básico)	Medio alto	Medio alto	Alto
IVE Enseñanza Básica				
*	2015 (4° Básico)	44%	36%	-
*	2014 (4° Básico)	40%	31%	-
*	2013 (4° Básico)	58%	39%	-
*	2012 (4° Básico)	37%	31%	-
*	2011 (4° Básico)	35%	30%	-
*	2010 (4° Básico)	35%	29%	-
Porcentaje de Estudiantes 1° Prioridad IVE				
*	2015 (4° Básico)	26%	20%	-
*	2014 (4° Básico)	25%	17%	-
*	2013 (4° Básico)	16%	13%	-
*	2012 (4° Básico)	15%	11%	-
*	2011 (4° Básico)	14%	12%	-
*	2010 (4° Básico)	11%	9%	-

Elaboración propia en base a datos SIMCE, JUNAEB y www.mime.mineduc.cl

Cuadro 2. Evolución de los Resultados SIMCE de las escuelas de la UGA

Ítem	Puntaje SIMCE Lenguaje (4º Básico)			Puntaje SIMCE Matemáticas (4º Básico)		
	Colegio Municipal	Colegio Particular Subvencionado	Colegio Particular Pagado	Colegio Municipal	Colegio Particular Subvencionado	Colegio Particular Pagado
2014 (4º)	279	294	292	279	294	292
2013 (4º)	274	295	287	272	310	284
2012 (4º)	281	304	305	284	306	287
2011 (4º)	281	285	301	286	290	290
2010 (4º)	276	301	302	277	287	293
2009 (4º)	277	296	308	284	303	301

Elaboración propia en base a los datos SIMCE

III. Anexo. Evolución de la Matrícula de la UGA y distribución por colegios

Año	Total Matrícula UGA	Total Matrícula CM	Porcentaje Matrícula UGA	Total Matrícula CPS	Porcentaje Matrícula UGA	Total Matrícula CPP	Porcentaje Matrícula UGA
2004	2200	-	-	1056	48%	1144	52%
2005	3404	1174	34,40%	1048	33,72%	1182	34,72%
2006	3813	1473	38,63%	1125	29,50%	1215	31,86%
2007	4959	1457	29,38%	2284	46,05%	1218	24,56%
2008	3811	1385	36,34%	1152	30,22%	1274	33,42%
2009	3755	1296	34,51%	1175	31,29%	1284	34,19%
2010	906	408	45,03%	193	21,30%	305	33,66%
2011	3791	1278	33,71%	1198	31,60%	1315	34,68%
2012	3604	1136	31,52%	1143	31,71%	1325	36,76%
2013	3575	1122	31,38%	1128	31,55%	1325	37,06%
2014	3587	1137	31,69%	1114	31,05%	1336	37,24%
2015	3654	1149	31,44%	1179	32,26%	1326	36,28%

Fuente: Elaboración propia, información extraída del SIMCE.

IV. Anexo. Evolución de la Matrícula de los establecimientos de la UGA según nivel de enseñanza

Ítem	Colegio Municipal			Colegio Particular Subvencionado			Colegio Particular Pagado		
	Año	Prebásica	Básica	Media	Prebásica	Básica	Media	Prebásica	Básica
2004	-	-	-	0	368	688	147	666	331
2005	91	1.083	0	0	434	614	160	683	339
2006	181	986	306	66	496	563	161	737	317
2007	144	919	394	127	526	506	161	760	297
2008	160	883	342	116	600	436	177	799	298
2009	154	815	327	128	622	425	209	773	302
2010	408	0	0	193	0	0	305	0	0
2011	167	802	309	132	626	440	177	773	365
2012	151	711	274	133	599	411	185	764	376
2013	144	721	257	128	607	393	211	744	370
2014	150	714	273	128	611	375	212	749	375
2015	167	690	292	124	602	358	219	729	378

Fuente: Elaboración propia, información extraída del SIMCE.

V. Anexo. Medición de la segregación entre las escuelas de la UGA.

Cuadro 1. Características socioeconómicas de los estudiantes de cada establecimiento

La medición de la segregación entre las escuelas de la UGA fue realizada por medio del Índice de Disimilitud de Duncan y los datos de la Encuesta de Padres aplicada por SIMCE el año 2012. Las variables consideradas son las siguientes:

- Nivel de ingresos económicos de las familias
- Nivel educativo de sus madres y padres
- Disposición de algunos recursos educativos en su hogar

Porcentaje de estudiantes al interior de cada establecimiento educacional que:	Colegio Particular Subvencionado (A)	Colegio Municipal (B)	Colegio Particular Pagado (C)	Valor p Chi-cuadrado
Viven en un hogar con ingresos económicos menores a \$200M	6%	21%	3%	0,001
Viven en un hogar con ingresos económicos superiores a \$300M	82%	53%	97%	0,000
Con alguno de sus padres con nivel educativo de a lo más ed. básica completa	9%	27%	1%	0,000
Con alguno de sus padres que ha iniciado alguna carrera técnica o profesional	74%	41%	100%	0,000
No tienen computador o internet o tienen menos de 10 libros en casa	25%	53%	7%	0,000

Fuente: Análisis estadístico UGA Las Condes, Proyecto Fondecyt 11130149

Cuadro 2. Índice de Duncan según ingresos económicos, educación de los padres y recursos educativos

Los siguientes cuadros permiten identificar a los estudiantes desaventajados en términos socioeconómicos por medio de la consideración de los siguientes factores:

- Estudiantes que viven con menos de 300.000 mensuales
- Estudiantes que ninguno de sus padres inició estudios en educación superior
- Estudiantes que en sus hogares no tiene más de 10 libros, computador o Internet

ID_IE = 0,47		Ingresos económicos mensual inferior a \$300.000		Total
		No	Si	
A	% de RBd	81,5	18,5	100,0
	% de Estudiantes	33,3	26,1	31,7
B	% de RBd	52,9	47,1	100,0
	% de Estudiantes	22,6	69,6	33,2
C	% de RBd	26,1	2,8	100,0
	% de Estudiantes	44,0	4,3	35,1
Total	% de RBd	77,6	22,4	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

ID_EPs = 0,51		Ninguno de sus padres inició Ed. superior		Total
		No	Si	
A	% de RBd	73,8	26,2	100,0
	% de Estudiantes	32,4	29,8	31,7
B	% de RBd	41,2	58,8	100,0
	% de Estudiantes	18,9	70,2	33,2
C	% de RBd	29,8	0,0	100,0
	% de Estudiantes	48,6	0,0	35,1
Total	% de RBd	72,2	27,8	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

ID_RE = 0,42		Estudiante que no tiene computador, internet o menos de 10 libros en casa		Total
		No	Si	
A	% de RBd	75,4	24,6	100,0
	% de Estudiantes	33,1	28,1	31,7
B	% de RBd	47,1	52,9	100,0
	% de Estudiantes	21,6	63,2	33,2
C	% de RBd	28,1	6,9	100,0
	% de Estudiantes	45,3	8,8	35,1
Total	% de RBd	72,2	27,8	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

Cuadro 3. Índice de Duncan acumulado

ID_Acum = 0,48		Población minoritaria (IE + Eps + RE)		Total
		No	Si	
A	% de RBd	58,5	41,5	100,0
	% de Estudiantes	32,2	31,0	31,7
B	% de RBd	22,1	77,9	100,0
	% de Estudiantes	12,7	60,9	33,2
C	% de RBd	31,0	9,7	100,0
	% de Estudiantes	55,1	8,0	35,1
Total	% de RBd	57,6	42,4	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

Los tres cuadros anteriores permiten establecer que la segregación entre los establecimientos educativos de la UGA es moderada, aunque con una tendencia hacia los valores altos de segregación.