



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA



ESTRATEGIAS DE ELECCIÓN DE ESCUELA Y SEGREGACIÓN SOCIOECONÓMICA EN UNA COMUNA DE SANTIAGO SUR.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE ANTROPÓLOGO SOCIAL

ALONSO JAVIER LABORDA CONTRERAS

PROFESOR GUÍA: JOSÉ ANDRÉS ISLA MADARIAGA

PROFESORA TUTORA: CLAUDIA CÓRDOBA CALQUÍN

PROYECTO FONDECYT N° 11130149

INVESTIGADORA RESPONSABLE: CLAUDIA CÓRDOBA CALQUÍN

SANTIAGO, DICIEMBRE 2017

*Alta la frente al cielo
y con fe hacia el porvenir
llena de luz nos guía
el Alma Mater inmortal.*

Dedicatoria

A la memoria de Charles Danuncio Ramírez Caldera (1956-1981), estudiante de Antropología de la Universidad de Chile, militante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria y muerto en dictadura.

Agradecimientos

A todos los apoderados y apoderadas que generosa y desinteresadamente contribuyeron con su tiempo a esta Memoria. También siento una profunda gratitud por Elizabeth, Sandra, La Quirina, Cristian y los trabajadores de la Municipalidad de Puente Alto por su ayuda el proceso de elaboración de la Memoria.

A la profesora Claudia Córdoba, quien me dio la posibilidad y la confianza para hacer mi Memoria en un proyecto de investigación sobre un tema relevante, contingente y donde hay que posicionarse. Al profesor José Isla, por su acompañamiento y consejos para desarrollar la Memoria, especialmente por esas tardes de lectura conjunta para elaborar el documento final. A los grandes profesores y profesoras que me ayudaron a formarme como persona y profesional.

A los funcionarios de la Facultad de Ciencias Sociales en general y especialmente Orlando, Karlita, Luisa, Daniel y los del Departamento de Antropología, muchas gracias por su trabajo, simpatía y apoyo en cada momento que fue necesario.

A mis compañeros y compañeras de la Línea de Antropología de la Educación, por la formación, por el compartir y disfrutar de la vida estudiantil a la par de la lucha por transformar la educación y la práctica antropológica.

Mis más profundos agradecimientos a mi familia, Nirva, Valentina y a mis amigos Seba, Tony y Lautaro. Todos han sido los mejores compañeros de la vida en general y de este proceso de estudios que ya finaliza.

Agradezco especialmente a mi mamá, que me miró feo cuando le comenté que quizás estudiaba derecho y me sonrió cuando le conté que, finalmente, había postulado a antropología, muchas gracias.

ÍNDICE

Presentación.....	4
Educación y mercado en Chile	7
Sistema escolar chileno y el problema de la segregación.....	10
Libre elección de escuela.....	19
De la política educativa a la producción cultural: Cómo comprender las estrategias de elección de escuela desde la antropología de la educación	21
Contextualización del estudio.....	27
Metodología.....	44
Estrategias de elección de escuela de las apoderadas.....	49
Conclusiones: Flaites, Piolas y Highs	96
Postscriptum: Sobre el derecho a elegir escuela: visiones de las familias sobre la Ley de Inclusión	105
Bibliografía.....	115
Anexos	122

Presentación

El sistema educativo chileno ha experimentado grandes transformaciones durante los últimos 35 años. Los pilares estructurales del modelo actual fueron construidos durante la dictadura cívico-militar (1973-1990). Habitualmente 1981 se considera como el año fundacional del actual sistema educativo, ya que se iniciaron algunas de las reformas claves para su configuración. La premisa primordial bajo la cual se instaló este modelo es la superioridad del mercado por sobre el Estado para proveer educación de calidad. Esto, bajo el supuesto de mayor eficiencia y eficacia del mercado ante el Estado. Así comenzó un proceso que paulatinamente ha llevado a incrementar la participación de privados en la provisión y financiamiento de la educación en Chile, en desmedro de la participación estatal que progresivamente se ha concentrado más en sólo regular el sistema educacional.

En los años 90', con la llegada de gobiernos democráticos, la lógica de mercado como modelo para el desarrollo de la educación fue reforzada. Es así como se elaboraron políticas públicas tendientes a fortalecer el rol de privados en la provisión de la educación y fomentar una cultura clientelar de los apoderados en su relación con las escuelas. Además, se buscó dar un realce al SIMCE como herramienta para elegir escuela.

Sin embargo, durante los últimos 10 años el sistema educativo ha generado debate público, académico y político en Chile. Desde las movilizaciones estudiantiles del año 2006 el sistema educativo chileno ha sido cuestionado – y defendido – por diversos actores sociales y educacionales. Así es como ha comenzado la crítica – y el análisis científico – al proyecto neoliberal del mercado como proveedor de la educación.

Uno de los nodos centrales de discusión es la segregación socioeconómica existente entre las diversas instituciones escolares chilenas y sus potenciales efectos. Si bien existen algunos estudios científicos sobre el problema, estos son aún escasos, tal y como lo reconoce el MINEDUC (Centro de Estudios MINEDUC, 2012).

La segregación ha sido definida por Valenzuela, Bellei, & De los Ríos (2010, pág. 210) como: “(...) La diferencia distributiva de diversos grupos sociales entre distintas unidades de organización y/o asociadas a un determinado territorio o zona geográfica”

Por tanto la segregación socioeconómica escolar puede ser entendida como: “la desigual distribución entre las escuelas de niños de diferentes características sociales y económicas” (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2008, pág. 233).

La presente memoria se enmarca en el proyecto de investigación “*Análisis de la segregación socioeconómica escolar en enseñanza básica*”¹ y busca insertarse en el debate sobre la segregación socioeconómica entre las escuelas chilenas desde la mirada particular de la

¹ Proyecto FONDECYT 11130149

antropología, para así robustecer los conocimientos sobre el problema y ser un aporte en las discusiones de las potenciales políticas educativas que busquen enfrentar el problema de la segregación en Chile. En particular el enfoque está puesto sobre cómo las estrategias de elección de los apoderados se relacionan con la producción y reproducción de la segregación escolar en un contexto de cuasi-mercado escolar. El estudio se realizó en una comuna del sector sur oriente de la Región Metropolitana y aborda el proceso de elección de escuela realizado por apoderados de tres establecimientos educacionales de una Unidad Geográfica Acotada (UGA) que están segregados socioeconómicamente, ofrecen los mismos niveles educativos y pertenecen a diferentes tipos de administración (municipal, particular subvencionado y particular pagado).

En primera instancia se presenta una caracterización del sistema escolar chileno, relevando los elementos que lo caracterizan como un cuasi mercado escolar y poniendo énfasis en las características relativas a la segregación socioeconómica en enseñanza básica; se abordan en particular, las mediciones de la segregación, sus consecuencias y principales causas o factores de producción, con especial atención a la política educativa de libre elección de escuela.

Posteriormente, se entregan conceptos desde la antropología de la educación para comprender el problema de la elección de escuela como un tránsito desde la política educativa hacia las estrategias de elección de escuela entendidas como producción cultural de los agentes educativos.

En seguida, se expone la metodología utilizada en el estudio, en términos del diseño, recolección, registro y análisis de los datos necesarios para la producción de esta memoria.

A continuación, se presenta una contextualización del estudio, a nivel comunal, territorial y de los establecimientos que comprende esta investigación. Se busca, de este modo, entregar al lector una aproximación a la realidad social y espacial en que se enmarcan los establecimientos y donde *se produce* este caso de segregación. Un aspecto gravitante en este punto refiere a la caracterización de los colegios en relación a dos de los factores de producción que dependen justamente de las decisiones institucionales; cobros y selección. Estos datos fueron recolectados en base a dos fuentes; lo declarado por los apoderados en entrevistas y lo expuesto por los establecimientos en sus páginas web y la información disponible en el sitio web “Más Información Mejor Educación” <http://www.mime.mineduc.cl/> del Ministerio de Educación.

El apartado titulado “Estrategias de Elección de Escuela”, comienza presentando las características sociodemográficas de los apoderados entrevistados para así delinear un perfil de los apoderados de cada establecimiento. El objetivo de este punto es caracterizar cómo las familias escogen la escuela de sus hijos, abordando los aspectos objetivos que limitan o posibilitan la decisión y los subjetivos que la orientan y le dan sentido. Se exponen así los

resultados centrales en torno al proceso de elección de estos apoderados y se analiza cómo se configuran las diversas estrategias de elección de escuela.

A continuación, en el apartado titulado “Flaites, Piolas y Highs” se exponen las conclusiones e ideas principales que se desprenden del análisis de las estrategias de elección de escuela de las familias que participaron en el estudio. Asimismo, se relevan algunos conceptos emergentes que entregan significados que las familias construyen para dar sentido a su elección.

Finalmente, se presenta el *postsriptum*, ya que considerando el contexto en el que se produjo esta Memoria, es necesario el referir a la Ley de Inclusión y cómo es percibida por las 27 familias que colaboraron en esta investigación. De este modo, se cierra la Memoria abordando el problema contingente del apoyo y rechazo de las familias al fin al copago y la selección en los establecimientos que reciben fondos estatales.

Educación y mercado en Chile

Tradicionalmente, los sistemas educativos han sido caracterizados como “burocráticos” o estatales por una parte o como sistemas de mercado por otra. En los primeros, el Estado es el actor principal – y casi exclusivo – en la provisión, financiamiento y regulación de la educación. Por el contrario, los sistemas de mercado confieren la provisión y financiamiento al sector privado mayoritariamente y apuesta por una autorregulación sistémica (Román, 2014). Una tercera alternativa está constituida por la simultaneidad de características de ambos sistemas, es decir, existe una lógica de mercado a la par de una lógica de participación y/o intervención estatal. Estos sistemas son conocidos como cuasi-mercados educativos y se caracterizan por un fuerte financiamiento estatal, ciertas regulaciones mínimas propias de la política educativa y la libertad, diversidad y competencia de oferta sumada a libertad de elección para las familias demandantes de educación. Las características que definen a un cuasi-mercado como tal son:

“(…) Los cuasi mercados educativos son mercados (ya que en ellos hay competencia) creados por la conjunción de seis elementos: la obligación de la asistencia a la escuela, el subsidio del Estado, el incentivo a la competencia entre oferentes, el incentivo a la diversidad de ofertas educativas, la disposición de información sobre las características de las escuelas y la posibilidad de elección de escuelas por parte de las familias. A nivel de resultados los cuasi mercados deberían tener los mismos resultados y beneficios que teóricamente tienen los mercados: equilibrio, eficiencia y autorregulación ascendente de la calidad.” (Corvalán & Román, 2012, pág. 47)

En base a estos últimos preceptos expuestos es que se realizaron en Chile diversas reformas educativas de corte neoliberal, las cuales prometían obtener un mejor nivel educacional para todos, alcanzando mejores indicadores de desempeño en todos los niveles y a la par de un menor y *mejor* gasto fiscal. Se esperaba que un sistema de mercado, con amplia oferta y libertad de elección, llevara a los “consumidores” – las familias – a priorizar los mejores colegios. A largo plazo este sistema llevaría a la desaparición de los establecimientos con bajos resultados y “se nivelaría para arriba”. De este modo, a largo plazo, todos los niños y niñas estudiarían en colegios de buena calidad. Esta promesa de calidad se basaba en tres pilares de carácter mercantil; diversidad de oferta garantizada por la intervención del Estado, competencia entre los diversos establecimientos y libertad de elección de escuela para las familias.

En este sistema el rol fiscalizador de la calidad estaba principalmente en la correcta decisión de las familias a la hora de elegir escuela, por esto se creó el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) a fin de entregar información a las familias sobre qué escuelas tienen mejores resultados académicos en materias definidas como prioritarias (en

un inicio matemáticas y lenguaje, con los años se han agregado otras asignaturas). A modo de “incrementar” la libertad de elección de las familias se decidió que el financiamiento estatal se entregara a la demanda, es decir, los recursos fiscales para educar a los niños eran “portados” por estos últimos y se asignaban al colegio que la familia eligiera para educar a sus hijos. El concepto para este tipo de financiamiento es el *voucher*. Este sistema de financiamiento se pensó en oposición al anterior, que asignaba recursos directamente a la oferta, es decir, a las escuelas. Esta subvención a la demanda no distinguía entre establecimientos públicos y establecimientos privados, siempre y cuando éstos no realizaran cobros a las familias. De este modo se creó un régimen de funcionamiento de colegios de propiedad privada y financiamiento estatal; los colegios particulares subvencionados.

Si bien este proyecto neoliberal fue en un comienzo el sueño impuesto por una dictadura de derecha, fue adoptado por los gobiernos democráticos de centro-izquierda en los 90'. Es por esto que se profundizó en medidas para consolidar las lógicas de mercado en el sistema educativo. De este modo, se creó en el año 1994 el copago o financiamiento compartido. Así, se permitía a las familias complementar los recursos fiscales que asignaba el Estado con dineros de su bolsillo. Esta política se basaba en dos premisas. Por una parte, se esperaba instaurar y fomentar una cultura clientelar entre las familias, para que así pudiesen ser “fiscalizadores” de la calidad de los establecimientos, ya que eran sus propios recursos los que se estaban invirtiendo en la educación de sus hijos. Por otra parte, se argumentaba que mientras algunas familias pudiesen complementar la subvención escolar estatal el Estado podía focalizar sus recursos en quienes más los necesitaban y no tenían la capacidad de complementar la subvención escolar.

A partir del año 2006 se han intensificado las críticas a este proyecto, ya que se le asocia desde los movimientos sociales y también desde algunos sectores políticos y académicos a problemas del sistema escolar chileno, tales como; desigualdad, baja calidad y segregación entre otros. En los siguientes apartados nos enfocaremos en describir el panorama actual relativo a la segregación y su vinculación con la estructura de mercado en Chile y en particular con la libre elección de escuela. En las conclusiones del libro *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes* (2015) sus autores proponen una línea de tiempo para graficar los principales hitos de las reformas escolares en Chile y el contexto sociopolítico en el que se dieron:

Figura 1: Línea de tiempo de las reformas claves en torno a la política de libre elección de escuela en Educación Básica y la situación política en Chile.

Voucher y fines de lucro	Prueba Nacional Estandarizada	Copago por parte de las familias	Resultados SIMCE en medios masivos	Ley débil de no-selección	Agencia Nacional de Calidad
Proveedores privados subvencionados	Selección de Estudiantes (SIMCE)				
1981	1989	1993	1995	2009	2011
Dictadura desde 1973		Democracia desde 1990		2006 Protestas estudiantiles 2011-13	

Fuente: Seppänen, Carrasco, Kalalahti, Rinne, Simola & Raczynski (2015:269) (Traducción propia)

Sistema escolar chileno y el problema de la segregación

En el debate actual sobre educación en Chile la segregación se ha posicionado como uno de los temas más candentes. Uno de los consensos existentes es que la segregación existe y en un grado medio-alto al menos. Si bien la evidencia disponible no permite vincular el origen de la segregación en Chile con las reformas neoliberales de los años ochenta y noventa², sí existen numerosos estudios que demuestran que la segregación que existe hoy, sí tiene entre sus causas la actual estructura de mercado del sistema escolar.

Un primer punto de discusión en torno a la segregación en Chile tiene que ver con el grado o intensidad del fenómeno. La medición de la segregación se realiza frecuentemente mediante el índice de disimilitud de Duncan, que tiene por objetivo determinar la proporción de la población minoritaria o vulnerable que debe transferirse de una unidad a otra para alcanzar una distribución equitativa de los grupos de sujetos en las unidades. El índice de Duncan oscila entre 0 (nula segregación) y 1 (segregación total). De acuerdo a la revisión de Murillo (2016), se ha consensado que si el índice de Duncan es menor a 0,3 el grado de segregación es bajo, si se ubica en el rango 0,3-0,6 es una segregación moderada, finalmente, si el índice es mayor a 0,6 se considera alta segregación o hipersegregación (Murillo, 2016; Centro de Estudios MINEDUC, 2012).

En Chile se han realizado algunos estudios que han buscado determinar el grado de la segregación en el sistema educativo (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2010; Elacqua G. , 2009; Gallego & Hernando, 2008). Las mediciones varían bastante en sus resultados, mientras Valenzuela et al. encuentran valores incluso de hipersegregación en algunos niveles educativos (0,61), Gallego & Hernando (2008, pág. 20) calculan valores menores (0,39).

El trabajo realizado por Valenzuela et al. (2010) resulta ser el más completo, en tanto trabaja con bases de datos de carácter censal y con datos estables en el período de tiempo que estudian. Al ser este el estudio más confiable disponible, aceptamos la premisa de que la segregación en Chile es al menos alta.

² No existen mediciones de la segregación socioeconómica entre las escuelas chilenas previo a las reformas neoliberales y tampoco hasta la década de 1990

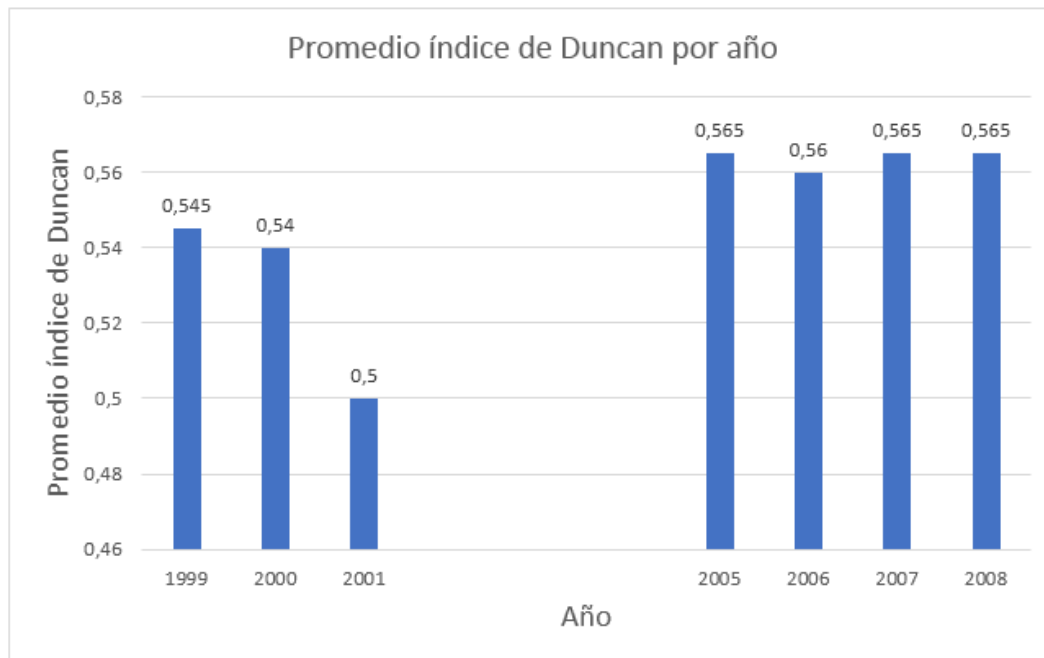
Tabla 1, Segregación escolar a nivel nacional por nivel socioeconómico (NSE) de las familias de los estudiantes.

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

Fuente: Valenzuela, Bellei, De los Ríos (2010:217).

Un segundo aspecto esencial a determinar es la evolución de la segregación. Este punto es particularmente crítico en tanto existen pocas mediciones estables en el tiempo y comparables, nuevamente, el estudio de Valenzuela, Bellei & De Los Ríos (2010) aparece como el más completo, ya que mide la evolución de la segregación entre 1999 y 2008, período suficiente para sugerir al menos una tendencia en el fenómeno. De acuerdo a los autores, en dicho ciclo la segregación aumentó, tal y como se expone en el Gráfico 1.

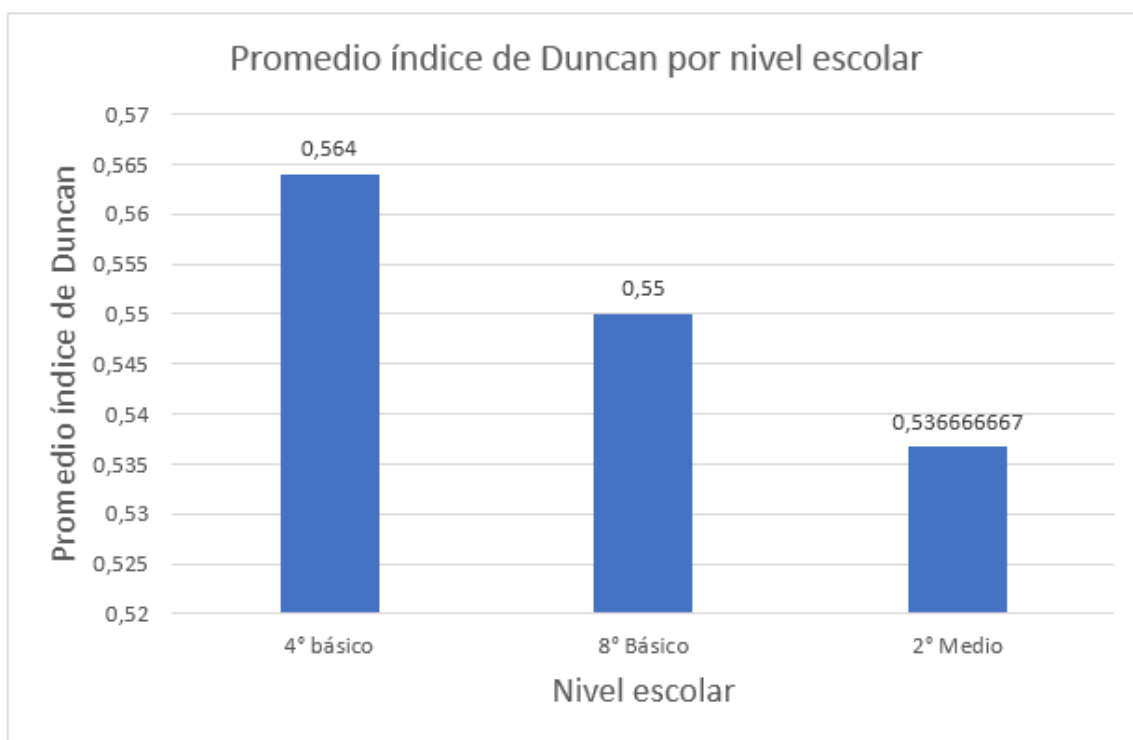
Gráfico 1, Promedio índice de Duncan por año, 1999-2008.



Elaboración propia en base a datos de Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010)

Otro dato relevante proporcionado por el citado estudio de Valenzuela et al. (2010) es que la segregación es más intensa en educación básica que en media (ver gráfico 2). Entre las posibles causas identificadas en la literatura, encontramos que los padres prefieren ambientes más cercanos al hogar para sus hijos pequeños (Córdoba, Rojas, & Azócar, 2016). Esto podría por tanto potenciar el efecto de la segregación urbana sobre la existente en las escuelas. Otra explicación posible es que las familias envían a sus hijos que cursan enseñanza media a escuelas más lejanas del hogar, aprovechando la mayor independencia de los jóvenes respecto a los niños.

Gráfico 2, Promedio índice de Duncan por nivel escolar.



Elaboración propia en base a datos de Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010)

Consecuencias de la segregación

Habiendo ya determinado que la segregación socioeconómica en las escuelas chilenas es un fenómeno intenso y que ha aumentado, es necesario referir a las implicancias que tiene sobre el sistema educativo en su conjunto y su impacto a nivel social.

En el campo de las políticas educativas, la segregación es un impedimento para mejorar los aprendizajes de los más desfavorecidos (Bellei, 2013). Desde el Estado se han implementado una serie de políticas a fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes vulnerables, sin embargo, la segregación resta efectividad a dichas políticas, ya que la segregación perjudica los resultados de los niños más desfavorecidos.

En relación al efecto de los pares sobre el logro escolar del estudiante existe un nutrido y profundo debate sobre los efectos de los compañeros de aula en los resultados individuales de los estudiantes, no existiendo hasta el momento un consenso al respecto (Bellei, 2013; Ortiz, 2015; Taut & Escobar, 2012). De este modo, algunos estudios señalan que la segregación beneficia los resultados de los estudiantes aventajados y perjudica los logros de los estudiantes desaventajados. Así mismo sería beneficioso para los estudiantes vulnerables el compartir aula con compañeros de un nivel socioeconómico superior.

Otro campo en el cual la segregación genera efectos es en la producción de la desigualdad social (Foro Nacional por la Educación de Calidad para Todos, 2011) y del mismo modo tendría implicancias en la reproducción de la desigualdad educativa y social (García-Huidobro, 2007). Ambas posturas se vinculan con los dos elementos previamente expuestos; si la segregación impide mejorar los resultados de los más desfavorecidos, fomenta que accedan a posiciones sociales desfavorecidas, intensificando por tanto la reproducción de las posiciones sociales de los sujetos. Así el sistema educativo sería un mecanismo de reproducción de la desigualdad.

Finalmente, Treviño, Salazar, & Donoso (2011) señalan que la segregación escolar es un impedimento para la constitución de una sociedad democrática e integrada. Esto entendiendo que la segregación provocaría una perpetuación de las relaciones de desigualdad, lo que es contradictorio con el principio de igualdad para la construcción de una sociedad democrática.

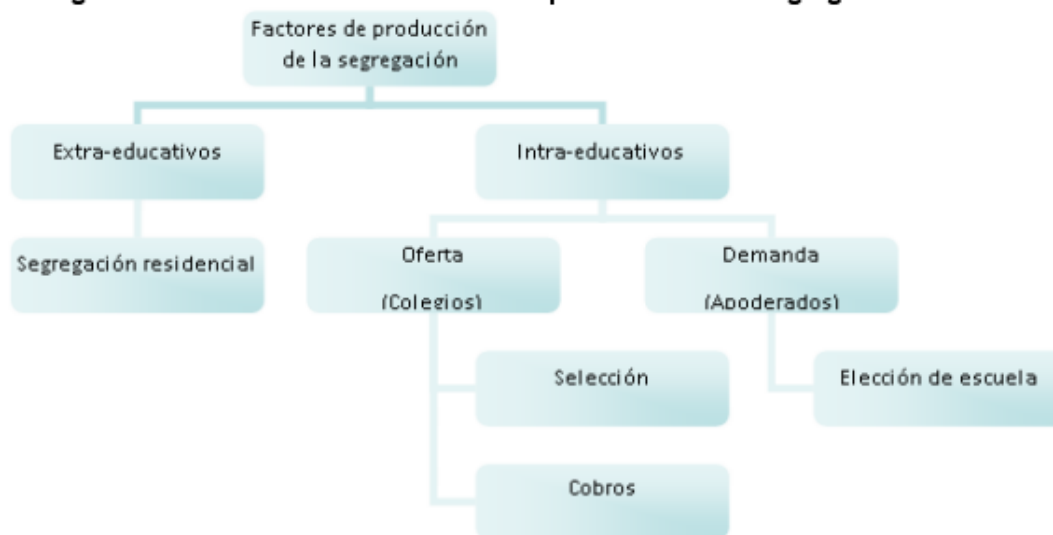
Las repercusiones de un sistema segregado trascienden por mucho las fronteras de las escuelas e incluso de la estructura educativa. Siendo la escuela una institución central en toda sociedad moderna, un problema como la segregación tiene implicancias para la sociedad en su conjunto. Es por esto que la segregación escolar es hoy un problema de la sociedad chilena y su estudio es relevante para las ciencias sociales.

Causas de la segregación

La segregación escolar es un fenómeno complejo, multivariado. Existen diversas causas para explicar la existencia de este problema en el caso chileno. La mayoría de las investigaciones aceptan que la causa de la segregación es la interacción entre la segregación residencial, la selección que realizan los colegios, los cobros y la elección de escuela que realizan las familias.

Para ordenar estos factores encontramos diversas tipologías (Bellei, 2013; Elacqua & Santos, 2013; Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2010). Para tipificar los factores proponemos la clasificación indicada en la figura 2:

Figura 2: Clasificación de los factores de producción de la segregación escolar.



Fuente: Elaboración propia.

Inicialmente los factores son divididos entre aquellos que se relacionan directamente con la estructura del sistema educativo chileno (factores intra-educativos) y los que no guardan relación con la estructura educativa (factores extra-educativos; segregación residencial). Dentro del primer grupo se distingue entre aquellos que provienen de la oferta educativa, es decir, las barreras que imponen los colegios para ingresar (selección y cobros) y los que se originan en la demanda (elección de escuela).

La configuración de los factores intra-educativos se relaciona directamente con la estructura de cuasi-mercado del sistema escolar chileno (Puga, 2011; Corvalán & Román, 2012). Las características que permiten identificar este sistema como un cuasi-mercado son: financiamiento, desregulación de la oferta, competencia, privatización, libertad de elección y un Estado protagonista en financiamiento y determinadas regulaciones (Corvalán & Román, 2012; Román, 2014). Esta lógica de mercado en la educación fue implementada en la década de los 80' por la dictadura militar (Cornejo, 2006; Oliva, 2008; Assael, y otros, 2011) y fue perpetuada y profundizada por los sucesivos gobiernos democráticos en los 90' (Almonacid, 2004). Se considera un cuasi-mercado porque existe una fuerte intervención estatal, sobre todo en cuanto al financiamiento, lo que lo distingue de un "mercado a secas", en el cual el Estado no tiene un rol tan preponderante en su funcionamiento regular (Corvalán & Román, 2012).

Chile es un caso particular, prácticamente único en el mundo, ya que combina la libre elección de escuela con la posibilidad de selección por parte de colegios financiados públicamente y, además – hasta la total implementación de la Ley de Inclusión – ha permitido por más de 20 años el cobro a las familias en colegios que reciben aportes estatales. En adelante se reseñará como cada factor contribuye a la producción de la segregación en el escenario actual.

Segregación residencial

El supuesto bajo el cual la segregación residencial incide en la segregación escolar, es que las familias envían a sus hijos a la escuela más cercana, y que por tanto si los barrios están segregados, las escuelas también lo estarán (Elacqua & Santos, 2013). En muchos países la matrícula de una escuela debiera ser un reflejo de la composición social del barrio en el que se ubica, ya que las escuelas son asignadas centralizadamente por el Estado de acuerdo a criterios geográficos (van Zanten, 2007). En Chile no existe, ni ha existido, este tipo de política, por lo que la segregación escolar no es un mero reflejo de la segregación residencial.

Existe evidencia reciente de que una gran porción de estudiantes, en contextos urbanos, no asisten a escuelas cercanas y que efectúan grandes desplazamientos para asistir a un establecimiento escolar (Córdoba, Farris & Rojas, 2017; Rodríguez, Truffello, Suchan, Varela, Matas, Mondaca, Céspedes, Valenzuela, Valenzuela, & Allende, 2016).

Por otra parte, algunos estudios detectan que bajo cualquier índice de medición la segregación escolar es mayor que la residencial, por lo que en el caso chileno no es plausible asumir que la segregación escolar se explique únicamente en función de la segregación residencial (Elacqua & Santos, 2013; Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2013; Santos & Elacqua, 2016). De este modo, los factores que llamamos intra-educativos tienen adquieren relevancia para explicar el fenómeno de la segregación escolar.

Respecto a la segregación residencial en Santiago ha existido un intenso debate académico, abarcando una discusión amplia discusión, abarcando desde la definición conceptual hasta aspectos empíricos tales como: la magnitud del fenómeno, la escala en la que se produce y la evolución en los últimos años acorde a la reconfiguración urbana durante dictadura y postdictadura (Ruiz-Tagle & López 2014; Sabatini, Rasse, Mora & Brain, 2012; Garín, Salvo & Bravo, 2009; Cortés, 2008; Sabatini & Brain, 2008).

Dentro del debate sobre la segregación urbana, es atingente para nuestro problema la discusión sobre la escala de la segregación urbana. Por una parte, Sabatini, Cáceres & Cerda (2001) argumentan que en las últimas décadas se ha reducido la escala de la segregación urbana, mediante la liberalización de los suelos urbanos entre otros factores. Según su visión, más allá de que la inserción de sectores de clase alta en la periferia se haga mediante condominios cerrados, hay beneficios para las clases bajas, ya que se reduce la escala de la segregación desde un plano macro-urbano hacia uno micro-urbano.

“Los grupos pobres cercanos se favorecen por la llegada de estos desarrollos, tanto en términos objetivos (trabajo, servicios, equipamiento urbano) como subjetivos (sentimiento de pertenecer a un área que está progresando), como hemos aprendido a través de nuestros estudios de casos. No obstante la existencia de las rejas, estos son los beneficios de la reducción de escala de la segregación.” (Sabatini, Cáceres & Cerda, 2001: 36-37)

Por otra parte, otros autores sugieren que la llamada “reducción de la escala de segregación” no es tal, ya que a pesar de existir una menor distancia física entre grupos de diversas clases sociales no existe una menor “distancia social”. En esta línea, Ruiz-Tagle (2016) analizando el caso de la comuna de La Florida propone que la segregación (y sus problemas sociales asociados) se mantienen en barrios donde hay una mayor proximidad física entre los hogares de familias de distintas clases sociales. Según Ruiz-Tagle se ha sobrevalorado la dimensión simbólica de la proximidad entre condominios cerrados y viviendas sociales, ya que a pesar de dicha cercanía las relaciones sociales entre las clases no varían. En concordancia, Cortés (2008), en base a un trabajo antropológico, señala la necesidad de re-conceptualizar la segregación residencial socioeconómica, a fin de integrar y articular las dimensiones geográficas y sociales, para poder comprender de mejor manera el fenómeno de la segregación:

“Si observamos que coordenadas geográficas de asentamiento residencial muy cercanas generan accesos diversos y contrastantes a estos otros ámbitos [salud, educación entre otros], ello quiere decir que no hay una relación directa entre ubicación y acceso, por lo tanto tampoco la hay entre cercanía física e integración social.

Bajo estas condiciones, se hace necesario crear y proponer una definición de la segregación socioeconómica que contemple las relaciones entre los patrones residenciales, el uso y acceso diferenciado a los actuales espacios y servicios, y las interacciones sociales que ellos permiten, impiden, refuerzan o dificultan, abarcando ambas dimensiones, geográfica y social, bajo la convicción de que no tiene sentido estudiar una sin tomar en cuenta los efectos y causas que tiene en la otra.” (Cortés, 2008:443)

Esta discusión es particularmente interesante para la presente Memoria, porque el caso analizado coincide con la “reducción de escala de la segregación”, ya que en las en la UGA existen barrios que, estando muy cercanos, son de diversas clases sociales. A pesar de esa diversidad a nivel barrial, los tres establecimientos contemplados en el estudio están intensamente segregados.

En síntesis, la segregación residencial puede ser un factor de producción de la segregación escolar, sin embargo, la evidencia indica que factores internos del sistema escolar, con origen tanto en la demanda como en la oferta, tienen una mayor preponderancia. A la luz de diversas investigaciones e informes de reciente producción se ha destacado la importancia de pensar el sistema educativo escolar considerando la dimensión urbano-espacial en la cual se enmarca la oferta educativa (Rodríguez et al., 2016; Córdoba, Farris & Rojas, 2017; Donoso & Arias, 2013; Stillerman, 2016). De este modo, se ha relevado la necesidad de analizar la influencia de factores urbanos, espaciales y territoriales sobre la configuración de problemas socioeducativos, como la segregación socioeconómica escolar, ya que no es posible entender

los problemas sociales descontextualizados del espacio y territorio donde se configuran y producen (Cerde, 2015; Rossetti, 2014).

Selección

Un segundo factor que produce segregación escolar es la selección que realizan los establecimientos educativos sobre su matrícula. El sistema escolar chileno ha permitido legalmente por largos años que los establecimientos – de diversa provisión y financiamiento – seleccionen a sus estudiantes, ya sea por criterios académicos, religiosos, conductuales, de género o culturales. En establecimientos que reciben aportes estatales, la selección quedó prohibida hasta 6° año básico desde el año 2009 con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE). Sin embargo, no existe regulación alguna sobre los colegios privados que no reciben subvención estatal, que pueden seleccionar libremente de acuerdo a los criterios que estimen convenientes.

Estudios recientes han demostrado que la legislación del 2009 cuenta con “*áreas grises*” que son aprovechadas por los colegios para mantener procesos selectivos, lo que sumado a la inexistente fiscalización provocan que estos sean un fenómeno aún presente en algunos establecimientos municipales y subvencionados (Godoy, Salazar, & Treviño, 2014; Carrasco, Bogolasky, Flores, Guiérrez & San Martín, 2014; Córdoba, Rojas & Azócar, 2016).

El sistema de competencia entre los colegios por obtener mayor financiamiento se traduce en la búsqueda de una matrícula que requiera menor inversión o menores esfuerzos educativos.

“En dicho contexto, es perfectamente predecible que los establecimientos tendrán fuertes incentivos para preferir a niños provenientes de familias de mayor nivel socioeconómico y niños con mayores habilidades cognitivas, debido a que el esfuerzo, las dificultades y los costos requeridos para enseñar a estos niños son menores. Estos incentivos a la selección de estudiantes se exacerbaban en un sistema en que los resultados de los test de evaluación externos (SIMCE, PSU) son publicados ampliamente bajo la forma de rankings, y en que existen diversos incentivos monetarios para los docentes y los sostenedores de las escuelas, asociados a dichos puntajes.” (Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2010:221-222)

En otras palabras, se busca estudiantes “más fáciles” o más baratos de educar, para así alcanzar mejores puntajes SIMCE a menor costo/gasto para el colegio. Es por esto último, entre otras razones, que algunos establecimientos seleccionan a sus estudiantes (Contreras, Sepúlveda & Bustos, 2010; Madero & Madero, 2012). Dentro de la selección incluimos la práctica de expulsión o cancelación de matrícula que efectúan los colegios, ya que pueden ser mecanismos de selección sobre su matrícula. Cabe señalar que el estudio realizado por Córdoba, Rojas & Azócar (2016) los establecimientos que realizan prácticas de selección son

aquellos en que hay una sobredemanda respecto a los cupos ofertados, mientras que los establecimientos en que la oferta es superior a la demanda hay menos prácticas selectivas.

En definitiva, la estructura del sistema escolar chileno incentiva que las escuelas compitan por determinados perfiles de estudiantes y eviten matricular a otros, configurando un escenario en el que los establecimientos privados aventajan a los públicos, no por ofrecer un mejor servicio, sino por tener más libertad para seleccionar a sus estudiantes (Contreras, Sepúlveda & Bustos, 2010).

Cobros que efectúan las escuelas y costos asociados a estudiar en un colegio

En tercer lugar, encontramos los cobros; la estructura de cuasi-mercado educativo permitió a las escuelas desde 1993 efectuar cobros extras (respecto a la subvención estatal) a las familias tanto en el sector público como privado.

La política pública del copago, permitía a las familias complementar los recursos que el Estado entregaba para la educación de los estudiantes, bajo el supuesto de que el Estado podría focalizar los recursos en quienes más los necesitaran y fomentaría una cultura clientelar entre los padres, que los llevaría a demandar una mejor educación en sus escuelas (Beyer, 2007). En la práctica el copago contribuyó a generar una segmentación de gran proporción en el sistema y por sobretodo dentro de la dependencia particular subvencionada, ya que las familias accedían escalonadamente a las escuelas en función de la capacidad de pago que tenían.

El factor del copago ha sido profundamente estudiado en función de la segregación y la mayoría de los estudios concluyen que el copago genera o al menos exacerba la segregación del sistema escolar chileno, sobre todo dentro de los establecimientos particulares subvencionados (Córdoba, Rojas & Azócar 2016; Flores & Carrasco, 2013; Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2008; Elacqua, Montt & Santos, 2013; Valenzuela, 2011).

Respecto a estos dos últimos puntos la Ley de Inclusión (2015) plantea reformas en teoría sustanciales: fin a la selección en colegios que reciban aportes estatales y fin al copago por parte de las familias (Eyzaguirre, 2014). De cumplirse ambas medidas se debiesen eliminar estos dos factores que producen segregación socioeconómica.

Libre elección de escuela

Las familias son cada vez más relevantes en los procesos educativos, ya que son un agente activo en diversas fases de éstos (Olmedo, 2007; Santillán, 2011). En el caso de la segregación escolar, la elección de escuela de los apoderados tiene el potencial de fomentarla, es decir, los padres de un determinado nivel socioeconómico (NSE) escogen – consciente o inconscientemente – escuelas de su mismo NSE, así, sus hijos interactúan con niños de un NSE similar. Existen estudios sobre este fenómeno, tanto en Chile, (Gubbins, 2013; Hernández & Raczynski, 2015; Mendoza, 2014; Canales, Bellei & Orellana, 2016; Stillerman, 2016) como en el extranjero (Van Zanten, 2007; Alegre, 2010).

Respecto a la comprensión teórica de la elección de escuela, compartimos las tres premisas desde las cuales Carrasco, Falabella & Mendoza (2015: 245) abordan el problema en contraposición a la visión economicista que ha predominado en la elaboración de las políticas educativas:

“Desafiamos al menos tres supuestos tradicionales usados para conceptualizar la elección de escuela: (i) es entendida como un evento más que como un proceso; (ii) es considerada como una práctica pragmática/racional más que como una dimensión simbólica y afectiva de la vida social y (iii) es definida como una acción universal antes que una idiosincrática o contextualizada que depende fuertemente de las características institucionales del sistema educativo y la distribución espacial y social del capital en una sociedad específica”³

Por tanto, consideramos la elección de escuela como un proceso, no únicamente racional y contextualizado. A partir de estas nociones, Carrasco, Falabella & Mendoza (2015) consideran que la elección de escuela es un proceso sociocultural, coincidiendo con otros investigadores (Bellei, 2013). Al ser una práctica sociocultural implica que como proceso tenga una complejidad mayor. Algunos trabajos por tanto han estudiado las subjetividades asociadas (Gubbins, 2013), la reflexividad del proceso (van Zanten, 2007) o la conceptualización de buena escuela ligada a la elección (Corvalán, 2013). De este modo va más allá de las fuentes de información y de los criterios de elección de las familias, que han sido los elementos clásicamente estudiados del *school choice* (Córdoba, 2014; Elacqua & Fabrega, 2004; Hernández & Raczynski, 2015; Van Zanten, 2007).

A partir de los estudios ya citados consideramos que el concepto que mejor abarca la complejidad de la elección como práctica sociocultural es el de estrategias de elección de escuela (Gessaghi, 2013; Mendoza, 2014; Olmedo, 2007). Estas estrategias tendrían efectos u objetivos diferenciados según el NSE de la familia que la elabora y despliega. Algunas de

³ Traducción propia

las estrategias identificadas en la literatura académica son; autoexclusión, distinción, cierre, construcción de comunidades, entre otras (Córdoba, 2014; Gessaghi, 2013; Hernández & Raczynski, 2015; Mendoza, 2014). La ventaja del concepto de estrategias de elección de escuela es que nos permite abordar tanto los elementos objetivos como subjetivos del proceso de elección de escuela y relacionarlo con la segregación presente en el sistema escolar. De este modo, se evita el reduccionismo de afirmar que las limitantes económicas son el único impedimento que enfrentan las familias a la hora de escoger escuela y se valora la dimensión subjetiva de la elección.

Pensando entonces en que la libre elección de escuela abre espacios para el despliegue de diversas estrategias de elección y que éstas tienen el potencial de contribuir al escenario actual de segregación socioeducativa, nos planteamos como guía de nuestra investigación la pregunta:

¿Qué características tienen las estrategias de elección de escuela de las/os apoderadas/os de los tres establecimientos educativos que componen la UGA en una comuna de Santiago sur oriente?

A partir de todos los elementos antes expuestos es que nos planteamos como objetivo general de investigación caracterizar las estrategias de elección de escuela de los apoderados de los tres establecimientos educativos de la UGA. Para alcanzar esta meta se hace necesario; Identificar las fuentes de información a las que recurren los apoderados durante el proceso de elección; Identificar criterios y jerarquías con los cuales los apoderados eligieron la escuela de sus hijos/as y caracterizar las orientaciones subjetivas de los apoderados que inciden en su elección.

De la política educativa a la producción cultural: Cómo comprender las estrategias de elección de escuela desde la antropología de la educación

El presente proyecto se enmarca en el campo de la antropología de la educación, la cual – a grandes rasgos – tiene como foco principal de estudio las relaciones existentes entre la educación y la cultura. Robins (2003) ubica en la obra de Boas los inicios de los estudios sobre dicha relación y ve en los estudios de Mead la introducción del problema de la aculturación, siendo ya más prístina la vinculación entre la transmisión de la cultura y la educación. Con el desarrollo teórico e investigativo de la antropología de la educación van surgiendo nuevos conceptos para problematizar la relación entre educación y cultura (Robins, 2003).

En todo trabajo de antropología de la educación se hace necesario adoptar una definición de lo que se entiende por cultura, para así poder establecer claramente los posibles vínculos con la educación. De este modo, en el presente trabajo se adopta una definición hermenéutica de cultura, en base a los planteamientos de Geertz, por tanto, se entiende la cultura en pocas palabras como: “esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.” (Geertz, 2003:88)

Uno de los grandes temas estudiados por la antropología de la educación es el problema que enfrenta toda sociedad respecto a la producción y reproducción de la cultura, en tanto, estos procesos requieren de espacios educativos, especialmente en cuanto a la reproducción, ya que el adquirir las pautas culturales necesarias para la integración social es un proceso fundamentalmente educativo (García & Pulido, 1994; Franzé, 2007).

Estos procesos de reproducción pueden darse en instancias educativas formales, no-formales e informales (Soto & Espido, 1999). En las sociedades modernas o contemporáneas se han desarrollado robustos sistemas formales, institucionalizados preferentemente a través del Estado, que provee, financia y/o regula la educación formal, pública o privada, mediante instituciones como ministerios, escuelas, institutos, universidades y leyes educativas, entre otras (González, 1996; Velasco & Reyes, 2007).

Por otra parte, a la par de estas instituciones encontramos sujetos que participan de los procesos educativos formales, tales como directivos, docentes, para-docentes, estudiantes y familias. Estos sujetos son conceptualizados como agentes, en tanto son sujetos reflexivos, propositivos y activos ante la estructura educacional y los procesos y sucesos educativos en los que participan. En particular nuestro interés recae en los apoderados, que cada vez son agentes más importantes en el campo educacional y acaparan el interés de algunos estudios de antropología de la educación (Santillán & Cerletti, 2011).

Políticas educativas

La institucionalidad genera políticas educativas, que buscan de una u otra forma el regular la educación, sin embargo, esto no se restringe sólo a los contenidos o currículum, también incide en la estructura educativa y logra establecer lineamientos para la relación entre la educación formal y la cultura en una sociedad. En cuanto a la elaboración de las políticas educativas en Chile, Cornejo, González & Caldichoury (2007) plantean que estas son poco participativas o democráticas, ya que la participación está limitada por factores económicos, políticos y culturales. A partir de esas dificultades es que se configura un escenario en el que no existe mayor incidencia de los actores educativos al construir las políticas educativas.

En este caso, nos concentramos en la política de “libre elección de escuela” o *school choice*. La libre elección de escuela ha sido concebida como una política pública educativa de corte neoliberal, que en países desarrollados ha sido introducida progresivamente desde los años 80’ (Hernández y Raczinski, 2015). En el caso chileno, en cambio, la libre elección de escuela ha sido una posibilidad para los apoderados mucho antes de la implementación de reformas neoliberales. A pesar de esto, podemos afirmar que actualmente la elección de escuela se inserta dentro de un sistema educativo de cuasi-mercado (Corvalán & Román, 2012) con una planificación neoliberal (Oliva, 2008) y que por tanto se justifica en base a argumentos que operan en esta línea y se complementa con políticas del mismo corte, como por ejemplo competencia, financiamiento, estandarización y privatización entre otras⁴ (Hernández & Raczynski, 2015). La política del *school choice*, supone que las familias escojan racionalmente la escuela de sus hijos, maximizando sus posibilidades en el mercado educativo y tratando de acceder siempre a mejores escuelas. Bajo estos supuestos se asume que las escuelas con bajo rendimiento tienden a desaparecer al quedarse sin matrícula y por ende, sin recursos para funcionar. Para entregar información a los padres es que existe, por ejemplo, el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) o el sitio web “Más Información, Mejor Educación” (<http://www.mime.mineduc.cl>) del MINEDUC.

Producción cultural

A pesar de que las políticas educativas en Chile son poco participativas, los actores educacionales no asimilan éstas mecánicamente. Son capaces de apropiárselas, resignificarlas o también simplemente desobedecerlas y mediante estos procesos, es que se constituyen en agentes frente a la estructura impuesta. En algunas ocasiones el ejercicio de los agentes puede producir cultura. Willis entiende por producción cultural como:

⁴ Ver figura 1.

“la producción colectiva de la existencia, cuyos fundamentos de determinación y atracción en lo que es heredado y lo que ordinariamente se sufre por imposición, pero de un modo que en cualquier caso es creativo y activo. Cada generación, cada grupo, cada persona, vive estas producciones culturales como si fueran nuevas”. (Willis, 1993:432-433)

Esta definición nos permite establecer un vínculo con la conceptualización hermenéutica de cultura adoptada en esta Memoria, así la producción cultural, en nuestro caso, opera como la re-significación de la política educativa por parte de las familias de los diversos niveles socioeconómicos.

Willis conceptualiza la producción cultural justamente en función de la agencia de los sujetos, ante el sobre determinismo estructural existente en las teorías de la reproducción social de Bourdieu, Berstein y otros. En estas teorías de la reproducción son las clases dominantes las que imponen una estructura y cultura a las demás clases mediante el sistema educativo formal. En base a trabajo etnográfico, Willis identifica la capacidad de producir cultura por parte de grupos dominados o subalternos. Por tanto, en la teoría de Willis existen tres procesos sociales distintos; i. Producción cultural; ii. Reproducción cultural y iii. Reproducción social.

Así, desde la antropología de la educación la producción cultural en el campo de la educación formal, es entendida como el producto de la capacidad de los sujetos para crear pautas culturales que resignifiquen y creen nuevas acciones sobre lo dictado por las políticas educativas.

Estrategias de elección de escuela

La elección de escuela es entendida desde la política educativa como un evento, de corte racional y universal (Falabella, Carrasco y Mendoza, 2015). Estas características tienen que ver fundamentalmente con el objetivo que se traza para el *school choice* (que las familias elijan las mejores escuelas y desaparezcan las peores, profundizar la libertad de elegir y reconceptualizar al apoderado como cliente-consumidor). Sin embargo, gran parte de las familias no asumen mecánicamente los supuestos bajo los cuales se propuso el *school choice* como política de mejoramiento escolar. Por ejemplo, no se guían bajo los criterios racionales-formales que la política educativa establece como ideales y universales. Esto – en parte – se explica por las diferencias culturales existentes en el seno de las familias, vinculadas a sus historias, educación, formación, entre otras causas y que condicionan el proceso de elección de escuela. Es por esto que el proceso de elección de escuela puede estar guiado por racionalidades distintas de la formal. Es así como Carrasco, Falabella & Mendoza (2015) conciben la elección de escuela como un proceso particular y sociocultural.

En este trabajo se conceptualizan las estrategias de elección de escuela de los apoderados como el producto entre la política educativa y la producción cultural. Es decir, la estrategia de elección de escuela es el resultado del proceso de apropiación de los sujetos del campo de

posibilidades establecidos por la política educativa. Así podemos afirmar que este resultado está social y culturalmente condicionado, haciéndolo un proceso más complejo, que pone en juego la subjetividad de los actores. Al ser también un proceso práctico implica que los apoderados definen y jerarquizan diferentes criterios de elección y por supuesto recurren a fuentes de información para poder decidir. Los elementos que son definidos como críticos o centrales de las estrategias de elección de escuela en este trabajo son: fuentes de información, criterios de elección y orientaciones subjetivas. Estos tres aspectos varían de familia en familia, de acuerdo no sólo a su capital económico, sino también en función de su capital social y cultural. Así las características culturales de las familias pueden ser determinante en la elección de la escuela.

Las fuentes de información son relevantes porque permiten el acceso a distintos tipos de información. Ball & Vincent (1998) realizaron en la década de 1990 estudios sobre *school choice*, uno de sus hallazgos más relevantes refiere a la importancia de las fuentes de información a las que las familias recurren durante el proceso de elección de escuela. En la misma línea, los autores generaron dos categorías de conocimiento al que acuden las familias durante su proceso de elección, las que aún son aplicadas por gran parte de las investigaciones sobre elección de escuela. Las dos categorías de fuentes de información según Ball & Vincent (1998) remiten a dos tipos de conocimiento sobre las escuelas: *hot* y *cold*.

El conocimiento de tipo *hot* remiten a las fuentes “humanas” o que requieren interacción social. Refiere principalmente a redes de contactos, ya sean amigos, conocidos o familiares:

“El conocimiento del ‘*grapevine*’ es conocimiento ‘*hot*’, basado en respuestas afectivas o experiencias directas. Para algunos padres, la recomendación personal se percibe como mucho más confiable que los datos aparentemente objetivos.” (Ball & Vincent, 1998:380)

Por otra parte, el conocimiento de tipo *cold*, son las informaciones formales u oficiales con las cuales no hay interacción social. Son datos “objetivizados”, como rankings de escuelas, puntajes en pruebas estandarizadas o las páginas web de las escuelas.

“El conocimiento oficial es conocimiento *cold*, que normalmente ha sido construido para su difusión pública.” (Ball & Vincent, 1998:380)

La priorización o incluso la utilización de estas fuentes es diferenciada según el nivel socioeconómico de las familias.

En tanto, los criterios de elección remiten a los tipos de razones que tienen los apoderados para elegir un colegio, justificar la elección y mantenerla, quedándose en la escuela elegida. Las categorías de criterios de elección son tres; prácticos, racional-formales y educativos.

Los criterios prácticos refieren a aquellos elementos que permiten ordenar la vida cotidiana de la familia. Por tanto, refieren a elementos cotidianos, tales como la distancia casa-escuela, las opciones de movilización de las familias, la oferta de niveles escolares que entregan las escuelas y los horarios de ingreso y salida. De este modo, estas características del

establecimiento (ubicación en referencia al hogar, niveles escolares ofrecidos u horarios) permiten a las familias ordenar su cotidianidad de una u otra forma.

El pensamiento racional-formal de maximizar los recursos disponibles en un determinado mercado para obtener beneficios es también un criterio de elección. En definitiva, refiere al cálculo que pueden realizar algunas familias para evaluar sus opciones en el mercado escolar de acuerdo a sus recursos disponibles.

Finalmente, la elección de escuela implica el evaluar en términos educativos o académicos las opciones disponibles. Es decir, hay una evaluación, opinión o valoración por parte de las familias respecto a los establecimientos escolares y sus características educativas.

Estos diversos criterios son jerarquizables, por tanto, algunos pueden ser más relevantes que otros para los apoderados. Esta jerarquización resulta interesante en tanto remite también a factores socioculturales, más allá de que los criterios de elección y las mismas estrategias de elección de escuela estén limitadas para la mayoría de las familias por el capital económico del que disponen para enfrentar la oferta educativa.

Como última dimensión de las estrategias de elección de escuela encontramos las orientaciones subjetivas, las cuales se entiende ante todo como un proceso social, en el cual se asignan y construyen significados (De La Garza, 2001). De este modo, De La Garza propone que la producción de significados da sentido a la práctica concreta, es decir, las orientaciones subjetivas implican el vínculo entre la construcción de significados y la praxis social de los sujetos. De este modo, las orientaciones subjetivas no se comprenden aisladas de las prácticas sociales, sino que dan sentido a las mismas. Las prácticas sociales también son parte del proceso de producción de la subjetividad. Considerando esto, para esta Memoria las orientaciones subjetivas que las familias construyen *dan sentido* a la elección de escuela.

De este modo, las orientaciones subjetivas son las significaciones de las familias que están constituidas por sus experiencias, expectativas y visiones relativas a la educación (calidad, expectativas en torno a la educación, rol de la educación en el futuro de los hijos, comunidad escolar entre otras). También es relevante la visión de sí mismo y del otro en el espacio social en el que hemos contextualizado el estudio. Esta definición nos permite vincular la subjetividad con la definición hermenéutica de cultura (Geertz, 2003) adoptada en este trabajo, la que a su vez podemos relacionar con la teoría de la producción cultural de Willis (1993). De acuerdo a la literatura, en algunas ocasiones este constructo – que hemos llamado – orientaciones subjetivas, tienden, explícita o implícitamente, a buscar una distinción de un “*otro* de distinto nivel socioeconómico” (Hernández & Raczynski, 2015).

Los elementos definidos como centrales de las estrategias de elección de escuela están diferenciados de acuerdo al nivel socioeconómico de los sujetos que las materializan y a partir de esa diferenciación es que la elección de escuela puede producir segregación socioeconómica escolar. Más allá de las limitaciones económicas que enfrentan las familias al escoger escuela, los elementos culturales que condicionan las subjetividades, los criterios

de elección y las fuentes de información, generan que las preferencias de los apoderados por un colegio por sobre otro sean efectivamente diferentes de acuerdo al nivel socioeconómico al que pertenecen.

En definitiva, las estrategias de elección de escuela se encuentran en un punto de intersección entre las políticas educativas, las familias y la producción cultural. Se configura de este modo como un concepto complejo, contextual y que abarca aspectos objetivos y subjetivos que limitan y posibilitan la efectiva elección de escuela por parte de los padres.

Contextualización del estudio

Como se explicó anteriormente, un elemento que se debe considerar al abordar el problema de la segregación escolar es la segregación residencial o urbana. De este modo, lo espacial en este trabajo no se considera sólo como el telón de fondo de la segregación escolar, es parte de la *producción y existencia* del problema en sí mismo. Siguiendo a Massey (2012) consideramos que es necesario abordar conceptualmente “el territorio como socialmente construido y lo social espacialmente construido”. Es por esto que el planteamiento de nuestra investigación se realiza territorialmente, abordando un espacio social y geográfico acotado donde es posible observar la segregación escolar, tratando así de establecer puentes entre “lo social” y “lo espacial” (Cerdeña, 2015), a fin de caracterizar en parte la producción de la segregación escolar.

El estudio se realizó en una Unidad Geográfica Acotada (UGA), la cual es definida teóricamente como un espacio de 500 metros de radio y que cuenta con dos o más escuelas que están segregadas socioeconómicamente y que entre ellas no hay más de 100 metros de distancia (Córdoba & Rojas, 2014:13)

Caracterización de la comuna en que se inserta la Unidad Geográfica

Acotada

La comuna en la cual se desarrolló el estudio es una de las más habitadas del país. Tiene una gran cantidad de habitantes de edad escolar (entre 5 y 18 años), que representan más del 20% de la población total de la comuna. En las últimas décadas la comuna ha sostenido un constante aumento demográfico, sostenido en un principio por la masiva construcción de viviendas sociales y posteriormente, hacia fines de los 90', por la construcción de condominios habitacionales cerrados de niveles medio y medio alto (Ducci, 2002). Por consiguiente, la composición socioeconómica de la comuna es heterogénea en cuanto al nivel socioeconómico de sus habitantes, pese a que gran parte pertenece a niveles bajos y medios;

“Solamente en las comunas de Huechuraba, Peñalolén, La Florida y Puente Alto es posible apreciar la presencia de tres sectores socioeconómicos diferentes, y aunque existen notables diferencias en las superficies que ocupa cada nivel socioeconómico, se puede afirmar que estas cuatro comunas tienden a ser más heterogéneas que el resto.” (Ducci, 2002:18)

En cuanto a la presencia de establecimientos educativos en la comuna en el período 2006-2011 (ver tabla 2), se ha experimentado un aumento en el número de establecimientos particulares subvencionados y una mantención en la cantidad de escuelas y liceos municipales. Se observa que la tendencia nacional para los establecimientos municipales es a la baja, en tanto que para los particulares subvencionados es al alza. En tanto, los

establecimientos particulares pagados disminuyen levemente, tanto a nivel comunal como nacional para el mismo período.

Tabla 2, Establecimientos educacionales por dependencia en la comuna del estudio, Región Metropolitana y País, años 2006 y 2011.

Establecimientos	Comuna		Región		País	
	2006	2011	2006	2011	2006	2011
Corporación Municipal	27	27	450	448	1.191	1.144
Municipal	0	0	302	290	4.780	4.454
Particular Subvencionada	123	162	1.591	1.908	4.897	5.761
Particular Pagada	8	7	318	318	733	658
Corporación privada	0	0	33	33	70	70
Total	158	196	2.694	2.997	11.671	12.087

Fuente: Reportes Estadísticos y Comunales (BCN, 2012).

Al revisar la distribución de la matrícula en la comuna (ver tabla 3) apreciamos que hay una tendencia a la baja en los establecimientos municipales y una notoria alza en el sector particular subvencionado. Esta tendencia comunal se replica a nivel nacional y también se puede apreciar en nuestro caso de estudio, ya que año a año el Liceo Municipal pierde matrícula mientras en Colegio Particular Subvencionado aumenta su cantidad de estudiantes (ver anexos).

Tabla 3, Matrícula según dependencia, comuna del estudio, Región Metropolitana y País, 2007-2012.

Establecimientos	Comuna		Región		País	
	2007	2012	2007	2012	2007	2012
Corporación Municipal	28.220	20.491	294.755	233.584	566.195	451.091
Municipal	0	0	173.778	135.180	1.122.152	908.804
Particular Subvencionada	81.848	85.728	800.252	826.016	1.736.376	1.887.180
Particular Pagada	2.679	2.567	153.614	158.104	255.150	254.719
Corporación privada	0	0	27.412	22.765	56.206	49.473
Total	112.747	108.786	1.449.811	1.375.649	3.736.079	3.551.267

Fuente: Reportes Estadísticos y Comunales (BCN, 2012).

Los datos comunales indican que los colegios municipales en 5 años perdieron cerca de 8.000 estudiantes, en tanto que los particulares subvencionados ganaron alrededor de 4.000 estudiantes.

Caracterización del territorio de la Unidad Geográfica Acotada

Al ser el estudio un caso de análisis particular y territorializado es de suma relevancia caracterizar el espacio físico y social en el que se insertan los establecimientos analizados. Al igual que la comuna, el territorio de la UGA es socioeconómicamente diverso. En un radio de menos de un kilómetro encontramos conjuntos de hogares de nivel socioeconómico bajo y otros de niveles medio y medio-alto. En este mismo sentido, es posible identificar sectores habitacionales antiguos y zonas más nuevas, de reciente construcción. Incluso en algunos sectores actualmente se están edificando nuevos condominios.

En cuanto a las redes de transporte, el barrio está atravesado por una avenida que conecta con la zona oriente de Santiago. Así mismo existen avenidas que conectan con la red de Metro de la ciudad (Línea 4). En estas avenidas transitan tanto recorridos alimentadores como troncales del sistema de Transporte Público Metropolitano.

Respecto al comercio y los servicios disponibles en el barrio, encontramos grandes diferencias a partir del sector en que nos ubiquemos. En los sectores de niveles medio y medio alto, la oferta de servicios es variada e incluye, desde servicios profesionales hasta restaurantes o gimnasios. En cambio, en la población de nivel bajo, existen sólo pequeños almacenes, bazares y una vulcanización. En las cercanías del barrio existe un gran centro comercial con una considerable diversidad de tiendas de *retail*, entretenimiento, automotoras, entre otras.

Los espacios públicos también presentan diferentes características a partir del sector del barrio en el que se ubican. De este modo en la población de nivel bajo existen dos plazas con multicanchas y con máquinas para hacer ejercicio. Sin embargo, esta infraestructura carece de la mantención necesaria y algunos implementos están deteriorados. En contraste, en los barrios de nivel medio y medio-alto, los espacios públicos están mejor mantenidos, aunque no cuentan con bancas, canchas u otro tipo de infraestructura como juegos. Son más bien zonas con pasto y árboles, pero no están mayormente equipadas, son fundamentalmente ornamentales más que funcionales.

Finalmente, las viviendas presentes en el territorio presentan una gran diversidad. Así en la población de bajo nivel socioeconómico encontramos principalmente viviendas autoconstruidas y de material ligero, con ampliaciones irregulares. Muchas de estas viviendas se encuentran en mal estado, con evidente deterioro, al menos en las techumbres y fachadas. Cabe mencionar que dentro de la UGA este tipo de viviendas no son las mayoritarias y se encuentran circunscritas fundamentalmente en una población pequeña, que colinda con un canal, el Liceo Municipal, el Colegio Particular Subvencionado y con dos avenidas. En contraste, en los sectores medio y medio-alto las viviendas han sido edificadas recientemente y son de construcción sólida. La gran mayoría de estas casas están en buenas condiciones en términos de infraestructura, también cuentan con antejardines y fachadas muy cuidadas y

ornamentadas. Este tipo de viviendas son las mayoritarias del barrio. Si bien pertenecen a niveles socioeconómicos medio y medio-alto no todos son condominios cerrados, por lo que el tránsito por esas calles es en general abierto y público.

Caracterización de los establecimientos educativos⁵ que componen la Unidad Geográfica Acotada

Los tres colegios que contempla el estudio están muy cerca entre sí, ubicándose todos en un radio inferior a 100 metros. Son todos de distinta dependencia y están segregados socioeconómicamente⁶. En el presente apartado se exponen las principales características de cada uno de estos establecimientos. Las fuentes utilizadas para caracterizar los establecimientos son fundamentalmente la web <http://www.mime.mineduc.cl>, las páginas web institucionales de los colegios y las entrevistas realizadas a apoderadas/os.

Liceo Municipal

La historia de este liceo comienza en el año 1929, surgiendo como respuesta hacia fines de los años 20' a la necesidad de entregar educación formal a hijos de campesinos e inquilinos de los fundos y viñedos del territorio. En estos más de ochenta años de vida el Liceo ha debido adaptarse a las nuevas necesidades del sector, fundamentalmente en relación a la urbanización creciente de la zona desde hace ya varias décadas. De este modo, el Liceo ha incorporado más niveles educativos, abarcando hoy desde Enseñanza Preescolar hasta Enseñanza Media en modalidades Científico-Humanista y Técnico- Profesional (especialidad en Administración). También como parte del proceso de modernización del Liceo, se ha implementado la Jornada Escolar Completa, lo que posibilitó renovar la infraestructura. Históricamente el Liceo ha sido gratuito y abierto a los estudiantes de las clases más desposeídas del sector.

Gracias a su extensa historia, el Liceo es una institución tradicional y central del territorio. En esta misma línea, son varias las generaciones de pobladores de este territorio – y otros más alejados también – que han pasado por sus aulas, al haber sido una de las pocas opciones de educación formal para muchos habitantes del sector.

El Liceo depende administrativamente de la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de la comuna. Es un establecimiento mixto y de carácter laico. Está adscrito al programa de Subvención Escolar Preferencial (SEP), del que son beneficiarios

⁵ Los nombres de los establecimientos han sido modificados de acuerdo a lo establecido en los principios éticos que orientan la investigación.

⁶ Ver Anexos para las mediciones del índice de Duncan entre los establecimientos.

gran parte de sus estudiantes. Así mismo, el Liceo cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE).

En su fachada, el colegio se muestra muy cerrado, la entrada está rodeada por planchas metálicas que impiden ver con claridad hacia adentro, aunque se alcanza a divisar la existencia de una segunda barrera, una reja con una portería. Por los costados de la fachada hay rejas que permiten observar estacionamientos y una multicancha. Sin embargo, el año 2015 asumió una nueva directora, que ha implementado una política de “puertas abiertas”, lo que ha implicado que las familias pueden acceder fácilmente al interior del Liceo y dialogar con profesores y funcionarios. Esto fue señalado por algunas de las apoderadas entrevistadas. Gracias a esto, padres y madres sienten que ha mejorado la relación con la administración del colegio en comparación a la dirección anterior.

Durante la última década este liceo ha perdido sostenidamente matrícula de alumnos, pasando así de más de 1500 estudiantes en el año 2005 a tener poco más de 800 estudiantes en el año 2015.⁷ Vemos así que la matrícula de este establecimiento municipal se ha reducido drásticamente, lo que coincide con la tendencia comunal y regional de reducción de la matrícula en la educación pública. Del mismo modo, ha caído también la proporción de estudiantes que asiste a este Liceo en relación a la matrícula total de los colegios que contempla este estudio. En este contexto, el Liceo pasó en 2005 de albergar casi un 70% de los estudiantes pertenecientes a los colegios involucrados en este estudio, a un 30% en el año 2015.

En cuanto al NSE de las familias que acuden a este Liceo, de acuerdo a la clasificación SIMCE (2015) el colegio atiende a una población de NSE medio-bajo. En tanto, los datos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) indican que el establecimiento tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en Enseñanza Básica cercano al 80% al año 2015. Asimismo, según JUNAEB, el 61% de los estudiantes de Enseñanza Básica califican como prioritarios.

Respecto al proceso de admisión, de acuerdo a la información entregada por el Liceo en la web “Más Información, Mejor Educación” existe un proceso de selección de sus estudiantes, el cual considera variables académicas y también, por ejemplo, si la familia ya es o ha sido parte de la comunidad escolar. Paradójicamente, de acuerdo a la legislación vigente desde 2009 los establecimientos que reciben subvención estatal, como este establecimiento, tienen prohibida la selección de sus estudiantes por variables académicas hasta 6° básico. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas por los apoderados, tanto de estudiantes que ingresaron el año 2016, como de estudiantes que ingresaron en años anteriores, el colegio en los hechos no efectúa un proceso de selección. Según los apoderados el proceso es rápido y poco engorroso.

⁷ Ver anexo 3

“Como mi cuñada ya había tenido sus dos sobrinos que ella crio, los había tenido acá, ella me hizo una cita y ahí me pidieron todos los papeles de mi hija y me dijeron al tiro que sí, al tiro, al tiro que sí, no le hicieron prueba, nada.” (Denise)

“No te hacen prueba ni entrevista.” (Sofía)

“No le hicieron encuesta ni nada, o sea yo vine un día el día que correspondía venir a inscribirlo y me lo inscribieron al tiro.” (Isabel)

En dos casos las apoderadas señalaron que el proceso fue un poco más engorroso, pero fue debido a la falta de vacantes, por lo que tuvieron que esperar para poder postular y confirmar la matrícula de sus hijos. En uno de estos casos se trataba de una matrícula usando un cupo del Programa de Integración Escolar (PIE), por lo que era más difícil acceder a ese cupo. Cabe señalar que en ambos casos se intentaba ingresar en cursos que no son el ingreso principal al Liceo (que es en Educación Pre-básica), sino en cursos mayores de Enseñanza Básica.

En definitiva, el colegio declara públicamente (en la web “Más Información, Mejor Educación”) que sí realiza un proceso de selección de sus estudiantes, a pesar de la legislación vigente, que impide a establecimientos que reciben fondos estatales aplicar procesos de selección de sus estudiantes hasta 6° básico. Sin embargo, de acuerdo a lo reportado por las apoderadas del Liceo, se confirma que este establecimiento no realiza un proceso de selección efectiva en el que “filtre” a sus estudiantes. Considerando el descenso sistemático en los últimos años en su matrícula, lo que a su vez implica caída en los fondos que reciben por subvención, es difícil que este establecimiento imponga barreras de ingreso.

Colegio Particular Subvencionado

La historia de este establecimiento es breve. Sin embargo, en un período corto de tiempo ha logrado posicionarse y alcanzar un alto número de matriculados. El establecimiento pertenece a una red educacional privada, que cuenta con 5 establecimientos en la Región Metropolitana. Dicha red educacional se constituye en el año 2009, aunque tiene sus inicios en 1978 con la fundación del primer colegio de la red en San Bernardo. La sede abordada en este estudio fue fundada en el año 2006, emplazándose en las dependencias que antes utilizaba otro colegio. Los niveles educativos que ofrece este colegio son: Pre-básica, Básica y Media. Es un establecimiento mixto, laico y que se declara tolerante de la diversidad.

Si bien en este caso se trata de un colegio particular subvencionado con copago, no se cobra este copago a todos los estudiantes. Esto debido a que el colegio está adscrito a la Subvención Escolar Preferencial y, además, existen becas internas que eximen a algunas familias del pago de la mitad o la totalidad de la mensualidad. Estas becas se entregan de acuerdo a los criterios definidos y evaluados por el propio establecimiento.

La infraestructura del colegio es bastante completa y se encuentra en muy buen estado. Cuenta con dos edificios centrales de salas y tiene grandes espacios de esparcimiento a disposición de sus estudiantes. Existe una cancha de pasto para practicar fútbol, además de una multicancha techada para otros deportes. Alrededor del patio central se ubican oficinas administrativas, la biblioteca y el casino. Desde el exterior es visible el interior del colegio.

La matrícula de este colegio prácticamente se ha duplicado desde su fundación, pasando de poco más de 400 estudiantes en el año 2006 a más de 800 estudiantes en el año 2015⁸. Esta tendencia se refleja igualmente en el aumento en la proporción de estudiantes que representa el colegio respecto del total de la matrícula de los establecimientos involucrados en la presente investigación (pasando de un 15% a un 30% del total). Este aumento de la proporción de matriculados en el colegio particular subvencionado se condice con la tendencia comunal y nacional de crecimiento de la cifra de estudiantes matriculados en este tipo de establecimientos.

El colegio declara como parte de su proyecto educativo la inclusión de niños de diversos niveles socioeconómicos. Para esto, el establecimiento entrega becas internas y está acogido a la ley de Subvención Escolar Preferencial. Según la categorización de NSE de SIMCE hasta la medición del 2012 el colegio era clasificado en el NSE medio-alto, sin embargo, desde el año 2013 es calificado como de NSE medio. Según las cifras de la JUNAEB, el colegio tiene un IVE en Enseñanza Básica de 60% al año 2015. En cuanto al porcentaje de estudiantes que

⁸ Ver anexo 3.

de acuerdo a la JUNAEB son primera prioridad en Enseñanza Básica al 2015, éste alcanza el 33%.

De acuerdo a la información proporcionada por el colegio a en la web “Más Información, Mejor Educación”, no se contempla pruebas de selección como parte del proceso de admisión, pero sí se tiene en cuenta el informe de personalidad expedido por el establecimiento educativo anterior. La prioridad de ingreso se otorga a estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica. Respecto al proceso de admisión, las apoderadas, independiente de su año de ingreso al colegio, señalaron que sus hijos no pasaron por procesos de selección. El colegio sólo les pidió los documentos básicos para la matrícula (certificado de nacimiento, certificado de notas, entre otros) y en algunos casos informes de personalidad o certificados de escuelas de lenguaje para niños que provenían de ese tipo de escuelas.

“No fue muy complicado en realidad, porque mi hija cuando entró a Pre-Kinder eh... pidieron los certificados de nacimientos, los papeles que piden siempre, pero en realidad no fue complicado para entrar.” (Angélica)

“No dio prueba mi hija, (...) porque igual venía con una buena... con un buen comentario desde la escuela de lenguaje, y no le tomaron prueba, pero sí preguntaron cómo era su personalidad, tuvimos una entrevista de personalidad (...) Pregunté el hecho de por qué no [se realizaba] una prueba escrita y me dijeron que muchas veces no les servía porque los niños se ponían nerviosos a la hora de rendir la prueba, entonces puede que la niña fuera muy buena alumna, pero a la hora de la prueba le iba a ir mal ya que se ponían nerviosos, entonces ellos veían otros aspectos para poder decidir cómo dejarla.” (Aurora)

Al igual que en el caso anterior, el establecimiento declara públicamente que durante el proceso de admisión solicita documentación que indica el potencial rendimiento académico de los estudiantes. Dicha solicitud está prohibida para establecimientos como éste, ya que, recibe fondos públicos. Sin embargo, también en este caso, las apoderadas señalaron que el establecimiento no selecciona de acuerdo a criterios académicos y que tampoco exige ningún tipo de pago durante el proceso. Incluso consideran que el proceso es bastante expedito.

Colegio Particular Pagado

Este establecimiento educacional fue fundado en el año 1995, como iniciativa de una Corporación Educacional Universitaria Privada. El año 2000 la misma corporación decidió crear un segundo colegio, con el mismo nombre que éste, pero ubicado en otra comuna de Santiago.

El colegio cuenta con los niveles educativos de Pre-Básica, Básica y Media. Este establecimiento se declara laico y mixto. En cuanto a la infraestructura del colegio, ésta destaca y sobresale en el paisaje del barrio. Es un edificio de grandes proporciones y está en muy buenas condiciones de mantención. Cuenta con amplios estacionamientos, dos gimnasios visibles desde las calles contiguas, una cancha de pasto sintético de futbolito, además de grandes edificios de aulas. La superficie total del terreno es muy extensa, abarca la totalidad de la manzana en la que está ubicado.

En el año 2005 el colegio tenía una matrícula total de 750 estudiantes (que correspondían al 30% de los estudiantes de la UGA). Tan sólo 10 años después el colegio ya contaba con 1100 estudiantes (que corresponden al 40% del total de la UGA). Este incremento no se condice con la tendencia comunal ni nacional (en el mismo periodo de tiempo los colegios particulares pagados disminuyeron levemente su total de estudiantes). De esta forma, este colegio es el de mayor tamaño y matrícula, de los tres que componen la UGA.

En cuanto al nivel socioeconómico de las familias, según los datos SIMCE (2015) este colegio atiende a una población de NSE alto. Las mediciones de la JUNAEB respecto al IVE y a estudiantes prioritarios no cubre este colegio debido a que es particular no subvencionado. Respecto a los cobros, en este establecimiento se pagan cifras elevadas, tanto por concepto de matrícula, como por mensualidad, superando en ambos casos los \$150.000. Los apoderados señalan además que año a año el monto se reajusta. No existen becas internas⁹ y al ser un colegio particular pagado está excluido de los beneficios estatales. Hasta el año 2016 el colegio no efectuaba cobro de cuota de incorporación a sus nuevos estudiantes. Sin embargo, algunos apoderados comentaron en las entrevistas que a partir del año 2017 las familias nuevas tendrían que pagar una cuota de incorporación de alrededor de \$400.000.

Según lo señalado por la página web del colegio, el proceso de admisión contempla una selección de sus estudiantes protagonizada por un examen de ingreso. Adicionalmente se contempla la realización de entrevistas a los padres. Todos los apoderados entrevistados de este colegio señalan haber tenido que pasar por un proceso de admisión, incluso en Educación Pre-Básica. Este proceso consistió en la entrega de documentos básicos de matrícula (certificados de nacimiento, notas, informes de personalidad entre otros) y documentos que

⁹ En las entrevistas los apoderados señalaron que existe una beca para el egresado de 4° Medio con mejor puntaje PSU de cada generación. Dicha beca cubre el arancel de la carrera que escoja el estudiante en la universidad que es propietaria del establecimiento.

acreditaran la capacidad de pago de la familia (contratos de trabajo, liquidaciones de sueldo u otros comprobantes de ingresos). De acuerdo a lo comentado por las/os apoderadas/os, el tiempo de espera para conocer el resultado del proceso de admisión es variable. Algunas/os apoderadas/os demoraron más de un mes en saber el resultado de este proceso y otros menos de una semana. Así mismo, las/os apoderadas/os entrevistados indicaron que cada año el proceso se va adelantando en los plazos de postulación. Si bien, como ya lo consignamos, el principal criterio de admisión es el resultado en el examen de conocimientos y/o habilidades, algunos apoderados indicaron que sus hijos pudieron ingresar al colegio pese a no obtener los puntajes mínimos de ingreso, pero debieron firmar una carta en la que se indicaba que los niños debían cumplir con un promedio exigido por el colegio para poder renovar su matrícula.

Descripción socioeconómica de la población que habita la Unidad Geográfica Acotada y comparación con NSE de las familias de los establecimientos educativos de la Unidad Geográfica Acotada.

Habiendo ya caracterizado los diversos barrios que componen la UGA y los tres establecimientos educacionales que su ubican en dicho territorio, en este apartado del informe se busca establecer una comparación entre las características socioeconómicas de la población que habita en la UGA y las características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a los tres establecimientos educativos ubicadas en ella. Para ello, se hace uso de la información proveniente desde el SIMCE 2002 y CENSO 2002¹⁰, identificando las variables que, estando presentes en ambos instrumentos, informan sobre el nivel socioeconómico de los hogares: tenencia de internet y nivel educacional de los jefes de hogar (CENSO) o de los padres (SIMCE). El colegio particular subvencionado fue excluido de este análisis debido a que fue fundado en el año 2006, por lo que se carece de datos que permitan la comparación con la información del CENSO 2002

Comparación de hogares con conexión a internet

En el caso de la variable posesión de conexión a internet se contrastan los datos proporcionados por la encuesta a las familias realizadas por SIMCE 2002 con la información disponible del CENSO 2002. De acuerdo a los datos CENSO 2002 y SIMCE 2002, la posesión de internet alcanza porcentajes disímiles entre los hogares que componen la UGA y las familias de los estudiantes. En los hogares que componen la UGA un 22% tiene conexión a internet en el hogar, dato que difiere del que se desprende desde las familias de los establecimientos educativos.

En efecto, mientras en el Liceo Municipal existe una menor proporción de estudiantes con conexión a internet (8%) en comparación a los datos de los hogares de la UGA, en el caso del establecimiento privado resulta ser bastante mayor, ya que el 62% de los estudiantes del Colegio Particular pagado poseen conexión a internet.

Al establecer la comparación, vemos que la cifra de hogares de la UGA sin conexión a internet (78%) es muy similar a la de los hogares de estudiantes del Liceo Juan Mackenna que no tienen conexión a internet (75.4%). De acuerdo a esta información de la conexión a

¹⁰ 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 del caso. Se desestimó utilizar la información proveniente de CENSO 2012 debido a las falencias técnicas que tuvo este estudio, por lo que esos datos no se consideran confiables. Por la antigüedad de los datos, es altamente probable que muchas de las comparaciones aquí expuestas hayan variado drásticamente con el tiempo.

internet podemos afirmar que el establecimiento que más se aproxima a los datos de los hogares de la UGA es el Liceo Municipal.

Tabla 4, Posesión de internet en el hogar de los estudiantes del Liceo Municipal, del Colegio Particular Pagado y en los hogares de la UGA (2002).

Hogar con conexión a internet	Liceo Municipal (SIMCE 2002)	Colegio Particular Pagado (SIMCE 2002)	Hogares ubicados en UGA (CENSO 2002)
Si	7.5%	62.1%	22%
No	75.4%	24.1%	78%
Casos perdidos	17.2%	13.8%	

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE 2002 y CENSO 2002.

Comparación de nivel educativo

En cuanto a los niveles educativos de los padres y madres de los estudiantes de los establecimientos educativos, vemos fuertes contrastes entre estos, así por ejemplo en el caso del colegio particular pagado no hay padres o madres que sólo hayan cursado la enseñanza básica, mientras en el Liceo Municipal la mayoría sólo alcanzó dicho nivel educacional. Se evidencia por tanto la gran disimilitud que existe en este indicador entre los dos establecimientos.

Por otra parte, los niveles educativos alcanzados por los jefes de hogar y sus parejas para el caso de los hogares que se ubican en la UGA tienen un comportamiento bastante heterogéneo, ya que aproximadamente el 50% tiene estudios de educación superior (CFT, IP y universidades), mientras la otra mitad sólo alcanzó educación escolar (básica, media científico-humanista o técnico profesional).

En la tabla 5 se detalla el nivel educativo alcanzado por las madres y los padres de los estudiantes de los dos colegios analizados en este apartado. Se señalan los valores absolutos y los porcentajes que representan sobre el total de los datos válidos. Finalmente, en la tabla 6 podemos apreciar en detalle los valores absolutos y el correspondiente porcentaje para el nivel educativo tanto del jefe de hogar como de su pareja considerando los hogares que componen la UGA.

Tabla 5, Nivel educativo de madre y padre de apoderadas/os del Liceo Municipal y del Colegio Particular Pagado, SIMCE 2002, 4° básico.

	Liceo Municipal				Colegio Particular Pagado			
	Madres		Padres		Madres		Padres	
	N	% Válido	N	% Válido	N	% Válido	N	% Válido
Educación básica o preparatoria	63	50.4	54	44.3	0	0	0	0
Ed. Media Humanista Científico o Humanidades	40	32	37	30.3	7	14.6	4	8.5
Ed. Media Técnico Profesional o Vocacional	15	12	19	15.6	6	12.5	7	14.9
Estudios en Centro de Formación Técnica	4	3.2	5	4.1	10	20.8	2	4.3
Estudios en un Instituto Profesional	3	2.4	5	4.1	9	18.8	15	31.9
Estudios en una Universidad	0	0	2	1.6	16	33.4	19	40.5
Total	125	100	122	100	48	100	47	100
Perdidos sistema	9		12		10		11	

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE 2002.

Tabla 6, Nivel educativo del jefe de hogar y su pareja en los hogares de la UGA, CENSO 2002.

Mayor nivel educativo alcanzado	Jefe de hogar		Pareja del jefe de hogar	
	N	%	N	%
Educación básica o preparatoria	296	14,25	250	15,34
Ed. Media Humanista Científico o Humanidades	570	27,44	471	29
Ed. Media Técnico Profesional o Vocacional	290	14	249	15,28
Estudios en Centro de Formación Técnica	107	5,15	124	7,61
Estudios en Instituto Profesional	248	12	220	13,5
Estudios en una Universidad	515	24,79	279	17,12
Otras Categorías	51	2,45	36	2,21
Total	2077	100	1629	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos CENSO 2002.

La comparación entre los datos de los hogares y de la UGA y los apoderados se ordenará de acuerdo al nivel educativo a analizar, cabe señalar que el análisis asume como supuesto que el jefe de hogar es hombre y la pareja del jefe de hogar es mujer.

Enseñanza básica o preparatoria

De los jefes de hogar censados en los hogares de la UGA, un 14,25% sólo alcanzaron estudios de enseñanza básica o preparatoria, mientras que del total de los padres de estudiantes del Liceo Municipal un 44% alcanzó este nivel educativo. En tanto, entre los padres del Colegio particular pagado todos alcanzaron niveles educativos superiores.

En el caso de las jefas de hogar, un 15% alcanzó niveles educativos de enseñanza básica, lo que contrasta con el 50% de las madres del Liceo Municipal. En el caso del Colegio particular pagado no existen madres que sólo hayan alcanzado educación básica.

Como vemos la composición de los hogares de la UGA de acuerdo al nivel de estudios no es cercano a ninguno de los perfiles encontrados en ambos establecimientos, siendo incluso el perfil de apoderados que cuentan sólo con estudios básicos inexistente en el colegio privado. Del mismo modo, el porcentaje de padres y madres que cuentan únicamente con estudios básicos supera ampliamente – prácticamente triplica – al porcentaje de jefes de hogar y sus parejas que sólo cursaron estudios básicos.

De este modo, los padres con bajos niveles educativos están sobre representados en el Liceo Municipal si tomamos como referencia los niveles educativos de los jefes de hogares del territorio de la UGA.

Enseñanza secundaria¹¹

Un 41% de los jefes de hogar de la UGA alcanzaron estudios de nivel medio, esta cifra es similar a la que ostentan los apoderados del Liceo Municipal, ya que un 46% tiene este tipo de estudios. En el caso del Colegio particular pagado, un 23,4% tiene estos estudios. Vemos por tanto que en este nivel educativo la proporción de padres del Liceo Municipal es casi un reflejo del porcentaje de jefes de hogar de la UGA con el mismo nivel educativo, mientras que el Colegio particular pagado es significativamente menor.

En tanto, las parejas de jefes de hogar que cursaron estudios de este tipo representan un 44% del total, cifra equivalente a la fracción de madres del Liceo Municipal, que constituyen también un 44%. Por otra parte, las madres del Colegio particular pagado que alcanzaron este nivel de estudios llegan a un 26%, porcentaje claramente inferior al de las jefas de hogar de la UGA.

Vemos que, en este caso, el nivel educativo de los apoderados del Liceo Municipal es prácticamente un reflejo del nivel educativo de los jefes de hogar (y sus parejas) de la UGA, mientras que el Colegio particular pagado tiene cifras notoriamente inferiores.

Educación superior¹²

Del total de jefes de hogar de la UGA, un 42% de ellos alcanzó estudios de educación superior, mientras que, del total de padres del Liceo Municipal, sólo un 9% llegó a este nivel educacional. De los padres del Colegio particular pagado, en cambio, un 77% aproximadamente cursó estudios de educación superior.

Si revisamos las cifras, en el caso de las jefas de hogar de la UGA, vemos que un 38% llegó a este nivel de estudios. En el caso de las madres del Liceo Municipal en tanto, esta cifra llega sólo al 5,6%, mientras que en el de las madres del Colegio Particular Pagado en cambio, alcanza un 73%.

Si bien en ninguno de los dos colegios la composición es similar a la de la UGA, podemos ver que el porcentaje de apoderados (tanto madres como padres) del Liceo Municipal que llegaron a este nivel de estudios es notablemente inferior al de jefes de hogar y sus parejas en la UGA. En tanto la fracción de apoderados (padres y madres) del Colegio particular pagado que cursaron estudios superiores es notablemente superior al de jefes de hogar y sus parejas que habitan en la UGA.

¹¹ Ed. Media Humanista Científico o Humanidades y Ed. Media Técnico Profesional o Vocacional

¹² Estudios en Centro de Formación Técnica, Institutos Profesionales o Universidades

Estudios universitarios

Analizamos específicamente los estudios universitarios dentro de la categoría estudios superiores, ya que de acuerdo al estudio de Mizala & Romaguera (2003), el haber cursado estudios superiores universitarios permite acceder a un nivel de ingresos significativamente mayor al que alcanzan quienes han mantenido estudios superiores de tipo técnico. Para el año 2001 la media de ingresos de un profesional universitarios era de \$670.462, mientras que para los trabajadores técnicos era de \$422.319 (Mizala & Romaguera, 2003).

En la misma línea, estadísticas recientes del INE (2016) muestran que quienes han cursado estudios superiores universitarios tienen una media de ingresos de \$948.000, mientras que quienes tienen estudios superiores técnicos alcanzan una media de ingresos de \$567.000. Debido a la sustancial diferencia de ingresos que existe entre quienes han cursado los diversos tipos de estudios superiores analizamos separadamente el nivel de estudios universitarios.

Cerca de un 25% de los jefes de hogar de la UGA cursaron estudios universitarios, en contraste al 1,6% de apoderados del Liceo Municipal y al 40,5% de padres del Colegio particular pagado. Queda en evidencia la total disimilitud, en este nivel, de los padres del Liceo Municipal en contraste al barrio de la UGA y al Colegio particular pagado. Éste último supera también ampliamente las cifras alcanzadas en los hogares de la UGA.

En el caso de las jefas de hogar de la UGA, un 17% tiene estudios universitarios, lo que contrasta con la inexistencia de madres con este nivel de estudios en el Liceo Municipal y con el 33% de madres del Colegio particular pagado que cursaron estudios en universidades. Vemos por tanto que la porción de madres universitarias del colegio privado duplica prácticamente al porcentaje de parejas del jefe de hogar de la UGA que llegaron al mismo nivel educativo.

En términos generales, al realizar la comparación entre el nivel educativo de jefes de hogar y padres de los dos colegios analizados en este apartado vemos que, el nivel educativo de los jefes de hogar de la UGA es regularmente superior al de los apoderados del Liceo Municipal e inferior al de los padres del Colegio particular pagado. Una excepción es el nivel educativo de enseñanza media, ya que las cifras entre los jefes de hogar de la UGA y los apoderados del Liceo Municipal son análogas.

Al realizar el ejercicio anterior con las parejas de los jefes de hogar y las madres de ambos establecimientos incluidos en este análisis vemos resultados similares: las parejas de los jefes de hogar de la UGA, en general, superan en nivel educativo a las madres del Liceo Municipal y a su vez son superadas por las madres del Colegio particular pagado. Nuevamente la excepción está en el nivel educativo de enseñanza media, ya que el porcentaje de parejas de jefas de hogar que llega a este nivel es de 44%, cifra igualada por las madres del Liceo Municipal.

A modo de conclusión, podemos afirmar que ni la tenencia de internet en los hogares ni el nivel educativo de jefes de hogar y apoderados son variables que se comporten como un reflejo al momento de comparar las características de los hogares de la UGA y las de los apoderados de los establecimientos analizados en este apartado.

En este estudio no se analizó la información considerando específicamente el domicilio de los estudiantes. Sin embargo, el proyecto de investigación, en el que se enmarca esta memoria, ha encontrado que es muy común que los estudiantes acudan a establecimientos que no están en las cercanías de su hogar y que una gran proporción de estudiantes recorren varios kilómetros para llegar a su establecimiento (Córdoba, Farris & Rojas, 2017).

A partir de lo anteriormente expuesto y señalado, podemos proponer como hipótesis que la matrícula del Liceo Municipal no es un reflejo de la diversidad de los habitantes de la UGA, sino que probablemente concentra a los habitantes de NSE y con estudios más bajos. Por otra parte, también es altamente probable, que el establecimiento reciba estudiantes de NSE bajo, cuyos padres no tienen altos niveles de estudios y que no viven en la UGA.

En tanto, el Colegio Particular Pagado, tampoco refleja la diversidad de los habitantes de la UGA. Al efectuar la comparación de los niveles de estudios de los habitantes y los apoderados, se observa evidentemente, que en general los apoderados de este colegio tienen más estudios que los habitantes de la UGA. Es probable que en este colegio se concentren los habitantes con más estudios y que, por otra parte, familias con altos niveles de estudios de otros sectores de la comuna o incluso de otras comunas cercanas, se desplacen hasta este colegio para educar a sus hijos.

De acuerdo a estos datos es posible hipotetizar respecto a la concentración de un tipo de estudiante en cada uno de los dos colegios abordados en este ítem en relación a las características de los habitantes de la UGA. Así, es probable que los habitantes de la UGA con un bajo nivel de estudios accedan al Liceo Municipal, mientras que los habitantes de la UGA con altos niveles de estudios se inclinen por el Colegio Particular Pagado. Esto, bajo el supuesto de que parte de los habitantes de la UGA (con bajos o altos niveles de estudios) envía a sus hijos a uno de estos dos establecimientos de la UGA.

Metodología

La metodología utilizada en la presente Memoria fue de carácter cualitativo. La elección de esta metodología se fundamenta su flexibilidad y constante reflexividad (Deslauries, 2004; Vasilachis de Gialdino, 2006; Valles, 1999), las cuales son las más apropiadas para abordar el problema planteado. El alcance de la presente investigación es descriptivo, en tanto se buscó caracterizar las estrategias de elección de escuela de los apoderados de los tres establecimientos que incluye el estudio. Como se explicó previamente, las estrategias de elección de escuela surgen como producto cultural de la interacción entre la política educativa del *school choice* y la apropiación y re-significación de los supuestos formales de la política educativa que realizan los apoderados.

Por lo anterior, este proyecto se plantea de como un trabajo investigativo interpretativo, ya que se busca comprender los significados que construyen los apoderados durante su proceso de elección de escuela y que son claves para la configuración de una estrategia de elección de escuela. Dicha estrategia aglutina una diversidad de elementos como las fuentes de información que utilizan, los criterios con los cuales se decantan por una u otra opción y las orientaciones subjetivas que dan sentido y coherencia a la elección de escuela como práctica sociocultural. Además, dichas estrategias se enmarcan en un contexto, bajo el cual las familias enfrentan la oferta escolar. Por lo mismo, es que, nos basamos en el trabajo de Carrasco, Falabella & Mendoza (2015) y sus propuestas para entender la elección de escuela como un proceso y una práctica sociocultural.

Al estar el foco del proyecto sobre las subjetividades y los significados que tienen los agentes, un enfoque analítico apropiado es el ofrecido por la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Al apropiarnos de algunos elementos analíticos de la teoría fundada asumimos la postura epistemológica de generar teoría basada en la realidad o en los datos disponibles, lo cual no implica el aproximarse a los datos carentes de toda teoría, siendo esto imposible en términos prácticos. La propuesta original de la teoría fundamentada pertenece a Glaser & Strauss (1967) sin embargo, optamos por los planteamientos más recientes de la teoría fundamentada, re-planteada por Strauss y Corbin (2002) la cual presenta prístinamente un camino metodológico para efectuar investigación social según la teoría fundamentada. Si bien en términos generales la teoría fundamentada es eminentemente inductiva (por la forma de generar teoría), durante el proceso de codificación es posible establecer métodos inductivos, deductivos o inductivo-deductivos (Bustingorry, Sánchez & Ibáñez, 2006: 123).

El camino analítico de codificación adoptado en este trabajo permite establecer una asociación entre los datos recolectados y los códigos y categorías que permiten buscar el sentido y significado de los datos recolectados en el trabajo de campo (Coffey & Atkinson, 2005).

En cuanto a las técnicas de levantamiento de datos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a apoderados y observación de los barrios aledaños a los colegios. Estas dos

técnicas cualitativas permitieron abarcar los objetivos trazados para dar respuesta a nuestro problema de estudio y contextualizar las estrategias de elección de escuela en un territorio concreto como lo es la UGA. También se utilizaron fuentes documentales como los proyectos educativos de los establecimientos, las páginas web institucionales y el sitio web del MINEDUC “Más Información Mejor Educación” (<http://www.mime.mineduc.cl>). Del mismo modo, para caracterizar tanto los establecimientos educacionales como el territorio en que se ubican se recurrió a fuentes de datos como el CENSO 2002 y el SIMCE de diversos años.

El muestreo utilizado fue de carácter no-probabilístico e intencionado (Deslauries, 2004:56-59). Dicha intencionalidad fue guiada teóricamente de acuerdo a características predefinidas, en base a la literatura pertinente, como relevantes en la población, buscando dar cuenta de casos tipo dentro de las unidades de agregación o de características de los sujetos que los hacen relevantes para el estudio (Strauss y Corbin, 2002). En total se entrevistó a 27 apoderados y apoderadas divididos en tres perfiles representados en los tres establecimientos.

Los perfiles se establecen en función de cubrir los criterios definidos a continuación:

- 1.** Distancia casa-establecimiento: Se establecen dos categorías lejos/cerca. Se escoge este aspecto por ser un criterio de elección recurrente para las familias según la literatura especializada en el tema y que sería de especial importancia para apoderados de educación básica.
- 2.** Año de ingreso: Existen una categoría; se buscaron apoderados que específicamente hayan ingresado al establecimiento en el año 2016. Esto, porque las familias que hayan ingresado al colegio el año 2016 vivieron recientemente del proceso de elección de escuela. Además, pueden entregar mayor información respecto al proceso de ingreso a cada establecimiento.

En base a aquellos criterios, los perfiles construidos son:

- A.** Apoderadas/os que viven cerca del establecimiento en el que estudia su pupilo. Para fines de este estudio se considera que “vivir cerca” del establecimiento implica que la distancia casa-escuela es menor a un kilómetro.
- B.** Apoderadas/os que viven lejos del establecimiento en el que estudia su pupilo. Para fines de este estudio se considera que “vivir lejos” del establecimiento implica que la distancia casa-escuela es mayor a tres kilómetros.
- C.** Apoderadas/os de niños/as que ingresaron el 2016 al establecimiento.

Para los perfiles señalados se realizó un total de 27 entrevistas. Estas se distribuirán de forma equitativa en cada colegio. De las 9 entrevistas por colegio, tres corresponden a cada uno de los perfiles A, B y C.

Muestra

En el presente apartado se exponen brevemente las características de los apoderados según el colegio al que pertenecen, incluyendo información relativa al perfil de entrevistado, su nivel educativo, ocupación informada, y características del hogar, tales como ingreso mensual, número de libros que declara tener y posesión de conexión a internet.

Los perfiles de los entrevistados corresponden a los determinados en el apartado anterior. De este modo, los apoderados que son clasificados como parte del perfil cerca recorren una distancia igual o menor a un kilómetro entre su hogar y el establecimiento. Del mismo modo, quienes son calificados como lejos son los apoderados que recorren una distancia igual o mayor a tres kilómetros entre su hogar y el establecimiento. Finalmente, los apoderados que son encasillados como nuevo, son los que ingresaron durante el año 2016 al establecimiento.

Tabla 7, Características de las apoderadas entrevistadas del Liceo Municipal.

N	Nombre	Perfil	Nivel educativo	Ocupación informada	Ingreso mensual en el hogar	Libros en el hogar	Internet en el hogar
1	Antonia	Cerca	7° básico	Dueña de casa	700.000	Más de 10	Tiene
2	Luis	Cerca	8° básico	Independiente	400.000	Más de 10	Tiene
	Hellen		4° medio	Dueña de casa			
3	Valeria	Cerca	4° medio	Dueña de casa	150.000	Más de 10	No tiene
4	Francisca	Nuevo	4° medio	Dueña de casa	400.000	Menos de 10	Tiene
5	Ana	Lejos	4° medio	Dueña de casa	1.300.000	Más de 10	Tiene
6	Isabel	Lejos	8° básico	Dueña de casa	300.000	Más de 10	Tiene
7	Sofía	Lejos	4° medio técnico	Trabajos esporádicos	250.000	Más de 10	No tiene
8	Rayén	Nuevo	5° medio	Empleada	500.000	Más de 10	Tiene
9	Denise	Nuevo	5° básico	Cuida anciano	400.000	Más de 10	No tiene

Como se desprende de la información expuesta en la tabla N°7, se aprecia que una parte significativa de los apoderados entrevistados en este establecimiento no completó la Enseñanza Media. Sólo 6 lo lograron y nadie continuó estudios de Educación Superior. La mayoría se desempeña como dueñas de casa o tienen empleos precarios. En cuanto al nivel de ingresos, el promedio es inferior a los \$500.000, sin embargo, hay un dato atípico, que produce un alza en esta cifra (cuando no se considera dicho dato atípico en el análisis, el promedio de ingresos mensuales corresponde a \$387.000). En cuanto a los recursos educativos disponibles en el hogar, en sólo un caso hay menos de 10 libros en el hogar y en tres casos no cuentan con conexión a internet en el hogar.

Una característica muy relevante de las apoderadas entrevistadas en el Liceo Municipal es que en algunos casos son ex alumnas el Liceo, por lo que conocen hace años el establecimiento, sus profesores y se sienten parte de éste.

Tabla 8, Características de las apoderadas entrevistadas del Colegio Particular Subvencionado.

N°	Nombre	Perfil	Nivel educativo	Ocupación informada	Ingreso mensual en el hogar	Libros en el hogar	Internet en el hogar
1	Angélica	Cerca	Ed. técnica	Dueña de casa	300.000	Más de 10	Tiene
2	Claudia	Lejos	Superior incompleta	Cesante	500.000	Más de 10	Tiene
3	Rosa	Nueva	5° medio	Dueña de casa	700.000	Más de 10	No tiene
4	Carmen	Cerca	4° medio	Dueña de casa	600.000	Más de 10	Tiene
5	Aurora	Cerca	Técnico superior	Técnica en enfermería	500.000	Más de 10	Tiene
6	Elsa	Lejos	4° medio	Vendedora de servicios	500.000	Más de 10	No tiene
7	Eliana	Lejos	No informa	No informa	No informa	No informa	No informa
8	María José	Nuevo	Técnica incompleta	Cesante	0 (habitualmente 400.000)	Más de 10	No tiene
9	Adriana	Nuevo	Técnica superior completa	No informa	Indefinido/variable	Menos de 10 libros	Tiene

Todas las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado que participaron de este estudio, cursaron la Enseñanza Media completa. Incluso algunas tienen Estudios Superiores completos. Respecto a las ocupaciones declaradas, hay dos apoderadas que no informaron su ocupación, tres indicaron ser dueñas de casa, dos se encuentran cesantes, mientras que una tiene un empleo calificado y otra trabaja en servicios. En cuanto a los ingresos, descontando a quienes están cesantes, el promedio de ingresos en el hogar es superior a \$500.000. Finalmente, respecto a los recursos educativos disponibles en el hogar, solo una apoderada declaró tener menos de 10 libros en el hogar y en tres casos no tienen conexión a internet en el hogar.

Hay algunas apoderadas entrevistadas del Colegio Particular Subvencionada que son ex alumnas del Liceo Municipal y/o han tenido parientes que han sido alumnos de dicho establecimiento.

Tabla 9, Características de las apoderadas entrevistadas del Colegio Particular Pagado.

N°	Nombre	Perfil	Nivel educativo	Ocupación informada	Ingreso mensual en el hogar	Libros en el hogar	Internet en el hogar
1	Alberto	Cerca	Universitario	Ingeniero	1.400.000	Más de 10	Tiene
	Natalia		Universitario	Dueña de casa			
2	Dania	Lejos	Técnica Superior	Dueña de casa	2.000.000	Más de 10	Tiene
3	Enrique	Nuevo/Lejos	Posgrados	Empleado público	5.000.000	Más de 10	Tiene
4	Vanesa	Nuevo/Lejos	Universitario	Funcionaria PDI	3.500.000	Más de 10	Tiene
5	Carlos	Nuevo/Lejos	Universitario	Finanzas	3.000.000	Más de 10	Tiene
6	Marcelo	Cerca	Universitario	Trabajador por cuenta propia	2.300.000	Más de 10	Tiene
7	Loreto	Cerca	Técnica Superior	Dueña de casa	3.000.000	Más de 10	Tiene
8	Marisol	Lejos	Técnica Superior	Dueña de casa	2.000.000	Más de 10	Tiene
9	Isabel	Lejos	Universitaria	Dueña de casa	2.800.000	Más de 10	Tiene

Como se aprecia en la tabla 9, los apoderados entrevistados en este colegio cuentan todos con Educación Superior, la mayoría de ellos tiene estudios universitarios e incluso hay un caso de estudios de Postgrado. Respecto a las ocupaciones informadas, hay cinco dueñas de casa, un trabajador independiente y cuatro que tienen empleos calificados. El promedio de ingreso mensual en los hogares de este grupo de familias es de \$2.800.000, cifra considerablemente superior a las que informan los apoderados de los otros dos establecimientos contemplados en el estudio. Todos declaran tener acceso a recursos educativos como más de 10 libros en el hogar y conexión a internet en el hogar. En cuanto a sus trabajos, todos tienen empleos calificados. En los casos en que la apoderada se desempeña como dueña de casa, su cónyuge tiene empleo calificado, como profesionales universitarios.

Estrategias de elección de escuela de las apoderadas

En este apartado de la Memoria se busca reconstruir lo más fielmente posible las estrategias de elección de escuela que desplegaron las apoderadas/os de cada establecimiento para llegar finalmente a escogerlo y decidir mantenerse ahí. En este camino de reconstrucción, las aristas más relevantes refieren a los nodos centrales de las estrategias de elección; fuentes de información a las que recurrieron durante el proceso, criterios de elección y finalmente las orientaciones subjetivas que guiaron el proceso de elección.

Liceo Municipal: Comunidad Familiar

“En cuanto a calidad humana, es el punto
que yo elegí el colegio” (Sofía)

Un primer aspecto relevante a señalar sobre la estrategia desplegada por las apoderadas/os del Liceo Municipal es que, en muchos casos, sólo tuvieron como opción este Liceo, es decir, no buscaron información ni participaron de los procesos de admisión de otros establecimientos. En estos casos la primordial y prácticamente exclusiva fuente de información fue su propia experiencia previa; muchas apoderadas fueron alumnas del Liceo. Valoran *conocer por dentro* la escuela en la que estudian sus hijos. Este grupo de familias conocen y son conocidos al interior de la comunidad del colegio, incluso algunas comentan que las profesoras que hoy hacen clases a sus hijos también fueron sus educadoras en el pasado.

Fuentes de información

Este grupo de madres y padres prácticamente no utilizó otra fuente de información más que su propia experiencia como exalumnos del Liceo, no consultaron a terceros, ni revisaron puntajes SIMCE.

“Yo estudié acá, (...) toda mi familia estudió acá, mi hijo que salió el año pasado de Cuarto Medio... de Pre-Kinder a Cuarto Medio estuvo acá; (...) yo conozco profesores que hay acá de cuando yo era chica, la profesora Andrea fue mi profesora (...) y ahora es inspectora de básica.” (Ana)

“Yo lo conozco desde cuando yo estudiaba, la mayoría, cuando entro mi hija mayor, estaba la mayoría de los profesores [con los] que yo estudiaba, así que más por eso, por la confianza.” (Isabel)

“Sí, es que yo igual conozco acá a los profes [...] yo fui ex alumna del Liceo, entonces yo conozco los profes, el ambiente.” (Sofía)

No obstante lo anterior, algunas apoderadas/os de este colegio manifestaron haberse informado por conversaciones con personas que tenían conocimiento del Liceo, como

vecinos o amigos que fueron apoderados previamente. Sin embargo, estos casos son minoritarios;

“Así me informé yo [...] me dijeron [vecinos]: “*vaya a ver al Liceo Municipal a lo mejor hay cupo para sus hijas, para su hijo*” y vine y sí, había cupo gracias a Dios.” (Valeria)

“Tengo una amiga que tenía la niña, que me iba contando a través del tiempo que nos íbamos viendo, que iba teniendo avances bien buenos.” (Rayén)

“Mis tías que ellas también tuvieron a sus hijos acá, mi cuñada también que tenía a los sobrinos que ella crió.” (Denise)

También se da el caso de apoderadas/os del Liceo Municipal que mientras buscaban escuela pensaron en el Colegio Particular Subvencionado que colinda su Liceo. Para informarse de ese colegio optaron por consultar con conocidos – vecinos, compañeros de trabajo – pero descartaron la opción de seguir informándose sobre el colegio o ir directamente al establecimiento a buscar más información, por los costos económicos que les informaron sus conocidos.

Casi a modo de excepción encontramos a un par de apoderadas que buscaron otro tipo de información; una afirma haber asistido a una feria educacional organizada por el municipio, ya que su hijo necesitaba asistir a un colegio con Programa de Integración Escolar (PIE), debido a que presentaba problemas de aprendizaje. Ella afirma que buscó entre todos los colegios de la comuna con PIE y de acuerdo a la información recolectada tanto por conversaciones con gente que conocía el colegio como la disponible en medios formales terminó optando por el Liceo Municipal;

“En base a la lista que me dio el Ministerio, la Provincial que está ahí en la comuna, empecé a llamar, empecé por este [colegio] y cuando ya no me dieron esperanza tuve que empezar... vi, por ejemplo, la parte integración, todas las áreas que abarcaba la parte de integración.” (Rayén)

En sólo dos casos, apoderadas afirman haber conocido el SIMCE del Liceo. Un caso corresponde a una de las apoderadas que es exalumna, que de forma indirecta accedió a la información SIMCE por comentarios de su jefe. Además, esa información llegó cuando ya había elegido el Liceo Municipal, principalmente motivada por haber sido exalumna:

“Mi jefe me dijo: “Uy! están parejitos”, y yo digo: “¿qué cosa?” Y ahí me dijo; “mira el Liceo Municipal, me dice, sale el Colegio Particular Pagado y sale el Colegio Particular Subvencionado. Y el Liceo Municipal con el colegio donde van los chiquillos [Colegio Particular Pagado] están parejitos” y por eso yo quede así no más ¡ah! Entonces no es tan malo [risas] no es tan malo,

pero era la básica, pero este igual está bien para tantos niños que hay en una sala.” (Hellen)¹³

“Sí, sí, lo revisamos y justo ahí le había ido bien, había sacado el segundo lugar algo así.” (Denise)

Cabe señalar que, como regla general, en los casos que se hace referencia al SIMCE del establecimiento las apoderadas/os manejan datos imprecisos y no asocian el resultado en esta prueba a la calidad del establecimiento.

Otro caso excepcional es el de una apoderada que también fue exalumna, que conocía muy bien el colegio y que por casualidad asistió a una feria de colegios organizada por la Municipalidad en la plaza de la comuna, donde pudo conocer otros colegios;

“La feria de los colegios, ahí están todos los colegios corporativos, se ponen en un stand, con todos los colegios (...) no sé cómo se llama, pero es como una feria que se ponen todos los colegios, con stand, con las insignias, se ponen a regalar lápices, folletos con información del colegio y todo el asunto.” (Sofía)

Como se aprecia, en el caso de las apoderadas/os del Liceo Municipal el principal tipo de información utilizada es de tipo *hot*, ya sea por la experiencia previa de haber sido parte del Liceo como estudiantes o por diálogos con vecinos, amigos y principalmente familiares que conocían el colegio. La utilización de fuentes de tipo *cold* – como el SIMCE – son excepcionales y responden a casos particulares. Otro aspecto relevante para este grupo de apoderadas/os es que el conocer al colegio como exalumnas no es sólo una fuente de información, es a la vez un criterio de elección. Este punto será desarrollado más adelante.

Criterios de elección

Las razones de las apoderadas/os del Liceo Municipal respecto a **criterios prácticos** de elección tienen que ver principalmente con la cercanía de la escuela respecto a su hogar:

“(...) Es como el colegio de aquí del sector.” (Luis)

Incluso una apoderada del Liceo Municipal, señaló haber escogido el Liceo Municipal sólo por su cercanía, pese a que no le gustaba el colegio:

“El colegio, acá de primera no me gustaba, y yo lo puse a mi hijo porque era más cerca.” (Valeria)

¹³ Los datos de esta cita no se condicen con los puntajes SIMCE de los establecimientos, ya que la diferencia entre el Liceo Municipal y el Colegio Particular Pagado es de más de 40 puntos en el promedio en las pruebas de lenguaje y matemáticas entre los años 2009 y 2013.

En el caso de las apoderadas/os del Liceo Municipal, prácticamente todas mencionaron que la cercanía a la escuela era un factor relevante para ellos, cabe mencionar que incluso para las familias que viven lejos, el Liceo Municipal es el más cercano a sus hogares excluyendo colegios de otras dependencias y que por sus costos de matrícula o de mensualidades son inalcanzables para su situación económica.

De este modo, para las madres del Liceo Municipal que viven lejos del establecimiento, el Liceo Municipal representa su única alternativa viable. Recorren muchas veces grandes distancias y demoran mucho tiempo en llegar al colegio. Un caso paradigmático es el de una apoderada, exalumna, que siempre ha vivido en parcelas hacia el sector precordillerano de la comuna y que tiene dificultades para llegar a la escuela.

“[Yo vivo] en la parte del cerro por donde están las parcelas para allá. Cuando mi hija entró al colegio nosotros no teníamos locomoción, ahora tuvimos hasta un cierto lugar, pero igual hay que caminar para terminar de llegar a la casa”

“Ahora en vehículo porque mi papá está enfermo con licencia, así que él nos trae, pero al principio era caminando. Tenía que venir o bajar... Había un caballero como un taxi pirata y él nos iba a buscar en la mañana y en la tarde pagamos un taxi, pero tampoco llegaban donde yo vivo, porque ensuciaban los autos así que tampoco me servían mucho.

[Entrevistador] y ¿caminado cuanto se demoraba?

Más de una hora.” (Isabel)

En este caso, la apoderada ordena su día a día en función de que sus hijos puedan ir al colegio, está gran parte del día dedicada a eso, debido a las distancias que debe recorrer y los tiempos que emplea en ello:

“Mi día es cortísimo, porque por ejemplo yo en la mañana los vengo a dejar, vuelvo les preparo el almuerzo, porque ellos no almuerzan en el colegio son regodeones, así que les vuelvo a dejar el almuerzo a las once de la mañana más menos vengo y yo ahí los espero, porque a las tres y media salen. Llego arriba y tengo que volver al tiro para abajo así que... tengo que estar casi toda la mañana acá, llegamos como a las cuatro a la casa nosotros.” (Isabel)

Cabe señalar que el caso expuesto no es el único de una familia que vive en las zonas más aisladas de la comuna, hay un par más de apoderadas en la misma situación. Adicionalmente, también existe el caso de una apoderada que vive lejos, pero en un sector completamente urbano de la comuna. En este caso también emplea día a día mucho tiempo en trasladar a su hijo al Liceo Municipal, demorando en el trayecto ida y vuelta casi dos horas diariamente, usando el transporte público metropolitano. Ella comenta que esto impacta en su vida diaria, ya que no puede trabajar con horarios fijos. Sin embargo, aprovecha esto para participar activamente en el establecimiento como apoderada:

“Tengo que trabajar independiente, bueno me acomoda porque yo estoy metida en el Centro de Padres, entonces ese tema me deja libertad de poder hacer cosas, y pertenecer, estoy en la directiva del curso de mi hija de segundo básico, entonces puedo trabajar aquí con ellos, en el colegio, estar activa como apoderada.” (Sofía)

En la misma línea de criterios de elección prácticos, algunos padres optaron por una u otra escuela en función de los horarios de ingreso/salida de sus hijos, ya que debían ajustarse a sus posibilidades de ir a dejarlos o buscarlos:

“Aparte el horario de la persona que me la va a buscar, porque yo salgo de aquí a las seis y media de la mañana y llego a esta hora, así que para ella es más fácil ir a buscarla a esa hora, por eso me convenía también.” (Hellen)

Otra apoderada señaló que le acomodaba que todos sus hijos salían en horarios similares, a diferencia de lo que ocurría con otro colegio en el que estuvo antes. Esto implicaba una mejora en su vida cotidiana, ya que no tenía que ir tantas veces al colegio diariamente.

“Sí, ahora están todos en el mismo horario, o sea él sale antes, pero... espero diez minutos y salen ellos.” (Francisca)

En cuanto a los criterios **racional-formales**, las razones económicas son centrales para inclinarse por el Liceo Municipal. De este modo la gratuidad que garantiza el establecimiento es decisiva para prácticamente la totalidad de las apoderadas/os, sobre todo considerando que la mayoría de las familias tienen más de un hijo estudiando;

“Porque es... es... gratuito.” (Luis)

“(...) Por la gratuidad que había en el colegio.” (Valeria)

Una apoderada señaló incluso que se cambió desde el Colegio Particular Subvencionado al Liceo Municipal debido a su incapacidad de pagar la mensualidad en los plazos correspondientes, por lo que buscó un colegio que fuese gratuito:

“Entonces, en mí lo he visto más liviano [el cambiarse al Liceo Municipal desde el Colegio Particular Subvencionado] por el hecho de que a veces me costaba, trataba de no atrasarme, a veces me atrasaba dos meses, un mes, dos meses, tenía que estar poniéndome al día con respecto a las mensualidades. No optamos a beca porque en realidad no es... no estamos dentro de una vulnerabilidad de que no pudiésemos pagar, pero sí debido a los otros pagos de cuenta a veces nos atrasábamos.” (Rayén)

En esta misma línea, una apoderada señaló que por estudiar en el Liceo Municipal puede acceder a servicios gratuitos, a los que no podría acceder de otra forma:

“Hartas cosas que dan para los colegios municipales, los chiquillos van a dental, van a otorrino, van a hartas cosas gratis por el colegio, yo encuentro

eso excelente, porque hoy en Chile la medicina tienes que tener lucas para atenderte particular [...] Hay psicólogo, muchas cosas, si tienes un problema lo hablas con el psicólogo, el psicólogo te manda a llamar a ti, a tu hijo, a la pareja, al papá, quien sea, y ayuda, yo encuentro súper bueno eso, porque yo encuentro que en otros colegios no lo hay, no lo sé, hay programas de integración. Buenísimo. Muy bueno. Hay hartas oportunidades.” (Ana)

En síntesis, los criterios de elección racional-formales, para este grupo de apoderadas/os, es son de suma relevancia la gratuidad que ofrece la Educación Pública, ya que no tienen la capacidad de pagar por la educación de sus hijos. Un aspecto ligado a lo anterior es que acceden gratuitamente a determinados servicios que no tendrían en la Educación Privada.

Vemos de este modo, que los criterios prácticos y racional-formales son importantes para estas familias y que las apoderadas buscan congeniar ambos tipos de criterios:

“Por la cercanía y por ser el establecimiento más grande que había, porque tampoco, como no es particular, es municipal, no tengo que estar pagando, en cambio en otros colegios sí tendría que estar pagando, y a mí no me daba las facilidades para estar pagando un colegio para los tres, o sea para los dos, o sea para mi hijo primero, más que nada, porque él es el que empezó en este colegio primero, después ya llegaron las niñas en este colegio, y por la cercanía, y por la gratuidad que había en el colegio.” (Valeria)

“Me quedaba más cerca también, era como el más cerca que era municipal, como no tenemos como los medios para pagar uno particular subvencionado, que es como lo que hay por aquí cerca.” (Isabel)

En este sentido es interesante observar las distinciones que realizan las apoderadas/os del Liceo Municipal en función de los costos económicos que implican uno u otro establecimiento. Para las apoderadas/os del Liceo Municipal la diferencia entre el Colegio Particular Subvencionado y el Colegio Particular Pagado es una diferencia de grado, es decir, para ellos los colegios se dividen únicamente en dos tipos; gratuitos y pagados. De esta forma, muchos de ellos, descartan a priori cualquier colegio de este tipo y por tanto no se informaron de las características del Colegio Particular Subvencionado. Cabe señalar que muchos de los estudiantes del Liceo Municipal califican de acuerdo a sus antecedentes socioeconómicos como beneficiarios o prioritarios para la ley SEP, por lo que estudiarían gratis en el Colegio Particular Subvencionado. Sin embargo, como se mencionó, en algunos casos ese colegio es descartado a priori por ser privado y asociar dicha dependencia al pago de matrícula y mensualidad.

Además de los criterios anteriormente descritos, los **criterios educativos** resultan ser también de relevancia en el caso de las madres y padres del Liceo Municipal. Dentro de los criterios educativos es fundamental la noción de educación de calidad que manejan las apoderadas/os. En ese sentido, en este grupo se considera que el colegio entrega educación

de calidad si en el caso de cambiarse de escuela no presenten un desnivel tan pronunciado respecto al avance curricular y que exista una cierta proporción entre alumnos por sala y profesores en el aula.

“Si llegamos a cambiar al otro colegio que no pasen el tema de que llegue a otro colegio sin saber nada.” (Luis)

“Por mi parte serían menos alumnos para la profesora... porque en pre-kínder ni un problema, ahora en kínder hay 39 niños, antes eran 20. Se notó la diferencia muy rápido en el avanzar, porque están todavía con el nombre, el apellido, el nombre, el apellido. Tendrían que ser menos niños, para [que así] las tías puedan darles más educación a pocos.” (Hellen)

En términos más generales, una apoderada señaló que para ella la educación de calidad no depende sólo de un establecimiento, sino que se relaciona con la igualdad entre los establecimientos educativos y que se entreguen posibilidades de desarrollo para todos los niños por igual, independiente de su condición socioeconómica:

“Que fuera gratis, para que todos tuvieran una educación de calidad, que todos los colegios fueran por igual (...) al frente tenemos un colegio de excelencia [Colegio Particular Pagado] que nos miran para abajo a nosotros, entonces eso no me gusta, yo siempre encuentro que sería para mí... que fueran todos iguales, con la misma condición porque independiente allá o acá, claro, acá a lo mejor no se paga una mensualidad ni nada, pero [acá] hay niños que saben mucho, hay niños muy inteligentes.” (Ana)

Cabe señalar que las apoderadas/os de este Liceo que fueron entrevistadas/os no consideran que su Liceo destaque por la calidad académica que ofrece. De esto, se desprende que en la elección de escuela de este grupo de apoderadas/os no se priorizan aspectos académicos. Esto último se condice con su desconocimiento del SIMCE. Incluso existe un caso puntual de una apoderada que tuvo a su hijo en el Colegio Particular Subvencionado y en base a esa experiencia optó por cambiarse al Liceo Municipal, el que conocía muy bien, pues había egresado del establecimiento algunos años atrás. Este cambio lo realizó a pesar de que a su juicio la calidad académica era mayor en el Colegio Particular Subvencionado y manifiesta privilegiar otros aspectos, que ella califica como *calidad humana*.

“Con mi hijo mayor tuve la experiencia de tenerlo en el colegio de atrás, el particular subvencionado, y ahí es mucho mejor la educación en cuanto a materia, van más avanzados que acá en el liceo, pero en cuanto a calidad humana, es el punto que yo elegí el colegio [Liceo Municipal].” (Sofía)

Esta percepción de que el Liceo Municipal no destaca académicamente es refrendada por otra apoderada, quien considera que los avances curriculares son muy lentos, al menos en referencia las capacidades de su hijo.

“Encuentro que igual hay colegios mejores, porque mi hijo tiene súper buen promedio, y encuentro que está... de repente me dice: “*Mamá, estoy como aburrido de que me sigan pasando la misma materia...*” Si él ya está más avanzado, y como que se quedan mucho tiempo en la materia o no sé, el ramo que sea, y no avanzan.” (Ana)

Sofía, la apoderada que tuvo a su hijo en el Colegio Particular Subvencionado, señaló haberse sentido excluida por el resto de los apoderados en actividades extracurriculares y de carácter familiar organizadas por el curso al que pertenecía su hijo en ese establecimiento. También indicó que sentía esa exclusión para su hijo por parte de sus ex compañeros de curso. Por lo mismo, ella sintió que no existía *calidad humana*, lo que sí había en el Liceo Municipal.

“En el Colegio Particular Subvencionado no me gustó el trato, ni con los pares de él [su hijo], ni con mis pares como apoderada, porque eran muy agrandados, o sea, paseo fin de año querían llevárselos a la piscina, y costaba el arriendo un millón de pesos. Ese tipo de cosas, a parte que no eran solidarios, porque en el segundo año que estuve yo ahí, que era el tercero básico de mi hijo, yo estaba embarazada y tenía a mi hija más chica, entonces, si iba al paseo tenía que ir con ella y yo embarazada, y resulta que se les ocurre arrendar un lugar donde había que caminar mucho, y yo no tengo auto, entonces tampoco se pusieron así como en el caso de los apoderados que no tenían auto, o sea, el que llegaba, llegaba, así que [eran] egoístas, y fue más que nada eso.” (Sofía)

Un aspecto central para este grupo de apoderadas refiere a la seguridad y apoyo que reciben por parte del establecimiento, perciben la escuela como un ambiente propicio para que sus hijos aprendan de forma segura. En este sentido, un aspecto clave es que el Liceo Municipal cuenta con programa PIE (y el equipo profesional correspondiente).

“Me gusto el colegio, me gustó [...] que permanecía con guardias, con seguridad en la puerta las veinticuatro horas del día, que está todo cerradito, todo techadito, me gustó por eso y decidí poner a mis hijas acá.” (Valeria)

“Este [colegio] era el que estaba más completo, tiene psicóloga, bueno, ¿cómo se llama lo otro?, tiene todo lo que a los niños más le cuesta. Porque el de atrás (Colegio Particular Subvencionado) también tenía integración, pero solamente integración, no tenía así tan completo como el Liceo Municipal, así es que por eso lo dejamos aquí.” (Denise)

También confían en la capacidad del colegio para “sacar adelante” a sus hijos, no sólo por la familiaridad que tienen con los profesores, sino también por ser estrictos al momento de educar a los niños del establecimiento.

“Yo tengo la confianza de llegar a los profesores como la accesibilidad al colegio” (Isabel)

“Los profesores son muy estrictos al hacer su educación.” (Valeria)

Adicionalmente, como criterio de elección, para este grupo de apoderadas/os resulta de gran importancia las dinámicas comunitarias y/o familiares que se dan al interior del colegio. Además, estas apoderadas/os se sienten parte de dichas dinámicas, especialmente quienes son ex alumnas del Liceo. A partir de esto último, valoran “*conocer la escuela por dentro*” y el trato familiar con profesores y funcionarios, a quienes conocieron en su etapa como estudiantes. Incluso, mencionan un trabajo conjunto entre familias y profesores en favor del aprendizaje de los estudiantes.

“Los profesores, los paradocentes y toda la gente que trabaja en el colegio nos han tratado súper bien, así que encuentro que es buena la relación que hay entre la gente del colegio.” (Isabel)

“Porque tu trabajas conjuntamente en la casa, los profesores trabajan con ellos en el colegio, o sea tú le das apoyo a los profesores ¿me entiendes? Le pones apoyo igual. Antes no se hacía, antes no se hacía en ningún otro colegio, que yo sepa, pero en este colegio sí lo están haciendo ahora más, más firme, porque igual el aprendizaje es para tu hijo, no es para uno, es para tu hijo, para el futuro de tu hijo. Porque ellos son profesores y enseñan, y si no enseñan, no son profesores.” (Valeria)

De este modo, para estas apoderadas/os una buena relación entre los miembros de la comunidad escolar es central, en tanto la consideran un indicador del cuidado y preocupación del establecimiento por sus estudiantes. En definitiva, existe un *ethos* comunitario que es profundamente valorado por estas familias y que parece ser decisivo para optar por este establecimiento y no otro. Este criterio de elección de conocer la escuela por dentro se complementa también con esta experiencia como fuente de información sobre su establecimiento.

Orientaciones subjetivas

La significación que realizan las apoderadas/os del Liceo Municipal sobre su propia escuela es el primer elemento a analizar en este apartado. De este modo, se busca conocer cómo las apoderadas/os entrevistadas/os significan y comprenden el Liceo Municipal, de modo que lo escogieron y mantuvieron a sus hijos ahí.

Una motivación particular que llevó a una apoderada a escoger el Liceo Municipal – que le quedaba lejos de su hogar – fue el temor que tenía hacia una escuela municipal cercana que tenía mala reputación:

“Lo otro era con respecto a los temores que había, con respecto a... la idea no es segregar, no... pero los chicos de allá... hay personas que decían: “*no, hay mucha droga fuera de los colegios.*”” (Rayén)

En ese sentido, vemos cómo para esta apoderada el Liceo Municipal le entregaba una sensación de seguridad que no encontraba en otros establecimientos municipales de la comuna y que estaban mucho más cercanos a su hogar.

La sensación de seguridad, cuidado y familiaridad dentro del Liceo Municipal está muy arraigada entre sus apoderadas/os:

“De que los niños no se los pasan a cualquier persona, si tú no entras con tu carnet o que vayan a retirarlo porque quieren retirarlo nomás, si es por algo especial tienes que ir con autorización del apoderado y con el carnet de identidad, por eso también me siento segura en el colegio y me gustó el colegio.” (Valeria)

“La preocupación, porque cuando los niños han tenido algún problema se han preocupado, cuando faltan al colegio me han llamado para saber porque no vinieron los niños al colegio.” (Isabel)

“Súper preocupados del niño y la familia, entonces eso me gusta porque hay como interés, o sea, los profesores están ahí, no están como... “*Ya, los chiquillos vienen a estudiar, estudiaron y chao*”, hay una preocupación por ellos.” (Ana)

Existe entonces una significación del Liceo Municipal como un espacio seguro, un ambiente que es conocido y familiar. Sobre todo, para las apoderadas que son exalumnas, pero también para quienes no.

Dentro de las orientaciones subjetivas de las apoderadas/os del Liceo Municipal el segundo aspecto a relevar son las expectativas que tienen sobre la educación de sus hijos y que le otorga sentido a la elección que realizan. En este caso, las apoderadas/os del Liceo Municipal, tienen notorias expectativas de superación. Este grupo de madres y padres tienen un manifiesto interés en que sus hijos superen a sus progenitores y las condiciones que pudieron entregar a sus hijos. Esto se desglosa en tres ámbitos; en términos del nivel educativo alcanzado por sus hijos, su consecuente ocupación y condiciones de vida y, finalmente, en su posición social; “Siempre he esperado que sean más que uno”, así es como expresa Francisca sus expectativas en torno a la educación de su hijo y que sintetiza el sentir general de las apoderadas del Liceo Municipal que participaron en este estudio.

En cuanto al nivel educacional, esperan que sus hijos superen sus estudios, que en algunos casos corresponden a estudios de Enseñanza Media, incompleta. La aspiración fundamental de superación es que sus hijos finalicen sus estudios secundarios:

“Como yo no tuve mis estudios medios, tuve mis básicos nomás, el papá tampoco tuvo sus estudios básicos, y para mí lo primordial es que tengan sus estudios.” (Valeria)

“Bueno, como todo padre que lleguen lo que más puedan porque los hermanos llegaron, no terminaron la media, así es que yo espero que ella termine y mi nieto igual, espero que termine. Así que espero de este colegio que terminen lo que más puedan. Y ya de ahí, ya, bueno, en la situación de uno que no tiene buena situación económica, ahí se verá en qué, hasta donde se puede.” (Denise)

Sin embargo, también existe la expectativa de que sus hijos alcancen estudios profesionales más allá de la Enseñanza Media:

“Para mí es súper importante estudiar, estudiar, hasta que él no pueda más, pero sí, tener una carrera, es súper importante para [mí] eso. Lo que uno no tuvo, porque yo llegué hasta cuarto medio y no hice nada más. Entonces, para él... si él puede lograr una carrera, feliz, no sé, después un magister o un doctorado sería genial, pero son cosas de mamá que a uno le gustarían, porque tú ves que tu hijo es inteligente, que igual sabe, y que puede llegar lejos, y yo confío cien por ciento en él.” (Ana)

“Me gustaría que ellos terminaran de primera la Enseñanza Media y que pudieran estudiar alguna carrera en la educación superior, porque nosotros no... no terminamos de estudiar.” (Isabel)

Podemos ver que para estas familias la opción por el Liceo Municipal se justifica en tanto lo consideran una buena alternativa para que sus hijos terminen sus estudios secundarios, los cuales aparecen como una meta en sus expectativas educativas. Esta visión de este establecimiento como medio para que concluyan sus estudios se desprende de su noción del Liceo como un espacio conocido, en el que están protegidos y cuidados. En ese mismo sentido, factores como una educación estricta o la facilidad para dialogar con los profesores del establecimiento son valoradas por las familias. Considerando lo anterior, las familias conciben el Liceo Municipal como un ambiente favorable para que concluyan sus estudios secundarios. Cabe señalar que, salvo un caso excepcional, no existen mayormente en este grupo de apoderadas/os entrevistadas/os, expectativas o aspiraciones de tipo académico o en relación a rendimiento en pruebas estandarizadas como SIMCE o PSU.

Los estudios superiores aparecen como un ideal incierto para el futuro de sus hijos, el cual es asociado con el rendimiento individual que pueda alcanzar el estudiante, acorde a sus capacidades propias, más que con lo que el Liceo entrega en términos académicos.

Estas expectativas educacionales están muy concatenadas con lo que esperan respecto al empleo y condiciones de vida, ya que esperan que sus hijos tengan mejores empleos que ellos, a los que accederían gracias a estudios secundarios completos e idealmente superiores. De este modo, sería posible también que tuviesen condiciones de vida mejores a las que ellos han podido entregar.

“Bueno, obviamente que puedan orientarlo y pueda ir aprendiendo de tal manera que después pueda elegir una carrera, un oficio y pueda trabajar.” (Rayén)

“Hoy en día aparte que en todo te piden... ahora es todo con educación, lo mínimo [que] te piden es Cuarto Medio.” (Hellen)

Una apoderada además señala que la educación le permitirá a su hija ser independiente, no quedarse como dueña de casa y dependiendo de un hombre, por tanto, la educación es vista también como un medio para la independencia económica de las hijas;

“Mi hija, no quedarse pegada siendo dueña de casa, esperando que un hombre la mantenga.” (Sofía)

La última expectativa de superación de este grupo de apoderadas/os pasa por la posición o reconocimiento social que puede entregar la educación a sus hijos, lo que significa en primer lugar *ser alguien*, tener un reconocimiento social, no ser *invisibles*. Ellos se sienten percibidos como *nadie* por la sociedad, afirman incluso que la vida no es nada para alguien sin estudios profesionales:

“Por el tema de cómo se dice por el futuro de nuestra hija. Si... como decirlo, para que tenga una profesión después, para que pueda ser alguien.” (Hellen y Luis)

“Que sepan cómo es la vida con estudio, porque sin estudio la vida no es nada para ti, no tienen ningún futuro sin estudio. [Espero] que ellas estudien y que sean unas profesionales al futuro.” (Valeria)

Para estos madres y padres, la educación – sobre todo a nivel profesional – significa la posibilidad de que sus hijos “tengan un futuro mejor”, que tengan acceso a mejores puestos laborales y por tanto mejores condiciones de vida, de las que han sido privadas por no haber concluido sus estudios escolares o no alcanzar estudios superiores. En muchos casos estas madres y padres son además conscientes de que hoy en día el terminar la educación escolar no garantiza acceder a mejores trabajos y esperan que sus hijos alcancen estudios superiores. En este mismo sentido tienen una preocupación particular porque los estudios o la educación de sus hijos tenga proyección laboral y que a partir de sus estudios y trabajos sean sujetos reconocidos por la sociedad. Para estas familias, el que sus hijos alcancen estudios profesionales es un sueño, un ideal a futuro.

Algunas otras expectativas particulares son que sus hijos no sufran discriminación en la escuela, especialmente en casos de niños con necesidades educativas especiales. En otro caso, se mencionan expectativas en torno a mayor exigencia académica, porque una de las entrevistadas siente que su hijo podría rendir mejor. Por otra parte, una apoderada manifiesta todo lo contrario, es decir, espera un colegio que no sea tan exigente, ya que ella sabe que su

hijo tiene ciertas limitaciones y no quiere presionarlo para rendir más allá de sus propias capacidades.

Un tercer aspecto dentro de las orientaciones subjetivas es la visión que tienen las apoderadas/os del Liceo Municipal sobre las otras dos escuelas analizadas en este estudio. De este modo, es posible comprender la construcción social de *el otro* que está físicamente muy cercano.

En términos generales las apoderadas/os del Liceo Municipal desconocen las características de sus establecimientos vecinos. En este caso existe un mayor conocimiento del Colegio Particular Subvencionado que de el Colegio Particular Pagado. Como ya se mencionó, hay una apoderada que cambió a su hijo desde el Colegio Particular Subvencionado al Liceo Municipal.

“No te podría decir nada del Colegio Particular Subvencionado porque (...) dicen que es bueno, pero no sé a lo que es bueno. Lo bueno es que cuando se van a paro ellos no tienen paro.” (Valeria)

Respecto a los estudiantes del Colegio Particular Subvencionado, este grupo de apoderadas/os no sienten que son tan diferentes de sí mismos, ya que muchos son vecinos, conocidos e incluso amigos de apoderados del Colegio Particular Subvencionado. Por otra parte, los estudiantes del Colegio Particular Pagado son percibidos como una *otredad* radicalmente opuesta a ellos. Este grupo de apoderadas/os se reconocen como diferentes de quienes pertenecer al Colegio Particular Pagado en tanto pertenecen a clases sociales diferentes.

“[Las familias del Colegio Particular Pagado] eran como los *high* y nosotros éramos como las municipales nomas. Siempre fue así (...) pero con el Colegio Particular Subvencionado no, porque igual ahí va más gente de la población que está al lado del Liceo Municipal.” (Hellen)

“Sí, igual es *high* el Colegio Particular Pagado, entonces son... son *high*.” (Francisca)

“Encuentro que nos miran diferente, pienso (...) que una niña de allá nunca andaría con un niño de acá, pero no porque sea en cuanto a persona, feo o qué sé yo. Sino por la condición de que ella va en un colegio mejor y el chico en un colegio municipalizado. Pienso yo, a lo mejor estoy equivocada, porque como yo no vengo al colegio, no podría decirte: “vi a una niña del Liceo Municipal con uno del Colegio Particular Subvencionado”, no porque no lo sé. Pero yo creo que no cabemos bien en ese círculo.” (Ana)

“Del [Colegio Particular Pagado] con los de acá obviamente que no, se nota al tiro, por la clase, o sea, se nota que son de mejor vivir, acá son

municipales... van los que no pueden estudiar allá, los que no pueden estudiar pagado.” (Luis)

También existe el caso, excepcional entre nuestras entrevistadas, de la apoderada que se cambió del Colegio Particular Subvencionado al Liceo Municipal. En su experiencia sintió que su hijo era discriminado y excluido por haber estudiado previamente en el Liceo Municipal:

“Allá lo molestaban por venir del Liceo Municipal, lo molestaban, porque como mi hijo hizo pre kínder y kínder aquí, [le decían:] “no, tú no te juntas con nosotros porque vienes del Liceo Municipal.”” (Sofía)

Al respecto es interesante señalar que una apoderada afirmó que sólo tenía referencias del Colegio Particular Subvencionado proveniente de apoderadas que se habían devuelto desde el Colegio Particular Subvencionado al Liceo Municipal debido a variadas causas, entre ellas problemas al interior del establecimiento:

“[Se han devuelto por] costumbre algunos niños. Algunas mamás los retiran porque tienen problemas ahí, pero eso es lo que más he sabido yo.” (Denise)

En definitiva, existe un conocimiento superficial de los establecimientos vecinos. En general se desconoce cómo son los otros dos colegios por dentro, salvo excepciones. Respecto al Colegio Particular Subvencionado hay una mayor diversidad de visiones. Para algunas apoderadas/os no hay una diferencia mayor, ya que muchos de los niños de la población adyacente al Liceo Municipal estudian en el Colegio Particular Subvencionado y la mayoría de los niños de dicha población acuden al Liceo Municipal. Sin embargo, en cuanto al Colegio Particular Pagado sí se percibe una diferencia radical con los estudiantes y sus familias. Esa diferencia refiere principalmente a la categoría de clase social.

También resulta interesante las distinciones que aplican algunas de estas familias tanto al interior como al exterior de su establecimiento. Como se señaló anteriormente, una apoderada recorre diariamente más de tres kilómetros para evitar una escuela que se asocia al consumo de drogas, por lo que existe una distinción entre el Liceo Municipal y otros establecimientos municipales de la comuna sobre los cuales pesa una visión negativa. Sin embargo, dicha distinción convive con otra, mucho más fina y que refiere a las diferencias entre las familias que pertenecen al Liceo Municipal.

“Son muy *flaites* [risas], sí, muchas mamás que uno se fija en las reuniones y hablan puro garabato.” (Hellen)

“Son muy flaites muy agrandados, hacen más de lo que debiesen hacer a su edad... son agresivos. En el curso de mi hijo, por ejemplo, hay un niño que... yo lo he escuchado hablar... [indica de la cintura para abajo]. [...] Meten a todos en el mismo saco entonces creen que todos somos iguales. Nos comparan con la gente de allá, [de la población contigua al Liceo Municipal],

que ahí sí son todos adictos o sea... igual hay trabajadores, pero, el hecho de vivir en ese ambiente, los niños andan con el garabato para arriba y para abajo, o amenazando.” (Francisca)

Existe por tanto una doble distinción por parte de las familias del Liceo Municipal, una que distingue entre el Liceo Municipal y otros establecimientos de la comuna y una que diferencia entre los apoderados del Liceo Municipal, de acuerdo a su sector de residencia y vocabulario principalmente.

Un último ítem a analizar en las orientaciones subjetivas de este grupo de apoderadas/os refiere a su visión sobre la educación municipal en general, más allá de su Liceo en particular.

Las visiones sobre la educación municipal son variadas, por un lado, algunas apoderadas/os la evalúan positivamente en base a su propia experiencia y a la de personas cercanas:

“Hasta ahora he tenido buenas experiencias en los colegios municipales, ni un problema, nunca he tenido problema, mis hermanas también tienen sus hijos en colegios municipales. Los encuentro buenos.” (Denise)

“Sabes que los encuentro buenos, es que hay una cantidad de oportunidades para los chiquillos, muchas cosas, encuentro que hay hartas cosas, ahora mismo los chiquillos van a natación, hay cosas de la pelota para los que son más grandes. Encuentro que hay cada vez más oportunidades, ahora de séptimo les regalan computador a principio de año. Entonces es bueno, dan buenas oportunidades y hartas cosas que dan para los colegios municipales, los chiquillos van a dentista, van a otorrino, van a hartas cosas gratis por el colegio, yo encuentro eso excelente.” (Ana)

Por otra parte, reconocen también estas apoderadas/os, que existe un sentido común respecto a que el nivel educativo es mejor en los colegios privados que en los municipales:

“(..). Siempre se ha dicho que la educación particular es mejor, pero hay que ser realista también, con respecto a los medios que uno tiene.” (Rayén)

“(..). Un poco lento en cuanto a la materia, [los establecimientos municipales] van más atrasados que los otros colegios, que los subvencionados y los particulares, y mucho alumno en clases, mucho alumno por sala, hay cuarenta y cinco, a veces cincuenta niños en la sala, entonces son muchos alumnos, y como que nos les importa mucho si pasan todos, si terminan, el que copió, copió, esa es como la visión de los municipales.” (Sofía)

En definitiva, su visión general de la educación municipal es diversa, por un lado, hay opiniones positivas, basadas principalmente en experiencias propias y ajenas. Por otra parte, sienten el peso del sentido común respecto a que la educación municipal es peor que la educación privada.

En este grupo de apoderadas/os, podemos afirmar que su estrategia de elección de escuela estaba altamente condicionada por haber sido estudiantes del establecimiento, ya que esta experiencia jugó un doble – e incluso triple – rol en el proceso; como fuente de información, criterio de elección y orientación subjetiva. De este modo se configura un perfil mayoritario, de apoderada que es ex alumna, conoció el colegio y sus miembros en su paso ahí como estudiante, escogió el colegio por lo mismo y por criterios fundamentalmente prácticos (gratuidad y cercanía) y que espera que la educación en general – y el Liceo Municipal en particular – permita a sus hijos superar los logros educativos, laborales y sociales que ellas alcanzaron. Además, pese a un desconocimiento general de los otros dos establecimientos del territorio, se perciben radicalmente distintos de quienes van al Colegio Particular Pagado, mientras que reconocen similitudes (como vivir en la misma población) con algunas de las familias del Colegio Particular Subvencionado. Se mencionan también algunos casos en que se han sentido excluidos o discriminados por la comunidad escolar del Colegio Particular Subvencionado. Respecto a la educación municipal no existe un consenso tan claro, existen visiones positivas a pesar de que se reconoce que habitualmente hay una opinión pública que cuestiona a los establecimientos municipales en comparación a los privados.

En base a lo anterior es que podemos afirmar que la estrategia de elección de escuela de este grupo de apoderadas puede ser caracterizada como la preferencia por una comunidad familiar de la que son parte. La confianza que tienen las familias que participaron en esta Memoria en el colegio se basa en todos los años que han pasado al interior de esta comunidad escolar. Esta preferencia sobrepasa las de otro tipo, incluso la valoración académica que pueden tener del colegio, aspecto escasamente mencionado y desarrollado como criterio de elección. Incluso en un caso, una apoderada tuvo a su hijo en el Colegio Particular Subvencionado y se cambió al Liceo Municipal buscando justamente la *calidad* humana de la comunidad familiar que conocía por haber sido ex alumna del Liceo y donde se sentían integrados como familia.

Colegio Particular Subvencionado: Protección, desarrollo personal y no ser del montón.

“El colegio es casi la segunda casa (...) el colegio es súper importante porque en el fondo le está dando herramientas para que ese niño, independiente de lo que pase en su casa siga su desarrollo.” (Claudia)

En el caso de las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado encontramos un proceso que abarcó más de una opción y en el cual recurren a una mayor diversidad de fuentes que en el caso de las apoderadas/os del Liceo Municipal. Respecto a los criterios de elección, hay una diversidad de indicadores utilizados para evaluar si ingresar o no a un establecimiento escolar. Existen, además, expectativas en torno a la protección y desarrollo de sus hijos, las que se suman a una visión de su colegio como medio de distinción de un *otro*. En ese sentido, es muy llamativa su visión de los otros establecimientos ubicados en el territorio. Es interesante también que existe un grupo de apoderadas que fueron alumnas del Liceo Municipal, sin embargo, ahora optan por el Colegio Particular Subvencionado.

Fuentes de información

Respecto a las fuentes de información, podemos encontrar dos grupos de apoderadas: quienes recurrieron sólo a fuentes de tipo *hot* y las apoderadas que recurrieron a ambos tipos de fuentes para poder conocer las alternativas que barajaron. En general, estas apoderadas recurrieron a diversas fuentes.

Dentro del primer grupo está el grueso de las apoderadas, que señalan haber escuchado comentarios sobre el colegio por parte de amigos, familiares o compañeros de trabajo y a partir de eso decidieron ir al colegio a observar por ellos mismos:

“Mis compañeras que tienen los hijos aquí, [me dijeron] que era bueno, pero yo... igual tenía que ver, ver como era el colegio.” (Rosa)

“Muchos otros comentarios también, pero ya de gente más lejana, y cuando vine a este colegio a conocerlo, también me llevé una buena impresión. Me lleve una buena impresión del colegio desde el portero hacia dentro del colegio.” (Eliana)

“Porque fui a las dos escuelas [Liceo Municipal y Colegio Particular Subvencionado], fui a las dos escuelas.” (Angélica)

Recurrir a vecinos como fuente de información también se da en este grupo, al igual que en el caso de las apoderadas del Liceo Municipal.

“Yo tengo una vecina, que vive al frente, que ella tiene su hija aquí, yo le pregunté, porque yo anduve viendo varios colegios de los que estudié yo. Ella me dijo que este colegio era bueno, entonces vine a mirar, sí, me gustó y hemos ido bien.” (Adriana)

Cabe destacar, que para Adriana era una opción el matricular a sus hijos en alguno de los colegios en los que ella estudió, esto indica que la experiencia de las apoderadas como estudiantes es una fuente de información válida, ratificando lo que indicamos anteriormente para el caso de las apoderadas/os del Liceo Municipal.

Es llamativo que en el caso de este grupo de apoderadas es común recurrir a redes de amistades y laborales, las que se suman a las familiares, a diferencia de las apoderadas/os del Liceo Municipal, donde es mucho más requerida la red de tipo familiar antes que las de amistad o laborales.

En tanto, una apoderada señaló que conoció el colegio porque acompañó a sus sobrinos a una actividad interna del establecimiento:

“Porque yo vine a una actividad de mis sobrinos [que] están estudiando aquí, ellos van en segundo básico y en primero medio, entonces [mis hijos] ya tienen con quien compartir [...] yo vine a una actividad del colegio y encontré que era demasiado... que era como una familia, todos se conocían.” (María José)

Respecto al SIMCE como fuente de información, esta misma apoderada señaló:

“No, no me fijé en el SIMCE porque como experiencia, las veces que yo estuve en el colegio, lo que es el SIMCE los profesores un mes o dos meses antes preparaban el SIMCE. Eso quiere decir que para que tuviéramos un buen resultado tenían pasaban materia, hacían clase los sábados. Y eso no implicaba que el conocimiento de los niños en todo el año. Para mí, por eso, por lo mismo el SIMCE no es una prueba que un colegio sea bueno.” (María José)

En el segundo grupo, que utilizó ambos tipos de fuentes, *hot* y *cold*, para informarse, encontramos apoderadas que indican haber considerado la información disponible en la página web institucional del colegio y/o resultados informados por el SIMCE. Sin embargo, el utilizar estas fuentes es complementario con informarse mediante las redes sociales disponibles:

“De apoderados, también averigüé con la dirección me metí a internet también”; “eso [el puntaje SIMCE del establecimiento] lo vio mi hermano.” (Angélica)

“Cuando andaba en busca del colegio para mi sobrino, y estaba en la duda de qué hacer con el mío, vinimos a ver, acompañé a mi hermana por las referencias que teníamos de mi sobrino más grande”; “Sí, tenía bastantes

buenos antecedentes cuando revisé [el puntaje SIMCE del colegio].”
(Claudia)

“Sólo buscando, encontrando colegios, saliendo a la calle a recorrer el otro, y a los apoderados que encontré en la puerta les pregunté cómo era en realidad, si me lo recomendaban o no, y todos me dijeron que sí”; “El SIMCE como que no lo revisé detalladamente, pero sí me di cuenta que estaba dentro de la comuna, en una posición buena respecto a otros.” (Aurora)

Un punto relevante es que la valoración respecto al SIMCE dentro de las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado es diversa. Mientras para algunas es una fuente de información válida para otros no es un indicador de la calidad de enseñanza en las escuelas debido a que los estudiantes son “entrenados” para la prueba, sin garantizar efectivamente una educación de calidad. Esto es relevante, ya que indica que existe un conocimiento y posicionamiento ante el mismo, ya sea de crítica o de validación como medio de información.

En términos generales podemos afirmar que estos padres recurren principalmente a fuentes de tipo *hot*, especialmente a recomendaciones de familiares y conocidos. También destaca fuertemente la observación de las escuelas como medio de información de las características de los establecimientos. Sin embargo, a diferencia de la estrategia desplegada por las apoderadas/os del Liceo Municipal, en algunos casos las fuentes de tipo *cold*, en especial el SIMCE, sí adquieren mayor relevancia, a pesar de no ser la fuente de información preferida por estas familias.

Criterios de elección

Al revisar cuáles fueron los **criterios prácticos** que consideraron en su elección las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado encontramos elementos muy similares respecto al caso de las apoderadas/os del Liceo Municipal. Este grupo de apoderadas privilegian aspectos como la distancia casa-colegio y también la distancia trabajo-colegio.

“Había pensado ponerlo en el colegio donde yo estudié, pero me quedaba muy lejos, muy lejos en relación a que en ese momento yo estaba trabajando, entonces se me complicaba mucho el tema de ir a dejarlo, o que saliera tan temprano en el furgón, eso de que ande muchas horas en un furgón no... no, por todo lo que en ese momento estaba pasando noticiosamente respecto a los tíos de los furgones, me daba mucho temor, entonces traté de buscar algo que me acomodara en mi ruta, y se dio todo como para ponerlo acá [porque] está bien ubicado, está cerca del mall, mi hermana trabaja aquí en el mall, entonces en caso de cualquier emergencia que yo no estuviera, ella está cerca.”
(Claudia)

“Como te decía antes, el Colegio Particular Pagado está súper lejos de lo que nosotros podemos pagar. Bueno yo cuando estaba en el colegio [Liceo

Municipal] dije: yo cuando tenga hijo van a estudiar aquí mismo, porque de verdad el colegio para mí era bueno. Pero pasó el tiempo y dejó de ser bueno. Así que esta [Colegio Particular Subvencionado] fue la única opción por el tema de la cercanía, porque un colegio más lejos, tiene el tema del furgón.”
(Carmen)

Si bien los criterios de tipo práctico son relevantes para este grupo de apoderadas, a diferencia de las apoderadas/os del Liceo Municipal, este tipo de criterios no es tan gravitante. Probablemente tienen más recursos sociales y económicos para poder escoger más allá de lo práctico que les resulta optar por una escuela más cercana, por lo que este tipo de criterios aparece menos mencionado que en el grupo de apoderadas/os del Liceo Municipal.

Las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado que viven lejos escogieron este colegio para evitar las opciones más cercanas a su hogar, ya que les disgusta el entorno de dichas escuelas.

“Porque no me gusta el sector tampoco.” (Elsa)

En cuanto a los **criterios racional-formales**, este grupo de apoderadas manifiesta en general que los requerimientos económicos implicados por estudiar en el establecimiento están a su alcance o bien, poseen beneficios que les permiten poder estudiar ahí. De este modo, las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado, también escogieron de acuerdo a su capacidad de pago o el acceso a becas que reciben en el establecimiento (tanto internas como estatales, ya que el colegio está acogido a la ley SEP):

“Porque está al alcance mío de mi bolsillo”; “Darle educación de calidad a tu hijo es pagando, para todo tienes que tener plata hoy día, para estudiar, para moverte en micro, para comer, para todo. Es así y siempre va a ser así, y lástima que tenga que ser así la educación.” (Rosa)

“Entonces gracias a eso [becas estatales] mis hijos no pagan acá.” (Elsa)

Por lo señalado anteriormente, algunas apoderadas manifestaron haber descartado a priori al Colegio Particular Pagado debido a los altos costos que conlleva:

“No, lo que pasa es el que el colegio Particular Pagado no estaba a mi alcance. El Colegio Particular Pagado es muy caro.” (Angélica)

En definitiva, los criterios racional-formales tienen peso en la elección de algunas apoderadas de este establecimiento, que evaluaron las características de los tres establecimientos de la UGA de acuerdo a su capacidad de pago y optaron por la opción que conjugaba de mejor forma sus expectativas y recursos disponibles.

“Enfrente está el [Colegio Particular Pagado], y ni en sueños podría pagarlo, y el [Liceo Municipal] que, como te contaba no es lo que antes era, y éste [el Colegio Particular Subvencionado], es el mejor dentro de mis posibilidades,

entre el Liceo Municipal y éste, éste es la mejor opción que teníamos.”
“Porque el [Colegio Particular Privado] está lejos del bolsillo de nosotros, pero entre el [Liceo Municipal] y éste, éste es el que más cumple como con las expectativas que nosotros queremos para la educación de nuestra hija.”
(Carmen)

“Del nivel del colegio en cuanto a educación, como ya te dije a lo mejor no era de lo mejor, pero si me acomodaba en el sentido de la parte económica, de los aranceles, que creo que eso es súper importante, ¿me entiendes? Súper importante, porque por mucho que uno quiera quizá algo mejor, pero si a veces no te da el bolsillo, no puedes.” (Eliana)

Podemos ver entonces que los criterios racional-formales están presentes en la estrategia de elección de este grupo de apoderadas. Por tanto, existe la noción de que escogen la mejor alternativa escolar disponible para su capacidad económica y práctica. Cabe señalar que algunas de estas apoderadas buscaron información sobre este establecimiento a pesar de su incapacidad de pagarlo. Al conocer que se entregaban becas internas y estatales pudieron acceder.

Respecto a los **criterios educativos**, en este grupo de apoderadas destaca la importancia que asignan a la calidad del establecimiento como un punto clave para tomar la decisión de ingresar al establecimiento. La conceptualización de educación de calidad que utilizan es compleja y aborda variados indicadores, tales como avances en lectoescritura (en comparación a otros establecimientos), logros académicos de los estudiantes, la cantidad de tareas que se envían a la casa, que se implementen diversas estrategias de enseñanza aprendizaje, la infraestructura del colegio entre otros.

“Mi hija tiene logros aquí (...) les van enseñando cosas, les hacen leer libros, ahora mismo mi hija está leyendo un libro, entonces yo sé que aquí al lado [Liceo Municipal] no le harían eso, yo tengo una amiga que su niña está en el mismo curso que mi hija y recién está aprendiendo a leer, entonces, es mucha la diferencia que tiene este colegio con el otro, aquí a los niños les exigen, por ejemplo, a mi hija le mandan tarea para dos días.” (Angélica)

“La educación de calidad se basa ya directamente en lo que es una parte infraestructura que sea acorde, que las materias que sean enseñadas sean bien enseñadas, ya sea, si te están enseñando sumar uno más uno que te den más de una alternativa y que los niños aprendan que uno más uno es dos, pero de distintas maneras. Que la relación entre profesores y alumnos sea buena.”
(María José)

Por otra parte, algunas apoderadas señalan que la educación de calidad no refiere únicamente a aspectos de corte académico, por lo que valoran otras dimensiones como el desarrollo personal o la formación valórica.

“[Educación de calidad es] más que un número en cuanto a notas, es cómo los niños logran sacar todo su potencial, amplio. Personalidad, que sepa desenvolverse en cualquier ambiente, que sepan hablar bien, que sean respetuosos, que tengan empatía con las personas, que también tengan valores, que esas cosas se destacan mucho acá, en cuanto a valores solidarios, de compañerismo, de hermandad, con sus otros compañeros, y esas son cosas que para mí son súper importantes porque el niño pasa gran parte del día acá, no en la casa, entonces yo busco acá básicamente eso, que le entreguen cosas que yo le quiero entregar a mi hijo, aquí también, que continúen con esa tarea, porque finalmente es un trabajo en conjunto que uno hace con el colegio y en la casa.” (Claudia)

En definitiva, el criterio educativo es de gran importancia para este grupo de apoderadas y dan una definición amplia, que abarca desde los recursos materiales hasta la formación valórica, el apoyo psicológico y los contenidos curriculares necesarios:

“[Que] te enseñen todo lo que se pueda, todo lo que se pueda dar en cuanto a nivel educacional, una educación en que los niños tengan sus libros como corresponden. Que tengan una buena infraestructura los colegios. Que intensifiquen más, que avancen mucho más en cuanto conocimiento para los niños y (...) que le brinden apoyo psicológico.” (Rosa)

“Yo pienso que [la calidad] no es solo el tema de conocimiento, o sea, es importante, pero yo creo que no es todo, hay un tema también de que ellos se sientan a gusto en el colegio, valores también. Para mí eso, es un conjunto de cosas.” (Eliana)

Podemos concluir que los criterios educativos con los que este grupo de apoderadas realiza la selección del establecimiento de sus hijos son muy variados y complejos, abordando aspectos pedagógicos, académicos y valóricos entre otros.

Orientaciones Subjetivas

Las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado significan su establecimiento como un ambiente familiar y seguro. Consideran, por tanto, que el funcionamiento del colegio y el comportamiento de sus profesores y funcionarios constituye un espacio de protección y apoyo para sus hijos:

“Vinimos a buscar matrícula para mi sobrino más pequeño, pero vinimos juntos [con mi hijo], y él llegó al colegio y le fascinó, me dijo: “*mamá yo me quiero venir a este colegio*”, le gustó el espacio, el ambiente.” (Claudia)

“La gente de acá es muy querendona, yo sé que los niños, desde el portero, hasta la niña del aseo, como los inspectores, la directora, la secretaria, todos

siempre están muy preocupados y los niños se sienten muy queridos y cuidados por ellos. Entonces por eso yo elegí seguir trayéndolos a este colegio, yo creo que si me cambio a otra comuna voy a seguir trayéndolos para acá, aunque me tenga que levantar a las cinco de la mañana como lo hago todos los días.”; “Para mí [la gente del colegio] son una familia, porque para mí hasta ahora son el único apoyo que yo tengo, como le digo yo soy mamá soltera, con mi familia no transo mucho y ellos son mi familia, ellos son el apoyo que yo tengo para mí y mis hijos.” (Elsa)

Además, significan su establecimiento como un espacio al que pertenece gente con determinadas características socioculturales, como, por ejemplo, un uso que consideran correcto del lenguaje. Cabe señalar que este establecimiento no es selectivo, que está adscrito a la subvención escolar preferencial (SEP) y además entrega becas internas, por lo que busca integrar a niños de diversos niveles socioeconómicos.

“(…) Los niños son como diferentes, por ejemplo, voy pasando por el colegio de aquí al lado [Liceo Municipal], no es por discriminar ni nada, pero los garabatos van y vienen. En todos lados dicen garabatos los niños, pero acá no se ve tanto.” (Angélica)

“Porque igual es importante buscar un ambiente un poquito mejor, sin desmerecer a los demás.” (Rosa)

Bajo esta lógica, Elsa justifica el recorrer diariamente entre su hogar y el Colegio Particular Subvencionado un trayecto en el que demora una hora y media, para poder evitar colegios que ella considera similares al Liceo Municipal:

“[No mando a mis hijos a los colegios cerca de mi casa] Porque es muy parecido al barrio de acá, lo que pasa es que en la entrada de Los Morros hay muchos grupos de departamentos, de gente súper, te lo voy a decir literal: cochina, y los niños son súper vulgares, y a mí lo que no me gusta son los niños vulgares y que anden sucios (...) no es que yo discrimine a los niños, sino que a la familia, porque, qué saca uno, a lo mejor mis hijos no van a ser igual, pero igual se contagian cosas y yo estoy luchando frecuentemente contra eso.” (Elsa)

Esta noción de que el colegio tenga “un ambiente un poquito mejor” se condice también con su expectativa de la educación como mecanismo de distinción; ellos no quieren que sus hijos sean del montón y este colegio al tener un ambiente al que no entran niños con determinadas características (vocabulario vulgar, mala higiene o apariencia descuidada) aparece ideal para alcanzar aquél objetivo.

Hay una apoderada que significa el Colegio Particular Subvencionado como un punto medio en comparación a los otros dos establecimientos que componen la UGA y que son abordados en la presente Memoria.

“[El Colegio Particular Subvencionado] está como en la mitad, está en el medio, entre el Colegio Particular Pagado y el Liceo Municipal ¿me entiende? Y hay como un equilibrio.” (Eliana)

Las expectativas de este grupo de apoderadas respecto a la educación de sus hijos son bastante complejas, en primer término, nos referiremos a las relativas a la superación. Un elemento presente es la noción de “sean más que uno” o que “lleguen más lejos de lo que llegamos nosotros”, aunque esta expectativa de superación se presenta con menor intensidad que en el caso de las apoderadas/os del Liceo Municipal.

Por otra parte, se presenta fuertemente la noción de desarrollo personal. Para estos apoderados es fundamental que los niños se desarrollen, tanto en sus intereses como en habilidades blandas, que van más allá de los conocimientos básicos o curriculares que entrega la educación escolar y esperan que el colegio le entregue herramientas tanto para descubrir, definir y desarrollar sus intereses y sueños:

“Me gustaría que él después si quiere seguir estudiando, si quiere actuar, si quiere... lo que él quiera hacer, que tenga todas las herramientas para hacerlo (...) me preocupa que él sea una persona íntegra”; “No solamente el tema de aprendizaje y conocimiento, sino que él se desarrolle íntegramente, que él sea capaz después de desenvolverse en cualquier ambiente en el que él se encuentre, y en el futuro, bueno, que logre hacer lo que realmente a él le gusta”; “Que los niños sepan hablar, sepan comunicarse, sepan expresarse, sepan desenvolverse en todos los ámbitos.” (Claudia)

“Que ellos logren sus metas, sus sueños.” (Rosa)

En este sentido, hay una mayor preocupación por los intereses personales del niño, no siempre prima el futuro en términos económicos o de condiciones de vida, algunas madres afirman que la prioridad de la educación en el futuro de sus hijos se vincula con la felicidad:

“(...) Que sean felices en realidad, que sean felices ellos. Yo a eso apunto.” (Eliana)

Otro aspecto relevante es que para este grupo de madres es que sus hijos continúen sus estudios tras el colegio aparece más como una meta, a diferencia de las madres y padres del Liceo Municipal, quienes lo ven más cercano a un deseo antes que a una meta. De este modo, los estudios superiores no se presentan sólo como un ideal abstracto, sino como un objetivo posible en sus trayectorias educativas.

La visión que este grupo de padres tiene de la educación es particularmente interesante, en tanto la conceptualizan como una herencia, ya que reconocen no tener los medios materiales para legar bienes o recursos monetarios, sin embargo, se esfuerzan por dejar a sus hijos con educación.

“Es que yo creo que la educación es lo más importante que puede uno dejarles, para uno que tiene, por ejemplo, escasos recursos, y que tiene la habilidad o la mentalidad de saber que la educación es lo que te lleva a tener tus objetivos, vivir tranquilamente más adelante, para uno como mamá es lo más importante, es lo que uno más puede entregarle (...) yo que a lo mejor no puedo entregarles una casa grande o cosas materiales, lo que sí se los he entregado y enriquece es la educación.” (Elsa)

Otra visión sobre la educación presente en estas apoderadas es que la educación opera como medio y método de distinción, de este modo, la educación que reciban les permitirá distinguirse de otros, en sus palabras; “*no ser del montón*”.

“Yo les planteo que si ellos no estudian no van a llegar nunca a las metas que ellos quieren (...) y si quedan ahí, van a ser siempre del montón.” (Rosa)

“Siempre como que he aspirado a que mis hijos tengan, aparte de su título, que aspiren a algo más, que no sean del montón por decirlo así.” (Aurora)

El tercer aspecto a analizar dentro de las orientaciones subjetivas de este grupo de apoderadas refiere a la visión que tienen de los estudiantes de los otros dos establecimientos de la UGA. Una consideración a tener en cuenta es que algunas apoderadas del Colegio Particular Subvencionado son también ex alumnas del Liceo Municipal, pero esa experiencia los lleva justamente a no elegirlo y optar por el Colegio Particular Subvencionado para sus hijos.

De igual manera, está el caso de dos apoderadas que tuvieron a sus hijos por un tiempo en el Liceo Municipal, sin embargo, optaron por cambiar a sus hijos al Colegio Particular Subvencionado.

“Entonces cuando se me dio la posibilidad, porque yo entre acá estando en el programa Puente Chile Solidario, entonces gracias a eso mis hijos no pagan acá, y aparte que tienen buenas notas, les va bien, son buenas personas y yo me alegro de eso, y por eso vengo y me tomo la molestia de traerlos de San Bernardo para acá”; “En el Liceo Municipal igual lo tuvo (el primer lugar del curso), la profesora la adoraba, pucha todo que ver con ella, pero qué pasaba, que como iba en ese colegio, tenía muchos amigos de ese colegio que vivían acá, y la iban a buscar, la iban a ver, y tenían comportamientos que a mí no me gustaban.” (Elsa)

“En el Liceo Municipal, que la educación es muy buena, pero que el ambiente es malo [...] estuvo menos de un mes, porque yo tuve que sacarlo, porque le pegaron dos veces en el baño, le escupieron la cara, le sacaron sus lentes y él no quiso ir más. Entonces yo no me arriesgue más.” (Rosa)

Vemos entonces que las experiencias previas son fundamentales para construir las subjetividades entorno a las que las familias significan las escuelas. Estas construcciones son

diversas e incluso contradictorias, ya que en base a las experiencias como ex alumnas o apoderadas un grupo de madres considera el Liceo Municipal como un ambiente conocido y protegido, mientras otras consideran justamente lo contrario y optan por el Colegio Particular Subvencionado.

Se destaca que para las apoderadas del Colegio Particular Subvencionadas entrevistadas que viven cerca del establecimiento y/o que conocieron el Liceo Municipal como alumnas o apoderadas la elección del Colegio Particular Subvencionado implicó descartar el Liceo Municipal, ya que por cercanía o conocimiento previo aparecía como una alternativa plausible y al alcance en términos prácticos y económicos.

“Cuando era chiquito, él iba en kínder [en el Liceo Municipal] y ahí como que yo dije no, que yo encuentro que el niño de cinco años que sufra *bullyng* y que no se preocupen los profesores, que no estén ni ahí, no sirve un colegio así, porque yo digo... en kínder si empezó así, en la Básica y en la Media debe ser peor, porque ahí como que se vulneraron los derechos de mi hijo, porque yo reclame y nunca hicieron nada.” (Rosa)

“El Liceo Municipal nunca me entró por la vista, porque siempre los niños estaban afuera, hay niños fumando y mis hijos son súper tranquilos, entonces ya por ese lado lo descarté al tiro. O sea, independiente de las lucas, que tampoco a uno le sobran, pero este encontré que era la mejor opción en comparación a los otros dos.” (Aurora)

“Siento que [al Liceo Municipal] llegan niños con muchas necesidades, no hablando del tema económico, sino que muchos niños que no tienen apoyo del papá, de repente malas costumbres, ese tipo de cosas. Entonces, si yo meto a mi hijo en ese colegio, voy a tener que estar mayormente preocupada ¿me entiende? De su entorno, de con quien se junta”; “Sentí que podía entregar, hacer un esfuerzo como familia y poder entregarles algo un poco mejor, pero no queriendo decir que porque sea municipal sea malo, ¿me entiende? Es quizás un tema de ambiente.” (Eliana)

“Bueno en el tiempo en el que estudié yo era bueno el colegio [Liceo Municipal], no tengo nada que decir, pero yo salí justo en el 2006 cuando fue lo de la revolución pingüina, entonces como que las toma se hicieron permanente en ese colegio y parecía una casa *okupa*. Van vestidos como quieren, van cuando quieren, se toman el colegio cuando quieren, entonces yo no quería que mi hija estuviera así, quizás alguno por el sector por donde vivo yo, que no es muy bueno, algunos apoderados les da lo mismo si los niños van al colegio, si no van, mejor para ellos no levantarse temprano a darles desayuno a vestirlos, pero yo no, yo prefiero el sacrificio de levantarme todos

los días temprano, traerla, que cumpla con su horario, sus tareas, y el colegio igual es en cierto modo exigente, y eso me gusta.” (Carmen)

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos concluir que el rechazo que manifiestan estas apoderadas respecto al Liceo Municipal se debe a las características de los estudiantes y sus familias. Incluso señalan que en términos educativos el establecimiento tiene un buen nivel, pero el problema es el comportamiento y las características del grueso de los estudiantes del Liceo.

Por otra parte, manifiestan desconocer el Colegio Particular Pagado. En general, sólo saben que está muy cercano a su establecimiento y que es un colegio muy caro, inalcanzable para sus recursos económicos:

“Del Colegio Particular Pagado no te sabría decir, porque no sé, no tengo idea (...) lo que pasa es el que no estaba a mi alcance, es muy caro.” (Angélica)

“En el Colegio Particular Pagado siempre se ve que los niños salen, los papás lo suben a los autos y se van, los más grandes de repente en la micro, pero no se ve que se queden por el sector, ellos toman la locomoción y desaparecen, el colegio se desocupa súper rápido.” (Carmen)

Una apoderada señaló tener vecinos que son apoderados en el Colegio Particular Pagado, a partir de conversaciones ha sabido que el nivel académico de dicho establecimiento es superior al de los otros dos que componen la UGA.

“Del Colegio Particular Pagado, igual tengo... donde yo vivo en los departamentos igual hay gente que tiene los niños ahí. La educación es buena, mucho mejor que los colegios que están por aquí, pero no está el arancel para pagarlo, o sea no está al alcance”; “igual tengo vecinos de mi departamento que, bueno lo poco y nada que yo converso, que igual es de otro nivel de estudio es más materia, más académico, como más universitarios, mucho más avanzado, pero el ambiente igual en todas partes es lo mismo, porque el colegio puede ser pagado, municipalizado, subvencionado y siempre va a haber droga, bullyng.” (Rosa)

En otro caso una apoderada señaló que su hijo tenía un amigo en el Colegio Particular Subvencionado y que se cambió al Colegio Particular Pagado:

“Mi hijo tiene un amigo que es del Colegio Particular Pagado y que estuvo acá en este colegio. Se fue también buscando quizás una educación mejor. Creo que a lo mejor educacionalmente consiguió algo mejor, pero no así en cuanto a la relación humana, sociabilizar, porque le ha costado mucho. Él dejó a todos sus amigos acá, y por él quisiera volver acá. Ese colegio tiene un montón de ventajas en infraestructura, en lo que le entregan, pero no así en la parte humana.” (Eliana)

En definitiva, no tienen mucho conocimiento del Colegio Particular Pagado y lo poco saben es que los costos que se pagan ahí son muy altos y que tiene un alto nivel educativo. La apoderada que señala conocer un poco más destaca que *humanamente* el Colegio Particular Pagado no tiene las características positivas que sí posee su establecimiento. Resulta interesante que tanto en el caso del Colegio Particular Subvencionado respecto al Colegio Particular Pagado como en el caso del Liceo Municipal respecto al Colegio Particular Subvencionado se percibe una ausencia o deficiencia en la dimensión humana, la cual sí se valora positivamente en el establecimiento propio.

El último punto a analizar dentro de las orientaciones subjetivas de este grupo de apoderadas es su visión general de la educación municipal. La opinión generalizada es que la educación municipal no es mala, pero reconocen que existe una visión negativa sobre la misma. Esta visión negativa se basa principalmente en la no-selectividad de este tipo de establecimientos, es decir, en su opinión uno de los mayores problemas de la educación municipal es que debe recibir a todo tipo de estudiantes, lo que perjudicaría a los buenos estudiantes que acudan ahí. Cabe señalar que algunas apoderadas informaron que estudiaron en establecimientos municipales.

“Son muy mal mirados, mal mirados, porque la gente aquí es muy clasista, o sea, si tú dices mi hijo va en un colegio municipalizado, es como que es del montón, pero no es así, porque los colegios municipales... Yo estuve en uno, hay de todo, todo tipo de alumnos; buenos, malos, estudiosos y no estudiosos. Igual entregan buena educación.” (Rosa)

“Tengo una mala relación con los colegios municipales, ya sea porque estudié en un colegio municipal y [también] eso de que no puedan discriminar a la gente. Se juntan muchas personas, sé que se juntan muchas personas de diversa psicología más que clase social, porque al tener de diversos grupos... es que sale como discriminador... en los colegios municipales como aceptan de todo, hay de todo, entonces eso es lo que no me gusta que en un colegio los niños anden con garabatos, con groserías, los problemas de las familias.” (María José)

Por otra parte, existe también una visión de deterioro de la Educación Municipal, a ojos de este grupo de apoderadas entrevistadas la educación tiene pocos recursos, ha perdido prestigio producto de las movilizaciones estudiantiles y tiene un nivel educativo más bajo que los establecimientos privados.

“Por lo que se ve en las encuestas y todos esos estudios que hacen, lamentablemente los profesores no son bien pagados, por lo mismo pienso yo que no debe haber mucho incentivo como para poder entregar quizás todo lo que ellos tienen.” (Claudia)

“Quedan algunos buenos, pero con el tema de la educación gratuita, de las tomas que ha habido, porque son más que nada colegios municipales los que se han ido a las tomas, y se han desprestigiado mucho.” (Carmen)

“No tengo nada en contra de los colegios municipales, pero siento que van más atrasados en cuanto al nivel de educación.” (Aurora)

Podemos concluir que para este grupo de apoderadas la educación municipal se ve como una peor alternativa frente a la educación privada, la que sí contaría con recursos, puede seleccionar a sus estudiantes y no tiene tantas movilizaciones. Por tanto, es probable que esta visión de la educación municipal sea parte de sus motivaciones para matricular a sus hijos en un establecimiento privado o dicha visión da sentido a escoger una escuela privada por sobre una municipal.

La estrategia de elección de escuela de estas apoderadas tiene un mayor grado de complejidad que la que despliegan las apoderadas del Liceo Municipal. Por lo mismo, su proceso de búsqueda de escuela por lo general tiene más de una opción. En la misma línea, la información que utilizan para conocer las escuelas proviene de diversos tipos de fuentes. Del mismo modo, los criterios que utilizan tienen una mayor profundidad en su dimensión educativa, es llamativa la gran cantidad de indicadores que utilizan para caracterizar la calidad de un establecimiento.

Respecto a las orientaciones subjetivas que guían su proceso de elección, muestran un punto en común con las apoderadas del Liceo Municipal entrevistadas respecto como significan su establecimiento como un espacio seguro y protegido. En definitiva, la significación del colegio como un ambiente de resguardo es central en los dos grupos. Una diferencia radica en la significación de *lo familiar*. Si bien la familiaridad es mencionada por los dos grupos de apoderadas en el caso del Liceo Municipal refieren principalmente a que efectivamente hay muchas relaciones familiares dentro del establecimiento y un conocimiento interpersonal de muchos años. En el Colegio Particular Subvencionado en tanto, la familiaridad está dada por una percepción de afecto en la cotidianidad en la que participan todos los miembros de la comunidad escolar. Sienten que su establecimiento es “como una familia” ya que existe un gran cuidado de los niños por parte de la comunidad escolar y sus miembros.

En cuanto a las expectativas de este grupo de apoderadas, la educación que entregan a sus hijos representa muchas más expectativas que la superación de condiciones materiales, a diferencia de las apoderadas del Liceo Municipal, que concentran sus expectativas en dicho ámbito. Hay una noción de la educación como herencia que es llamativa, se considera como el mejor legado que las familias pueden dejar a sus hijos. Por otra parte, hay una expectativa de desarrollo personal en dos sentidos; que posean habilidades blandas o sociales para desenvolverse en diversos contextos y en que la educación les entregue herramientas para alcanzar sus intereses o metas, sean profesionales o de otro tipo. Sin embargo, estas metas personales deben preferentemente ir acompañadas de estudios profesionales, aunque no sean

estudios tradicionales, estudiar no es un ideal, es una opción real. También destaca el hecho de que estas apoderadas asocian los estudios profesionales a una distinción social, muy similar a lo señalado por los apoderados del Liceo Municipal; para no ser del montón, para destacar y distinguirse de los demás, necesariamente hay que seguir estudiando después de la Enseñanza Media.

Su visión de las otras dos escuelas está marcada por un reconocimiento del Liceo Municipal como un opuesto a sí mismos. Si su colegio es significado como un espacio seguro y de protección para sus hijos, el Liceo Municipal representa amenazas y peligro. Por otra parte, desconocen mayormente la realidad del Colegio Particular Pagado más allá de algunos casos puntuales.

Respecto a la generalidad de la educación municipal, son críticos de su estado actual en cuanto al financiamiento, la no selectividad de las escuelas municipales entre otros puntos.

En definitiva, estas apoderadas desplegaron una estrategia de elección que les permitiera acceder a un establecimiento que les entregara la sensación de protección, la que se funda en la exclusión del sujeto *flaite*, que los atemoriza y que asocian a la Educación Municipal e incluso al Liceo Municipal. Otro aspecto central de la elección de escuela de este grupo de apoderadas es que valoran que sus hijos tengan la posibilidad de descubrir y desarrollar intereses, sumado a la búsqueda por un establecimiento que les entregue una educación de calidad (en un sentido amplio, no sólo académico) para poder continuar a estudios superiores, de este modo podrían dar un salto para destacar, para evitar ser *del montón*.

Colegio Particular Pagado: Comunidad homogénea, económica y culturalmente.

“los colegios se van formando de acuerdo al estatus o al nivel socioeconómico que tienen las familias, uno va viendo, ya, yo puedo pagar este colegio.” (Natalia)

En general el proceso de elección de escuela de estas apoderadas/os se caracteriza por haber tenido más de una opción de escuela y de una menor preponderancia de criterios prácticos respecto a los otros grupos analizados. En cuanto a las fuentes de información, son el único grupo que confía y recurre al SIMCE para conocer y elegir escuela. Sus orientaciones subjetivas son determinantes de la elección final. Otro elemento destacado, respecto a los otros dos grupos, es que son quienes están más dispuestos a cambiarse de colegio.

Fuentes de información

Las apoderadas del Colegio Particular Pagado manifiestan mayoritariamente haber recurrido tanto a fuentes de tipo *hot* como *cold*. En este sentido son el grupo de apoderadas/os que recurrieron a una mayor diversidad de fuentes, ya que en la mayoría de los casos apelaron a ambos tipos. Respecto a las fuentes que implican interacción social, recurren a comentarios de amigos, vecinos y, principalmente, compañeros de trabajo:

“(…) Al principio solamente teníamos una referencia que era nuestra vecina de acá al lado, que salió de cuarto medio, está de chiquitita ahí, entonces, el papá nos transmitió todo lo bueno del colegio, y nosotros empezamos a mirar.” (Natalia)

“Apoderados, amigos nuestros, que justamente habían pasado del colegio en el que estábamos antes al Colegio Particular Pagado.” (Enrique)

“Yo también, por mi parte, tenía un amigo del trabajo que a su hijo también lo tenía en el colegio [Particular Pagado] y que siempre me habló de una buena educación de parte del colegio.” (Carlos)

Hubo sólo tres apoderadas/os que señalaron confiar únicamente en este tipo de fuentes y descartaban la información del SIMCE para orientar su elección.

“No, no, para mí eso no sirve no vale, no tiene ninguna validez, ni el SIMCE ni la PSU, no.” (Dania)

“Si yo no conozco a nadie de un colegio, es muy difícil que yo llegue a él. Porque el contacto boca a boca y de gente que es similar a uno [que] nos

recomienda un colegio, es más significativo que pruebas estandarizadas.”
(Enrique)

Un punto a destacar respecto a la información proveniente de redes sociales, es que las/os apoderadas/os del Colegio Particular Pagado buscaron la opinión de vecinos, amigos y compañeros de trabajo. Ni una entrevistada/o señaló haber pedido la opinión de familiares. Esto marca una diferencia respecto a las estrategias de las apoderadas/os de los otros dos establecimientos, donde los familiares tenían un rol en este ítem. En este sentido, las relaciones que sustentan esta red de recomendaciones entre apoderadas se vincula con afinidades personales o por compartir barrio o trabajo.

Otro medio de informarse para estas madres y padres fue el visitar las escuelas, concentrándose principalmente en la infraestructura del colegio y minoritariamente en otros aspectos como vestimenta y lenguaje de los niños. Cabe destacar que un grupo significativo de apoderadas/os se acercó al establecimiento a observar y/o solicitar información.

“Nos vinimos al colegio en sí, a averiguar ya con hechos en la mano y a través de folletos que nos proporcionó el colegio nos fuimos enterando de todas estas otras cualidades que tenía.” (Enrique)

“Vine a verlo, a observarlo, conocí a personas que tenían a sus niños en el colegio, vine a actividades (...) hice un parámetro de lo que yo estimaba más conveniente, que necesitaba para mí. Pero no me preocupé de nada más.”
(Marcelo)

En este sentido, este grupo de apoderados da gran importancia a sus propias impresiones y evaluaciones tras observar el colegio directamente.

En cuanto a fuentes de tipo *cold*, este grupo de apoderadas/os las utiliza y complementa a las ya antes descritas. Como ya se mencionó sólo tres apoderados descartaron de plano este tipo de información. La principal fuente de información *cold* utilizada por este grupo de apoderados es el SIMCE, sin embargo, recurren a otras como rankings comunales de puntaje PSU y en algunos casos revisaron información disponible en internet, tanto en la página del colegio como en la de MINEDUC:

“En ese momento, como te digo, me preocupe del SIMCE, de la parte académica [...] yo no tenía amistad en ese momento dentro del colegio, no conocía gente que nos hubiera recomendado, no conocía a nadie.” (Loreto)

“La PSU, el SIMCE, me acuerdo que me decía, mira el mejor colegio aquí es éste que esta acá, o no sé cuál, después siguió, y así... eso fue también una forma de conectarnos o de saber del colegio, en internet, las noticias, los vecinos”. (Natalia)

“Yo lo busqué en la página del Ministerio. Yo en ese tiempo estaba trabajando, era profe. Entonces era mucho más fácil acceder a todos los puntajes y todo el

tema ministerial, porque te llegaban. Yo trabajaba en una escuela, entonces, te llegaba toda esa información del SIMCE, de cuáles eran los colegios mejor rankeados.” (Isabel)

Como se mostró, este grupo de apoderadas/os se informó en su proceso de elección a partir de los dos tipos de fuentes, lo que complejiza su proceso de elección. Destacan en este sentido las redes asociadas a grupos de afinidades o similitudes como amigos o compañeros de trabajo. Por otra parte, este grupo de apoderados son quienes más relevancia otorgan a pruebas estandarizadas como el SIMCE e incluso la PSU, más allá de los casos minoritarios que se manifestaron críticos de estas pruebas. Es llamativo que apoderadas/os que buscan colegio para sus hijos de Kínder a Cuarto Básico elijan la escuela en base a la PSU, prueba que rendirán al finalizar su proceso escolar en 10 años más¹⁴.

Criterios de elección

La cercanía espacial aparece como el único **criterio práctico** para este grupo de apoderadas/os. En casi todos los casos se mencionó que el establecimiento era el mejor del sector. No encontramos apoderadas/os que señalaran haber optado por el colegio debido a horarios u otros criterios prácticos.

“Por cercanía, y segundo porque en el sector, viene siendo lo mejorcito que tenemos.” (Loreto)

“Elegí este colegio porque en esos años, yo vivo arriba, por Diego Portales, por esos cerros, ahí vivo yo, teníamos más cerca otro colegio y en ese tiempo ese colegio no era accesible a mis lucas, entonces, empecé a buscar otro colegio más abajo.” (Dania)

Respecto a la cercanía como criterio considerado en su elección, podemos señalar que es un criterio al que aludieron en las entrevistas incluso apoderadas/os que viven lejos del establecimiento de acuerdo a los parámetros contemplados en este estudio (más de tres kilómetros de distancia entre la casa y el colegio).

“Primero porque es uno de los mejores colegios que está cercano a mi domicilio, puedo encontrar otro colegio que también es muy bueno, pero, si me queda lejos de la casa no, es más complicado.” (Vanesa)

“Cercanía también, pero ... pero minoritaria, o sea, hubiese estado ahí o hubiese estado un par de kilómetros más [lejos] no hubiera sido problema para no haber ido ahí.” (Enrique)

Podemos ver que para estos apoderados vivir a más de tres kilómetros del colegio no es considerado lejos, sino cerca. Esto se explica porque en todos los casos se indicó que recorren

¹⁴ Este punto se retomará en las expectativas de este grupo de apoderadas

la distancia casa-escuela en vehículos particulares o furgón escolar, por lo que el viaje se hace cómoda y rápidamente (quince a veinte minutos aproximadamente).

Hay un caso en que la apoderada señaló haber escogido este colegio porque era mixto, ya que su primera opción era un colegio tradicional católico de una comuna vecina que sólo recibe hombres (también es particular pagado) y buscaba colegio para su hija.

En este grupo de apoderadas/os, los criterios prácticos existen y limitan en cierto grado la elección que realizan, sin embargo, estas limitaciones son mínimas en comparación a las que enfrentan las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado y especialmente las/los del Liceo Municipal. Debido a sus capacidades de pago y de desplazamiento para estas apoderadas/os la elección no se ve determinada por criterios prácticos como la cercanía.

En cuanto a los **criterios racional-formales** de elección, este grupo de apoderadas/os manifiesta una abierta tendencia a escoger la mejor alternativa de acuerdo a su capacidad de pago, es decir, buscan maximizar sus beneficios en el mercado escolar. En algunos casos esta maximización pasaba por escoger el colegio con mejor puntaje SIMCE que pudieran pagar. De este modo, este grupo de apoderadas/os enfrentan el mercado escolar comparando la oferta disponible y optando por el que les resulta más beneficioso de acuerdo a sus recursos.

“El [otro colegio particular pagado de la comuna] no tiene gimnasio, tiene solamente un techo, y llegué a este colegio, donde había una diferencia de 10 mil pesos, pero tenía casino, tenía gimnasio y eso me permitió decir: suma y resta podía acceder, tenía sólo una hija en esos años, podía acceder y por eso llegué aquí.” (Dania).

“En ese momento el [otro colegio particular pagado] cobraba lo mismo, pero académicamente hablando estaba muy por debajo de este colegio, y para lo que cobraba, estaba casi que a la par que los municipalizados.” (Loreto)

“Todos me comentaban que el [otro colegio particular pagado] no era tan bueno. Que era como... bueno, en los puntajes [SIMCE] se veía más abajo que [nuestro colegio] el Colegio Particular Pagado, eso también le da un punto.” (Isabel)

Esta racionalidad se hace presente incluso con proyecciones a largo plazo, como el elegir al colegio de acuerdo a rendimiento en la PSU o el ingreso de sus estudiantes a universidades estatales selectivas.

“Qué tal es el colegio, cómo es el nivel de inglés, qué tal es la Enseñanza Media, cuando empiezan a trabajar PSU, cómo lo hacen, de qué forma lo preparan, cuál es el porcentaje de niños que ingresan a una universidad estatal después que termina el colegio, diferentes factores, muchos factores para elegir colegios, en realidad.” (Vanesa).

“Como familia, queremos brindarles las mejores herramientas a nuestros hijos para que puedan, obviamente, trabajar y en un futuro prepararse, estar bien preparados para rendir la prueba PSU, y en base a esa prueba dar el salto para poder, obviamente, apostar a una carrera de su interés.” (Carlos)

Es particularmente llamativo que dos apoderados nuevos cumplieron al pie de la letra con la lógica racional formal e hicieron un cálculo de los costos y los beneficios de estudiar en el Colegio Particular Pagado, en comparación a los costos y beneficios que obtenían en su anterior establecimiento.

“Yo creo que precio/calidad, si uno puede decir eso, comparando, no con los colegios que están al frente nuestro, sino con el que antes iba mí hija, yo creo que está súper razonable lo que cobran acá, como te digo, nosotros pagábamos ciento y algo por un colegio que no tenía nada, a nivel de infraestructura y además socialmente yo lo cuestionaba mucho, socioculturalmente, y acá pago poco menos del doble y tiene todo lo que el otro colegio no tenía.” (Enrique)

“Evaluamos nuevamente el tema educacional y teniendo como variable que con todo este tema de la educación gratuita y la decisión que están tomando muchos colegios por la gratuidad o por irse como un colegio netamente privado, el colegio en el que estábamos antes, tomó la postura de irse como privado. Entonces, la mensualidad que era de \$100.000 [para dos hijos], automáticamente iba a ser de \$150.000. Ahí es que como familia dijimos, bueno, si pongo en la balanza valores similares tanto el Colegio Particular Pagado como el anterior versus calidad, apuesto por calidad, aunque pueda pagar, quizás, un adicional que no es tanto, pero este adicional yo lo compenso porque la educación que van a recibir ambos, a mi parecer es mucho mejor que los colegios en los cuales estaban.” (Carlos)

En definitiva, en este grupo de apoderadas/os está muy presente la noción de *pagar por una educación de calidad*, aunque, también es muy fuerte la idea de pagar por un ambiente socialmente homogéneo. Esta última idea es desarrollada en más adelante.

La lógica racional-formal permea completamente el proceso de elección de escuela de las familias entrevistadas. Un caso paradigmático es el de Marcelo, quien – debido a este cálculo racional – optó por cambiarse de casa y poder armonizar su cotidianidad con el Colegio Particular Pagado:

“Busqué la casa cerca del colegio (...) económicamente no me valía, el colegio [en el que estaba antes] no me quedaba cómodo, y él [su hijo], su primera etapa en kínder fue en un colegio subvencionado. Pero fue castigado por normas que yo no comparto, formativas. Porque era muy inquieto, porque se paraba en la clase, entonces ahí dije: “no, trabajo más y trato de darles mejor opción, pero no puedo quedarme esperando que le destruyan su forma

de ser”. [Entonces] Me cambié de casa, era toda una estrategia; te ahorras el furgón, te ahorras la colación, te ahorras las tareas, te ahorras tanto, como estrategia, que al final nivelas económicamente, te baja mucho, te permite que el niño venga solo, que venga con la mamá, no uno, entonces puede salir económicamente más caro, pero al final, como estrategia, es más barato, la raya para la suma beneficia.” (Marcelo)

Esta noción de pagar por una educación de calidad lleva a que estas apoderadas/os estén muy dispuestas a cambiarse a un colegio que ofrezca características similares o mejores a menor costo económico. La elección de escuela de estas apoderadas/os es fundamentalmente un cálculo, entre su capacidad de pago y las características que tienen los colegios que pueden pagar. Por lo mismo, los criterios prácticos son minoritarios en relación a este cálculo racional.

“No descarto obviamente que, si en dos o en tres años más hay un cambio, profundo, educacional, donde, a lo mejor, exista un nuevo colegio donde te brinde la misma educación, con menos costo y con una sociedad que se pueda manejar bien, de poder cambiar.” (Carlos)

En cuanto a los **criterios educativos**, la principal búsqueda de este grupo de apoderadas/os es una educación de calidad. La definición de calidad que manejan es multidimensional y la asocian regularmente con los pagos que implica acceder a ella. De este modo, como ya se mencionó, la lógica racional formal permea todos los criterios de elección de estas familias.

“Una calidad de educación está relacionado con las lucas, lamentablemente está así la cosa.” (Natalia)

La dimensión académica del proceso escolar es fundamental para este grupo de apoderadas/os, consideran que, de acuerdo a lo que pagan, sus hijos deben aprender mucho y tener a futuro un rendimiento de excelencia, que les permita continuar fácilmente hacia estudios superiores. Incluso consideran que un indicador de la calidad de un establecimiento es la cantidad de alumnos egresados que ingresan a “*buenas carreras*” en universidades estatales o tradicionales.

“Yo antes vivía más cerca de [otro colegio privado de una comuna vecina] y generalmente las personas que salen de ahí salen a universidades estatales y a carreras buenas, entonces, eso es lo que te permite, en el fondo, medir cuál [colegio] es mejor.” (Natalia)

Es por esto que para las apoderadas/os entrevistadas es fundamental que el colegio cumpla con programas educativos de buen nivel. En este establecimiento se aplica la estrategia pedagógica de “aulas invertidas”, lo que en concreto implica que los estudiantes deben hacer tareas y ejercicios en una plataforma online del establecimiento. Así, al llegar a la clase correspondiente, los estudiantes ya han tenido una aproximación a los contenidos, o bien, tienen la posibilidad de profundizar los contenidos vistos en las clases, pero en sus hogares.

“Porque el programa educativo que tienen y la forma de enseñar a los niños encuentro que es mucho más acertada que otros colegios, por ejemplo, acá trabajan mucho con el tema de las aulas invertidas, que los niños trabajan los diferentes programas de diferentes ramos, los trabajan primero en la casa.” (Vanesa)

“Mis hijos tienen dentro de la página de internet del colegio aulas invertidas. Entonces, ellos ingresan, ven esta aula invertida donde se la materia, se ponen ejemplos, y después, obviamente, ciertas preguntas para que él la desarrolle en su casa.” (Carlos)

“Tenían un sistema estúpido, que siguen teniéndolo, que son las clases invertidas, usted llega [y] vea la clase tantas veces como sea necesario hasta que lo entienda. Están ocho horas en el colegio y tienen que llegar a verla a la casa, una clase por internet. Por qué no me las llevé [a las niñas], porque son súper didácticas para la más chica. Cambiaron el sistema, ya no son: *“ah vimos la clase en la casa y ahora vamos a pasar la misma materia”*. Ahora son actividades en las que mire, vea esto es Grecia y ahora hagamos un taller de Grecia y los niños de disfrazan y hacen cosas, entonces por eso yo cambié y dije: *“no, se quedan”*, porque me gustó y además la clase es cortita.” (Dania)

Una razón por la que consideran que la educación en este colegio es de calidad, es porque el establecimiento tiene menos estudiantes por sala, tiene un fuerte programa de inglés y una infraestructura de buen nivel. Asimismo, valoran el acceso a tecnología, de modo que los niños puedan familiarizarse tempranamente con ella.

“Necesito un colegio que no esté en paro, que no exceda los 30 alumnos por curso. Si ya con 30 es complicado, [Ni] me imagino con 38, 40 o 50. Esa es la información que yo manejo de los colegios municipales.” (Dania)

“Porque como es un colegio particular la cantidad de alumnos es menor, y por lo tanto la dedicación a cada niño es mayor que en un colegio público. Entonces creo que lo van a educar mejor.” (Marisol)

“Que aprendan inglés también, más que nada, ese tipo de cosas, más que nada un tema académico.” (Isabel)

“Creemos que a nivel de infraestructura y de desarrollo educacional era un proyecto interesante.” (Enrique)

“Para mí, básicamente, es un punto muy fundamental la tecnología porque hoy en día estamos todos inmersos en ese ámbito, y creo que es importante ir aplicándolo también en la enseñanza de los alumnos. Y otro factor importante es el tema del idioma, el inglés, porque hay muchas horas de inglés respecto de los colegios que hay alrededor.” (Carlos)

Incluso, las apoderadas/os esperan que la formación que entrega este establecimiento les otorgue a sus hijos competencias, que pueden ser de utilidad para desempeñarse en el mundo laboral.

“Mi hijo que va en cuarto básico hace presentaciones, no solo, grupales, pero ya los van trabajando, los van preparando para que cuando ya tengan quince, diecisiete años, no [tengan] el problema de personalidad, de enfrentarse a un público, para exponer sus ideas. Entonces, ese tipo de cosas ayudan a que el profesional que salga de un colegio, [en relación] a otro, tenga muchas diferencias de competencias después en el mundo laboral.” (Carlos)

“El inglés abre varias posibilidades a la gente que es profesional. Claro, yo soy profesional y por causa de no manejar el inglés perdí algunas oportunidades que no quiero que mis hijos pierdan.” (Marisol)

Este deseo de desarrollo académico se complementa con un desarrollo personal de los intereses que tengan sus hijos. Por tanto, esperan que el colegio les entregue herramientas y posibilidades de descubrir y desarrollar intereses, principalmente deportivos y en menor medida artísticos.

“Otras cosas, por ejemplo, el área deportiva, que las logren incluir en algo, o sea, todas las niñas tienen capacidades para hacer ciertas cosas, pero de repente hay colegios que son tan estructurados que en realidad tienen las cosas básicas y los niños que puedan traer aptitudes para otras cosas no logran desarrollarlas, en cambio acá no, acá, por ejemplo, hoy día la mi hija anda en natación.” (Vanesa)

“El tema del deporte, que se le dieran la oportunidad de practicar deporte, y el hecho que tuvieran la tremenda cancha, tú dices, sí, en realidad acá se potencia el deporte.” (Natalia)

“Me ha gustado mucho la capacidad del colegio [que] educa a los niños para una sociedad que es competitiva y las educa con mucho énfasis en el arte, en el deporte, en la sana competencia.” (Enrique)

En contraste con los otros grupos de apoderadas/os, encontramos que hay una noción más compleja de desarrollo. Esta abarca más dimensiones como lo afectivo y lo cognitivo, entre otras. Por tanto, este grupo de apoderadas/os espera que el colegio sea un espacio que forme a sus hijos no sólo en el ámbito académico.

“Pero en esta etapa yo considero que sí, efectivamente en estos años de desarrollo cognitivo, emocional, nervioso, yo creo que un colegio particular de estas características le hace bien a mi hija, no tengo duda.” (Enrique)

“Según mi punto de vista como responsable de ellos, como tutor, les sirve como un ejercicio de práctica para desarrollar su área cognitiva, para el tema

del cerebro, de pensar, estructurar, tengan las herramientas necesarias.”
(Marcelo)

También esperan que el colegio sea un espacio donde lo educativo no se reduzca a contenidos curriculares, valoran profundamente la dimensión disciplinaria del Colegio Particular Pagado.

“Que sea ordenado, que no le permitan ir con piercing, que no usen el pelo de colores, que use uniforme, que sean respetuosos, que se vea que hay un orden en el colegio, que no es todo al lote, eso para nosotros era súper importante.”
(Natalia)

Un último aspecto educativo que valoran es la formación valórica que les ofrece el establecimiento. Sin embargo, no son todas las apoderadas/os las que buscan esto en el colegio y existen discrepancias entre quienes sí la buscan. Estas diferencias tienen que ver fundamentalmente con la religiosidad de la educación de sus hijos.

“Un proyecto interesante, porque era laico.” (Enrique)

“Yo no quería ponerlos en un colegio católico donde yo sé que se imparten valores, pero también se imparte la religión. Aquí no. Y sentía que los valores eran un tema importante en la convivencia de los niños, en el trato con los padres. Entonces eso me parece muy importante.” (Marisol)

“Tuvimos varias opciones, también nos interesaban los colegios católicos, por un tema de formación nuestro, pero lamentablemente acá [en la comuna] hay pocos colegios católicos.” (Isabel)

Orientaciones subjetivas

La significación que realizan estas apoderadas/os de su propia escuela refiere principalmente a conceptualizar esta como un “*buen ambiente*”. Es básicamente el mismo rótulo con el que también las apoderadas/os del Liceo Municipal y el Colegio Particular Subvencionado califican sus propios establecimientos. Sin embargo, el contenido que da cada grupo de apoderadas/os al concepto “*buen ambiente*” cambia radicalmente en cada caso.

“Eso espero básicamente, que tengan un buen ambiente, en el cual se desenvuelvan, donde, si son agredidos, porque yo sé que los jóvenes y los niños en general, no meditan y dicen: “*ya molestemos a ese, ya vamos todos contra ese*”, pucha que me den una solución (...) con buen ambiente me refiero a que tengan compañeros de, entre comillas, de un nivel socioeconómico similar, para mí, estando en este colegio ya es difícil.”
(Dania)

Para las apoderadas/os del Colegio Particular Pagado buen ambiente refiere principalmente a una exclusividad y homogeneidad no sólo socioeconómica, sino también sociocultural en

el establecimiento. De esta forma, buscan una comunidad homogénea, donde *“todos sean hijos de profesionales”*.

“Por las personas que iban al colegio, porque nosotros mirábamos alrededor de lo que teníamos y no queríamos que se relacionaran, de repente, con personas, [para decirlo de manera] franca, como bien sensata, con personas que tuvieran, a lo mejor, un nivel de estudio distinto al que tenemos nosotros. Acá uno sabe que la mayoría de los papás son profesionales, nosotros somos profesionales, entonces vamos buscando eso.” (Alberto)

“En base al criterio – y no contradiciendo lo que dije al principio – de la seguridad, de la calidad visual que yo veía con respecto a los papás que llegaban, los vehículos en que llegaban, la forma de expresarse de los padres, la forma de expresarse de los docentes, los auxiliares, la seguridad, el entorno, la limpieza, la infraestructura. Educativo, no tuve idea, ni me preocupé.” (Marcelo)

“Nosotros queríamos, como te dijimos anteriormente, un colegio donde ella se relacionara con otro tipo de personas, por decirlo así, donde los papás estuviéramos como todos parejos. Ni más ni menos, como que tengan la misma realidad, por decirlo así, aunque suene frío, pero era eso.” (Natalia)

La relevancia que asignan a esta comunidad homogénea, de hijos de profesionales radica principalmente en que el contexto espacial en el que se inserta este colegio es de gran heterogeneidad y que muy cerca hay colegios dos colegios y una población de un nivel socioeconómico bajo.

“Yo creo que, por el tema de la relación con los pares, o sea, yo creo que eso fue. Si bien nosotros estamos acá, estamos en esta comuna, la comuna es como bien... diversa entonces, tu das un paso y te encuentras con una población.” (Natalia)

“Porque yo entiendo que los que tenemos a nuestros niños en un colegio particular, donde podríamos cambiar el auto todos los años con lo que pagamos de escolaridad, para ellos también es importante que los chicos con los que comparten sean chicos con las mismas cualidades, con un buen vocabulario.” (Dania)

“Los estudiantes no llevan consigo solamente su persona, llevan consigo su familia, bases, formas, proyectos, metas, ideales. Para mí el colegio es una micro sociedad.” (Marcelo)

Para estas apoderadas/os el que sus hijos crezcan y se desarrollen en un espacio exclusivo y homogéneo, como significan a su establecimiento, es una oportunidad de adquirir un roce social, de tener amistades con ciertas características que valoran.

“La red de amigos, que tiene, que va a formar ahí, es importante para nosotros.” (Natalia)

“Lo que pasa es que estás en un colegio desde kínder y se espera que entres a esa edad, hasta cuarto medio, [para que] que genere [con] las personas que están con ella, que van a salir, van a tener la misma educación, van a generar los mismos valores, eso, eso es lo que esperamos.” (Alberto)

“Que el círculo de amigas que logre crear, sea un círculo de amigos bueno, que sean niños que [tengan] los mismos valores en la casa, que sea entretenido, que las actividades que ellas realizan, ellas han realizado un montón de actividades juntas, en el zoológico juntas, han ido a la piscina, los paseos de curso son súper familiares, porque ya nos conocemos todos, eso es lo que busco, por lo menos en un colegio, que sea algo general, no tan sólo el tema de que estudien, no.” (Vanesa)

“No es opción nuestra –hasta el momento– que nuestra hija vaya a un colegio público, porque efectivamente nosotros consideramos que son herramientas muy útiles [las que entrega un colegio particular] que es potenciar su cultura, su nivel sociocultural, entonces, por eso nosotros tratamos de que vaya en un colegio particular.” (Enrique)

Incluso, un apoderado señala que el compartir en instancias extra-escolares con las familias del Colegio Particular Pagado abre posibilidades de desarrollo para sus hijos:

“Las herramientas que te da el colegio particular no solamente en el tema de trabajo, si no que el tema de la contención social, los cumpleaños con tus compañeros, que el papá del compañero trabaje en el área antropológica, por ejemplo, que ese papá tenga otro hijo que estudie ingeniería, y se van abriendo las puertas y las fronteras de a cuánto uno puede optar en la vida, no te ponen techo.” (Marcelo)

De este modo, las familias del Colegio Particular Pagado ven al establecimiento como un buen ambiente, como un espacio de “resguardo sociocultural”. Por tanto, el colegio es significado como un espacio de resguardo no sólo en cuanto a capacidad de pago de sus miembros, sino también respecto a características socioculturales como niveles de estudio, lenguaje, vocabulario o incluso los vehículos en los que llegan al establecimiento los apoderados.

“Lo elegimos porque es un colegio que me permite, en el área donde yo vivo, un resguardo social y cultural”; “Con respecto al tema sociocultural, yo soy súper clasista, demasiado clasista.” (Marcelo)

Incluso un apoderado relata irónicamente esta situación de homogeneidad y exclusividad:

“Yo siempre me río con los apoderados del Colegio Particular Pagado, porque pareciera que fuéramos *Hollywood*, una cosa, así como de *Beverly Hills*, pero la sociedad no es así. Si usted se da cuenta, usted estuvo en el colegio de nosotros, todos los papás tienen las mismas camionetas, todos vivimos parecido donde mismo, todos tenemos nuestros hijos donde mismo, todos vamos de vacaciones donde mismo, pero la vida no es así, la vida no es así.”
(Enrique)

Un segundo punto a analizar dentro de las orientaciones subjetivas remite a las expectativas que este grupo de apoderadas/os tiene sobre la educación de sus hijos. De este modo, algunas de las expectativas de este grupo de apoderadas es que continúen con estudios de posgrado, que accedan a empleos privilegiados o que accedan a estudios superiores no universitarios, ya que evalúan una saturación del mercado para los profesionales.

“[Egresar de] cuarto medio y poder entrar a una universidad tradicional, que yo creo que es lo que esperamos.” (Natalia)

“Que el colegio te entregue los conocimientos básicos para poder entrar a la universidad y de ahí para arriba, en el fondo, puede ser magíster (...) más que nada, ese tipo de cosas, más que nada un tema académico.” (Isabel)

“Yo espero que puedan desenvolverse y saliendo del colegio puedan entrar a la universidad, o un instituto. En realidad, lo que ellas quieran, hoy día yo creo que es más difícil encontrar técnicos que profesionales universitarios, entonces yo quiero que ellas tengan las herramientas necesarias para que ellas entren a estudiar lo que ellas quieran estudiar.” (Dania)

Si en los otros dos grupos de apoderadas/os revisados anteriormente la superación aparecía claramente como un ideal, en este caso el mismo logro (continuar a estudios superiores) no emerge como “superación” sino que es un piso mínimo para el futuro de sus hijos. En ese sentido, los estudios superiores son una base y el colegio debe prepararlos no sólo para ingresar a la universidad, sino también para poder egresar de ella.

“Nosotros lo vemos como base, con mi marido somos universitarios entonces como que no existe otra opción para los chiquillos. Independiente de la carrera que quieran estudiar.” (Isabel)

“Que las preparen para que después, cuando entren a la universidad, tengan ya un ritmo adquirido, tengas los conocimientos necesarios, las herramientas que puedan necesitar.” (Vanesa)

Sin embargo, existe una parte de estas familias que no considera que sus hijos deban obligatoriamente seguir estudios superiores. Para estos apoderados es más relevante la autonomía de sus hijos y que ellos decidan qué hacer al respecto. Por tanto, esperan que el colegio les entregue herramientas para poder tomar esa decisión.

“En estos momentos la vida va por otro lado, va por un lado [que es] autónomo, autodidacta, de desarrollo personal y no siempre es el universitario.” (Marcelo)

“[Que entre a la universidad] eso nadie me lo asegura porque a lo mejor a mi hija le gusta, no sé, la danza, y se va a enfocar en otro tema totalmente distinto. Pero sí, al menos, darles las herramientas para que puedan, ellos, estar bien preparados para la prueba y cuando estén en esa situación ya, obviamente, tomar caminos que ellos deseen tomar.” (Carlos)

En definitiva, en función de las expectativas podemos establecer dos categorías de apoderados, en primer lugar, el grupo que considera que los estudios superiores son una base, debido a que ellos ya alcanzaron ese nivel. En segundo lugar, hay un grupo de apoderados que no ve como una obligación el que prosigan ese tipo de estudios.

Pasando a un tercer aspecto dentro de las orientaciones subjetivas, analizaremos la visión que este grupo de apoderadas/os tiene de los otros dos establecimientos que conforman la UGA y que son considerados en este estudio.

Sobre el Liceo Municipal, que está ubicado justo en frente del Colegio Particular Pagado, este grupo de apoderadas/os tiene una visión muy negativa. Inclusive, una apoderada afirma que le da miedo ser asaltada por los estudiantes del Liceo Municipal. Además, otra apoderada cuenta que vivió un episodio en que estudiantes del Liceo Municipal escupieron su vehículo mientras ella esperaba la salida de sus hijas del colegio. Señala que por dicho episodio tiene una visión *horrible* del Liceo Municipal y sus estudiantes.

“Hasta da miedo de que te puedan robar, [los estudiantes del Liceo Municipal] yo soy bien honesta en ese sentido. Son maldadosos, rayan los autos, pasan con los lápices.” (Isabel)

“Del Liceo Municipal... [tengo una visión] horrible, en una oportunidad estaba así, estacionada [y] venían los chicos [del Liceo Municipal] que salieron del colegio, nunca se dieron cuenta que yo estaba arriba del auto y empezaron a tirarle escupos al auto.” (Dania)

En definitiva, este grupo de apoderadas/os percibe como otro radicalmente opuesto a los estudiantes y las familias que componen la comunidad escolar del Liceo Municipal. Esta visión se condice con la que tienen las apoderadas/os del Liceo Municipal respecto a las familias del Colegio Particular Pagado.

“El Liceo Municipal sufre la brutalidad de la segmentación, de la discriminación, de la falta de oportunidades, del buen casino, de la buena comida, de la buena cancha. Estoy seguro que deben sufrir eso y deben mirar al otro lado de la carretera cómo está *Beverly Hills*, como le digo yo irónicamente, como la pasan bien estos cabros, como Los Prisioneros cierto,

por qué tienen derecho a pasarlo tan bien si son igual de imbéciles que nosotros. Entonces yo creo que ellos tristemente, deben vivir y sentir lo que es la exclusión social, porque, además, tenemos un *mall* cerquita, por lo que deben juntarse en el *mall* también. Lo más seguro es que caminen juntos al *mall*, con oportunidades de la vida absolutamente distintas lamentablemente.” (Enrique)

“Tienes acá un colegio particular, que va todo el mundo en auto y todos los papás van a dejar a los hijos, todos los papás van a buscar a los hijos, hay un buen ambiente, y se contrapone [con el Liceo Municipal], sobre todo en los horarios de salida, cuando cruzan; garabatos, violencia, de la nada.” (Loreto)

Respecto al nivel educativo del Liceo Municipal, una apoderada señaló que dicho establecimiento no prepara bien para ingresar a la universidad y que lo sabe por la experiencia de una hermana:

“Sí podría decirle que tengo una media hermana y sus niños estudiaron en el Liceo Municipal y hasta el día de hoy ellos se arrepienten de no haber invertido en un colegio mejor para que sus chicos hubiesen salido del colegio y haber entrado a la universidad.” (Dania)

También está el caso de un apoderado del Colegio Particular Pagado que señala conocer el Liceo Municipal, ya que ha acompañado a apoderados de dicho establecimiento a actividades internas:

“Ellos tienen una enseñanza bastante formativa y valórica, son muy buenos a nivel de incorporación en actividades deportivas, físicas, sociales, como apoderados, mucha humanidad, mucho tema importante que no tiene el Colegio Particular Pagado del que estamos hablando nosotros (...) que es más frívolo. Eso para mí es una herramienta que en cierta forma yo perdí para optar [por el Colegio Particular Pagado].” (Marcelo)

Resulta muy llamativo que este apoderado considere más *humano* el ambiente al interior del Liceo Municipal, ya que es algo que dentro del propio Liceo Municipal se percibe también como algo potente. A la vez que desde el Colegio Particular Subvencionado se percibe el lado humano como deficitario en el Colegio Particular Pagado.

En tanto, respecto al Colegio Particular Subvencionado existe un desconocimiento casi total. Esto debido a que los horarios de salidas son diferentes y que el Colegio Particular Subvencionado no tiene salida hacia la avenida, sino sólo a una calle interior, por lo que no es visible desde el frontis del Colegio Particular Pagado.

Cabe señalar que ninguno de estos dos establecimientos fue opción para ninguna de las nueve apoderadas/os entrevistadas/os en este estudio al momento de buscar colegio para sus hijos.

Finalmente, como parte de las orientaciones subjetivas que guían el proceso de elección de las familias revisaremos su visión general sobre la Educación Municipal.

En primer lugar, perciben la Educación Municipal como riesgosa, debido a factores como consumo de drogas o mal comportamiento de los estudiantes que serían frecuentes en ese tipo de establecimientos.

“Mucho *flaite*, muchos niños que a lo mejor su forma de presentarse, de ir al colegio, no es la adecuada y es una forma de discriminar, porque es una forma de discriminar. Lamentablemente, con recursos tú puedes ir apartando un poco de esa situación a tus hijos. No es que esté en contra de ellos, pero es mi temor y mi temor radica mucho en que, si llevo a los niños a un colegio municipal, el gran porcentaje de estos niños puedan traer a mis hijos a un mundo distinto al cual yo no quiero que ellos lleguen; drogadicción, alcoholismo, maltrato o *bullying*, todos estos factores que hoy día se escuchan.” (Carlos)

Consideran que uno de los problemas de la Educación Municipal es que no tiene filtros, no puede rechazar el ingreso de estudiantes “conflictivos”. Sienten que la presencia de dichos estudiantes perjudica a los demás. Ese tipo de estudiantes conflictivos son llamados *flaites*, lo que asocian a conductas como el consumo de alcohol, drogas, violencia y mal lenguaje.

Para estas familias, como lo hemos mencionado en repetidas ocasiones, la lógica racional-formal permea completamente su quehacer, por lo mismo, si bien tienen una visión negativa de los establecimientos municipales en general – y en particular de los de su comuna – manifiestan la disposición a cambiarse a un establecimiento municipal bajo ciertas condiciones.

“Yo creo que si hubiera un colegio municipal a treinta minutos pero que yo sé que es un colegio, académicamente hablando, buenísimo, y que también hubiera un filtro, por decir, en la calidad de esos niños, yo no tendría ningún problema en tener a los niños ahí.” (Carlos)

“[Consideraríamos la opción de un municipal] si existiera un colegio, no sé tipo Carmela Carvajal, que fuera gratis... un Municipal Emblemático.” (Natalia)

Por tanto, podemos ver que la visión negativa de la Educación Municipal se debe principalmente al tipo de estudiantes que debe recibir debido a su incapacidad de seleccionar. Por otra parte, una apoderada señaló que lo que diferencia a los municipales emblemáticos es que la gente que acude a esos establecimientos tiene una visión distinta y que quieren recibir una mejor educación:

“Yo creo que tiene que ver con la visión, de querer tener una mejor educación, yo creo que esa es la gran diferencia. Porque creo que a veces en otros colegios acá del sector, no sé si todos tendrán la misma visión, los papás, yo creo que

mucho deben decir; oye, quedémonos acá porque queda más cerca, porque es barato, porque es gratis.” (Natalia)

Por otra parte, una apoderada señaló que siente que ella como apoderada tiene más derechos por pagar una escuela privada:

“Yo siento que al pagar tengo más derechos que si los tengo en una escuela municipal.” (Dania)

Una excepción la marca Enrique, quien cuenta que a su hija mayor la matriculó en un establecimiento municipal de la comuna, cercano a su hogar y que no encaja en el perfil de liceo selectivo o emblemático. Asimismo, afirma que, a su hija menor, que actualmente se educa en el Colegio Particular Pagado, la cambiará a un establecimiento público en el momento en que ella pase a cursar estudios de educación media.

“Yo estudié mi Enseñanza Media en un Liceo Público, mi hija más grande también lo está haciendo y lo más seguro es que mi hija menor también lo hará, porque considero que los colegios particulares no representan la gama de la sociedad, y a mí me interesa que mi hija salga como adulta conociendo cómo es la sociedad completa.” (Enrique)

En definitiva, la estrategia desplegada por estas madres y padres es la que más se aproxima al ideal de la libre elección de escuela. Esto, porque escogen informándose respecto a más de una opción de colegio. Preferentemente lo hacen mediante fuentes de tipo *cold*, como el SIMCE e inclusive la PSU, además de priorizar criterios racional-formales de elección. Sin embargo, al analizar los criterios educativos del proceso de elección de escuela de estas apoderadas, podemos ver subyacente una visión racional-formal de la educación. Es decir, la evaluación que realizan de los criterios educativos está hecha bajo el paradigma de la racionalidad formal.

Por tanto, la búsqueda de escuela para estas familias, tiene por objetivo ingresar a una comunidad homogénea y exclusiva en términos socioeconómicos y también culturales. Las características de esta comunidad de iguales están marcadas desde un inicio por los costos que implica estudiar en el colegio, pero continúa con el nivel de estudio de padres y madres y las características socioculturales de las familias. En ese sentido para estas familias no sólo son relevantes las características del colegio, sino también las de las familias que van al establecimiento.

En concordancia con lo anterior, estas madres y padres – más allá de las fuentes de tipo *cold* – se informan del colegio mediante redes sociales, pero a diferencia de los otros dos grupos analizados no hay respaldo en familiares, sino que preferentemente recurren a vecinos, amigos y compañeros de trabajo, respecto a los cuales sienten una afinidad particular, probablemente debido a que comparten características socioculturales y tienen un similar nivel socioeconómico.

Respecto a los criterios de elección educativos, estas familias tienen una amplia gama de indicadores de calidad para evaluar la educación que les entrega el colegio a sus hijos. Abarcan desde la infraestructura, inglés, y el uso de tecnología hasta la dimensión valórica y el rendimiento de los estudiantes en pruebas como SIMCE y PSU.

En cuanto a las orientaciones subjetivas, estas apuntan fundamentalmente a su necesidad de integrarse a una comunidad “donde todos tengan el mismo nivel”, por lo tanto, es muy importante que en dicha comunidad no existan sujetos con otras características.

En definitiva, la estrategia de elección de escuela de este grupo de apoderadas/os es muy coherente entre las fuentes de información a las que recurren, los criterios que utilizan para escoger y las orientaciones que guían el proceso. El colegio que han escogido, cumple con todas sus expectativas, ya que tiene un buen nivel académico, permite el desarrollo de diversas habilidades e intereses, tiene un buen nivel de inglés y está conformado casi totalmente por familias con altos niveles de ingresos y estudios. La estrategia de elección de escuela de estas familias consiste entonces en la búsqueda de una comunidad exclusiva, donde no sólo importan los recursos económicos de las familias, sino también las características y recursos culturales de las mismas; hay una búsqueda por una comunidad homogénea y exclusiva.

Conclusiones: Flaites, Piolas y Highs

Previo a la exposición de las conclusiones de la presente Memoria presentamos una síntesis de algunos aspectos centrales del planteamiento del problema y de los resultados de la investigación. De este modo, se sintetizan los principales hallazgos y se da paso a las conclusiones de la Memoria.

Si bien la elección de escuela ha sido clásicamente definida como un evento, de carácter racional (en un sentido formal) y universal, nuevas concepciones han emergido para poder comprender de mejor manera este fenómeno. En esta Memoria, más allá de consideraciones formalistas, se ha estudiado el proceso de elección de escuela de 27 familias de diverso nivel socioeconómico en una comuna de Santiago sur como un proceso social y cultural. Por otra parte, estudios recientes sobre la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno han relevado el rol de las decisiones y preferencias de las familias en la producción y reproducción de la segregación entre las escuelas de nuestro país.

La política educativa en Chile funciona bajo los supuestos de la definición clásica de libre elección de escuela. Por tanto, se asume que en el mercado escolar todas las familias deben actuar bajo una lógica racional de tipo formal, es decir, analizando y comparando las ofertas disponibles para escoger la que de forma más eficiente les permita maximizar sus recursos ante las diversas opciones existentes en el mercado escolar. Sin embargo, la perspectiva teórica asumida en este trabajo considera que los actores educativos – en este caso particular las familias – son agentes que tienen la capacidad de *producir cultura*, lo cual es entendido como la apropiación y re-significación de lo definido en las políticas educativas.

Por lo reseñado anteriormente, en la presente Memoria se propuso caracterizar las diversas estrategias de elección de escuela desplegadas por apoderadas de tres escuelas, vecinas, pero socioeconómicamente segregadas. Para esto, se analizaron las tres dimensiones de una estrategia de elección de escuela; fuentes de información, criterios de elección y las orientaciones subjetivas que guían el proceso de elección.

Respecto a las **fuentes de información**, las cuales se dividen en dos tipos (*hot* y *cold*), podemos señalar cuatro ideas principales.

A) Las familias que acuden al establecimiento de mayor nivel socioeconómico muestran una mayor preferencia por las fuentes de tipo *cold* y las familias que no las utilizan tienen una visión crítica de las mismas, especialmente de las pruebas estandarizadas. De igual modo, las fuentes de tipo *cold* prácticamente no son utilizadas por las familias que acuden al establecimiento de menor nivel socioeconómico. Incluso, gran parte de esas familias desconocen la información del SIMCE. Por último, las familias del Colegio Particular Subvencionado se encuentran en un “punto medio”, ya que recurrieron a ambos tipos de fuentes de forma equilibrada.

B) Las fuentes de tipo *hot* fueron utilizadas por las familias de los tres establecimientos considerados en el estudio. Salvo excepciones, en la gran mayoría de los casos se recurría a este tipo de información. Preferentemente las familias recurrían a comentarios y recomendaciones de sus contactos, ya sean familiares, amigos, vecinos o compañeros de trabajo. En el caso de las familias que asistían al Liceo Municipal los contactos más requeridos eran familiares y vecinos. En el Colegio Particular Subvencionado se sumaban los compañeros de trabajo a la familia y los vecinos. Finalmente, en el caso de las familias del Colegio Particular Pagado no consultaron a sus familias, sólo recurrieron a redes de amistades, vecinos y compañeros de trabajo. Una hipótesis plausible podría ser que las familias del Colegio Particular Pagado no tengan familiares de igual condición socioeconómica y que privilegian informarse con contactos de su mismo nivel socioeconómico. Cabe señalar que la mayoría de los/as jefes/as de estas familias fueron los primeros de sus familias en cursar estudios superiores. Asimismo, cursaron sus estudios escolares en establecimientos particulares subvencionados, por lo que se infiere que su trayectoria es de ascenso social.

C) En los casos de las familias del Liceo Municipal y del Colegio Particular Subvencionado la experiencia previa como ex alumnos de las apoderadas fue fundamental para conocer y evaluar las escuelas que tuvieron como alternativa. Particularmente en el caso de las apoderadas del Liceo Municipal es muy gravitante su experiencia como ex alumnas. Ellas valoran conocer el establecimiento *por dentro* y que algunas de sus profesoras de antaño hoy les enseñen a sus hijos/as. Incluso, en muchos casos las apoderadas reportaron haberse informado de su establecimiento únicamente en base a su experiencia como ex alumnas. Como contraparte, existen algunos casos de apoderadas del Colegio Particular Subvencionado que también fueron ex alumnas o ex apoderadas del Liceo Municipal y en base a ese conocimiento lo descartaron para sus hijos.

D) Desde la política educativa se ha propuesto al SIMCE como medio de información para que las familias puedan escoger el colegio de mayor calidad (entendida como mejor puntaje en la medición) al que puedan acceder. Sin embargo, el SIMCE es conocido – y utilizado como fuente de información – preferentemente por familias de un nivel socioeconómico alto. De este modo, las familias que acuden al Liceo Municipal y al Colegio Particular Subvencionado tienden a informarse de la oferta educativa mediante fuentes de tipo *hot*. La mayoría de las familias entrevistadas no “siguen” el camino trazado en las políticas educativas respecto a cómo informarse de los establecimientos escolares.

En tanto, sobre los **criterios de elección** podemos extraer tres conclusiones principalmente:

A) Los criterios de tipo práctico aparecen con una mayor preponderancia en las familias que acuden al establecimiento de un nivel socioeconómico bajo. De este modo, cercanía y horarios, por ejemplo, fueron criterios de relevancia para optar por el Liceo Municipal. En el caso de las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado los criterios prácticos tienen

una menor preponderancia. En tanto, para las familias del Colegio Particular Pagado los criterios prácticos son significativamente menos relevantes que para los otros dos grupos.

B) Los criterios de elección racional-formales se hacen preponderantes en las familias a medida que aumenta el nivel socioeconómico del establecimiento al que acuden. De este modo, en el Liceo Municipal los criterios racional-formales se circunscriben a la gratuidad del establecimiento. Por tanto, su proceso de elección en este sentido se ve fuertemente constreñido por su incapacidad de pagar por educar a sus hijos. En tanto, la lógica racional formal es más intensa en el caso de las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado, que buscan maximizar sus recursos para acceder a un establecimiento que cumpla de la mejor forma posible sus requerimientos. Incluso algunas de estas apoderadas buscan opciones de becas o rebajas de arancel para poder acceder a un colegio que consideran mejor, pero que no pueden pagar. Finalmente, en el caso de las familias del Colegio Particular Pagado la lógica racional-formal es protagónica del proceso de elección. Hay un cálculo constante de los costos y beneficios que obtienen escogiendo uno u otro colegio. Por tanto, son también los apoderados más dispuestos a cambiarse de colegio. Estos apoderados reconocen que ante un establecimiento que ofrezca lo mismo que el Colegio Particular Pagado, pero cobre aranceles más bajos, no tendrían mayores problemas en cambiar a sus hijos.

C) Los criterios educativos varían entre los tres grupos analizados. Para las familias del Liceo Municipal las razones vinculadas a la educación entregada en el establecimiento se asocian fundamentalmente a la dimensión de las relaciones interpersonales que se dan en el espacio. En el fondo, estas familias valoran la *calidad humana* del establecimiento más que la *calidad educativa*. Incluso estas familias no conocen – ni manifiestan interés – por datos como el SIMCE del establecimiento. Variables propiamente académicas, como la infraestructura, el logro académico, la diversidad de estrategias de aprendizaje adquieren una mayor relevancia para las familias de los colegios privados, tanto Subvencionado como Pagado. En definitiva, el concepto de educación de calidad es polisémico y sus definiciones varían ampliamente entre los tres grupos observados.

En relación a las **orientaciones subjetivas** que dan sentido al proceso de elección de escuela, podemos relevar cuatro ideas principales.

A) Todas las familias que participaron en el estudio significan su escuela como un buen ambiente, de protección y cuidado para sus hijos. En el caso del Liceo Municipal, esta significación se basa en la familiaridad de las relaciones dentro de la comunidad escolar. Por otra parte, las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado consideran que el buen ambiente de su establecimiento se da por el cuidado de los profesores y trabajadores del colegio con los estudiantes, así como también porque consideran que a su establecimiento no ingresa “cualquiera”. Incluso, las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado construyen su representación de un buen ambiente en oposición a la visión que tienen del Liceo Municipal. Finalmente, en el caso de las apoderadas/os del Colegio Particular Pagado, el

buen ambiente remite a la homogeneidad socioeconómica y sociocultural de los miembros de la comunidad escolar.

B) Las expectativas de las apoderadas/os son disímiles. Las familias del Liceo Municipal esperan que la educación permita a sus hijos “*ser más que uno*”, es decir, hay un afán de superación en términos no sólo educativos, sino también laborales y sociales. Resulta muy interesante en términos antropológicos el sentido de la frase “*ser más que uno*”, ya que esa posición superior es muy compleja, en tanto tiene dimensiones educativas, económico-materiales y de reconocimiento social. En definitiva, parece ser que para estas familias el reconocimiento social de los sujetos se constituye en base a la educación alcanzada.

El afán de superación existe también en el caso de las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado, sin embargo, no es tan preponderante, ya que el desarrollo personal de sus hijos es también central para ellas. También tienen una expectativa de distinción, que se expresa en el deseo de que sus hijos no sean “*del montón*”. Finalmente, para las apoderadas del Colegio Particular Pagado, sus principales expectativas educativas tienen relación con el éxito profesional de sus hijos. Por lo mismo, buscan un colegio con una educación de excelencia. Así mismo, esperan que su colegio sea un espacio económica y socioculturalmente homogéneo en el cual sus hijos puedan construir redes sociales a largo plazo.

C) En cuanto a las visiones de las apoderadas/os sobre sus dos escuelas vecinas, existe un reconocido antagonismo entre el Liceo Municipal y el Colegio Particular Pagado. Ambos ven en el establecimiento que tienen en frente a un *otro* radicalmente opuesto a sí mismos. Desde el Colegio Particular Pagado se desconoce el Colegio Particular Subvencionado, sus características y miembros. Por otra parte, las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado reconocen diferencias con los otros dos establecimientos. Respecto al Liceo Municipal, mantienen un rechazo, referido a los estudiantes y sus familias. Este rechazo se debe al comportamiento y lenguaje de los estudiantes del Liceo, que consideran como negativo y vulgar. En contraste, la visión de las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado sobre el Colegio Particular Pagado a pesar de ser difusa, recalcan es que es un colegio con educación de excelencia, y muy costoso, donde las características de las familias son, al menos, socioeconómicamente distintas de las propias.

D) Sobre la educación municipal existe un cierto consenso en torno a las causas de sus problemas. En los tres grupos de apoderadas/os se mencionó que la Educación Municipal tiene como desventaja, frente los establecimientos privados, la imposibilidad de seleccionar a sus estudiantes y tener, por el contrario, que recibir a los estudiantes indiscriminadamente. Por lo mismo, existe una valoración especial respecto de algunos establecimientos municipales emblemáticos que seleccionan su matrícula y a los cuales “no puede entrar cualquiera”.

Al analizar los principales aspectos de las estrategias de elección de escuela de las familias de los tres establecimientos contemplados en esta Memoria, podemos concluir que existen una profunda *desigualdad* a la hora de enfrentar el mercado educativo y evaluar las ofertas disponibles, así como una *diferencia* sustancial en las fuentes de información a las que las familias pueden acceder e interpretar y, finalmente, una *diversidad* de criterios y orientaciones subjetivas que guían el proceso de elección de escuela. De esta manera, desde una mirada antropológica (Boivin, Rosato & Arribas, 2004), podemos abordar las estrategias de elección de escuela presentadas en este estudio desde la construcción de la *otredad* como *desigualdad, diferencia y diversidad*.

Las condiciones económicas y materiales, en conjunto con las características socioculturales de las familias, limitan y/o permiten un determinado campo de acción para la elección de escuela. A modo de ejemplo, la capacidad de movilización y transporte de las familias es clave para delimitar el espacio geográfico en el cual es razonable buscar colegio para sus hijos. En este sentido, contar con un vehículo particular o con los recursos para contratar un furgón escolar son ventajas que no tienen todas las familias. Otro ejemplo tiene que ver con el acceso a diversos tipos de fuentes de información, *cold* o *hot*. De este modo, en las familias de menor nivel socioeconómico existe menos conocimiento del SIMCE, a diferencia de las familias de mayor nivel socioeconómico, que habitualmente conocen el SIMCE y manifiestan opiniones al respecto, incluso, algunas familias sostienen visiones críticas de la misma prueba, lo que se traduce en su rechazo al SIMCE como medio de información sobre los establecimientos educacionales.

Considerando lo anteriormente expuesto, es posible comprender la complejidad de la configuración de las estrategias de elección de escuela y su diversidad, lo que depende de una amplia variedad de factores. De este modo, es importante señalar que las estrategias de elección de escuela no dependen únicamente de las variables económicas. Buscar escuela no depende sólo de cuánto dinero se puede gastar en educar a los hijos. Así, las orientaciones subjetivas adquieren un lugar central: los significados que las familias construyen dan sentido a las diversas racionalidades que hacen razonable optar por una u otra escuela, más allá de la lógica que la política educativa indica como la correcta. Es importante recalcar que la subjetividad de este proceso no es asimilable a las nociones mecanicistas del concepto de ideología. Es necesario profundizar y comprender cómo las familias construyen los significados que hacen racional y/o razonable su elección, más allá de consideraciones puramente formales. En este camino de comprender los significados construidos por las familias resulta provechoso apropiarse de las teorizaciones de Paul Willis para entender cómo las familias re-significan las disposiciones de la política educativa, por ejemplo, en la definición de qué es una educación de calidad. De este modo, la aproximación antropológica al problema de la elección de escuela permite identificar y comprender una amplia gama de significados construidos por los agentes educativos.

Las familias son agentes educativos activos, que no asumen pasivamente lo dictado por la política educativa. Un gran ejemplo en nuestro medio es el SIMCE, ideado para hacer competir a los establecimientos por la matrícula e informar a las familias de las mejores y peores escuelas. Sin embargo, son muy pocas las familias que confían realmente en el SIMCE como una medición de la calidad de las escuelas. Este hallazgo coincide con lo señalado por algunos estudios recientes que señalan que el SIMCE no es utilizado como fuente de información durante el proceso de elección de escuela de la mayoría de las familias chilenas (Kosunen, Carrasco & Tironi, 2015; Córdoba, 2014; Hernández & Raczinsky, 2010; Gubbins, 2013; Corvalán, 2013; Corvalán & Román, 2012). Una apoderada del Liceo Municipal indicó haberlo escogido por su *calidad humana*, lo cual refleja que para algunas familias la definición de calidad es mucho más amplia y profunda que los parámetros que mide el SIMCE (Hernández & Raczinsky, 2015).

La política educativa entiende la elección de escuela como un evento racional en un sentido formal, es decir, orientado a la maximización de los beneficios al menor costo posible en un mercado escolar que funcionaría de una forma similar a la del cualquier otro mercado. Se espera que el consumidor (apoderado) se informe (por medio de fuentes “objetivas”, como el SIMCE) sobre la mejor alternativa a la que pueda acceder. Sin embargo, la evidencia de éste y otros trabajos apunta a que la elección de escuela es un proceso sustantivo, donde se expresan variadas racionalidades y donde los objetivos no son siempre los mismos (Mendoza, 2014; Rinne, Carrasco & Flores, 2015; Carrasco, Falabella & Mendoza, 2015; Van Zanten, 2015). Salvo gran parte de las familias del Colegio Particular Pagado, la mayoría de las otras familias no muestran una lógica racional-formal para buscar escuela. A la luz de los resultados de esta investigación, podemos ver que escoger escuela es algo más complejo que el cálculo de costos y beneficios. Por lo demás, la posibilidad de hacer este cálculo con sentido requiere no sólo un cierto capital económico, sino también un determinado tipo de capital cultural.

Es posible concluir que las estrategias de elección de escuela analizadas son bastante coherentes internamente, es decir, las estrategias cumplen con los objetivos que estas familias se han trazado. Por esto, no es de extrañar que en los tres casos la mayoría de las apoderadas/os estaban satisfechas/os con su elección y no manifestaban intenciones de cambiar a sus hijos de colegio. El grupo de apoderados más dispuesto a cambiarse de establecimiento son, paradójicamente, los del Colegio Particular Pagado, ya que su elección está hecha bajo criterios principalmente racional-formales.

Por todo lo anterior, es que podemos afirmar que las estrategias de elección de escuela de las apoderadas/os entrevistados/as tienen como parte de su objetivo generar distinciones de otros. Esta distinción no opera sólo en términos económicos, sino también culturales. Estas distinciones culturales operan en el proceso de elección de escuelas de las familias de los tres establecimientos y pertenecientes a distintos niveles socioeconómico. Esta conclusión coincide con los resultados de un reciente estudio etnográfico realizado en Chile sobre el

proceso de elección de escuela de familias de diferentes clases sociales en el que operan mecanismos de micro-distinción (Carrasco, Falabella & Mendoza, 2015). De acuerdo a lo señalado por dicha investigación, estas distinciones pueden operar horizontal o verticalmente. Cuando las distinciones en juego operan verticalmente hay una diferenciación principalmente en términos económicos. Por otra parte, cuando la distinción refiere a características culturales dentro de una misma clase social, son de carácter horizontal.

Incluso podemos plantear que en los tres grupos de apoderadas/os es posible encontrar una intención de micro-distinción.

En el caso de las apoderadas/os del Liceo Municipal, existe una doble distinción que opera en dos niveles; externo e interno. También, son también capaces de reconocer la distinción de la cual ellos son objetos y que proviene de las familias del Colegio Particular Subvencionado y el Colegio Particular Pagado. A nivel externo, distinguen al Liceo Municipal de otros establecimientos municipales de la comuna que son asociados al consumo de droga por parte de los estudiantes. En ese sentido, el Liceo Municipal aparece como un espacio más protegido y es una de las principales razones de una apoderada que vive a más de tres kilómetros para recorrer diariamente esa distancia y evitar el establecimiento más cercano a su hogar. Esta distinción externa convive con una micro-distinción a la interna del establecimiento. Algunas apoderadas consideran que existen familias *flaites* y drogadictas al interior de la familia. Por lo demás, las asocian a la población colindante con el Liceo Municipal y las identifican fundamentalmente por su vocabulario y el comportamiento agresivo de sus hijos.

Por otra parte, las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado sí realizan micro-distinciones durante su proceso de elección de escuela. Considerando que muchas de las apoderadas entrevistadas no podían pagar el arancel del establecimiento (contaban con beneficios por la Ley SEP o becas entregadas por el Colegio) las distinciones en juego eran más culturales que económicas, por lo mismo manifestaban rechazo al sujeto *flaite*, su características y comportamiento. Estas apoderadas calificaban a parte importante de los estudiantes del Liceo Municipal como *flaites*, sujeto del cual buscaban distinguirse, para evitar un posible contagio o contaminación de sus hijos. Cabe señalar que dichas distinciones operan no sólo respecto a este Liceo Municipal, sino también a otros establecimientos municipales. Finalmente, en el caso de las familias del Colegio Particular Pagado, las distinciones son muy fuertes tanto vertical como horizontalmente. Las distinciones verticales refieren principalmente a pertenecer a una comunidad de acceso limitado para las mayorías por sus costos y que permita construir un espacio que se abstraiga de la diversidad presente en la comuna. Por otra parte, existen distinciones que, si bien tienen relación con aspectos económicos, son fundamentalmente culturales como, por ejemplo, la valoración de que las familias que pertenezcan al establecimiento tengan el mismo nivel educativo.

Considerando lo anterior, podemos afirmar que las estrategias de elección de escuela de las familias pueden contribuir a la configuración del escenario de alta segregación

socioeconómica que existe en el sistema escolar chileno. Entre los objetivos de algunas familias encontramos la distinción de un otro de menor nivel socioeconómico o de quien tiene características culturales que se desean evitar, pese a pertenecer a la misma clase social o nivel socioeconómico. En este mismo sentido, las preferencias de las familias en algunos casos implican auto-segregación, ya sea por familias que descartan a priori un establecimiento sin informarse de las características del mismo o por familias que deliberadamente no quieren mezclarse con otros grupos sociales. Las orientaciones subjetivas que despliegan las familias al enfrentar el mercado escolar entran en tensión y son re-construidas permanente, no sólo al buscar una escuela, sino también al hacer una constante evaluación sobre la pertinencia de mantenerse en el mismo establecimiento o cambiarlo.

Un elemento imprescindible al abordar la segregación escolar refiere a la segregación urbana, lo que podemos abordar gracias a los resultados obtenidos en la presente investigación. Como se mencionó al inicio de esta Memoria, la segregación socioeconómica en el sistema escolar chileno tiene relación con la segregación territorial. En los debates relativos a la segregación urbana se ha propuesto que existe una reducción en la escala de la segregación (Sabatini, Cáceres & Cerda, 2001), la que sería consecuencia de procesos de “gentrificación sin expulsión” (Sabatini & Brain, 2008). En la misma línea, Sabatini et al. (2012) señalan que en la población de algunas urbes chilenas existe una disposición cultural favorable hacia políticas de reducción de la segregación urbana. El territorio de la UGA estudiada es socioeconómicamente muy diverso, lo que incluso fue explícitamente mencionado por algunas de nuestras entrevistadas y por tanto es de interés revisar esta dimensión del problema.

En base a los datos analizados, podemos afirmar que pese a que el territorio es socioeconómicamente diverso no existe un mayor contacto social entre los estudiantes y las familias de los tres colegios observados. En este sentido, los establecimientos educativos de la UGA observada contribuyen a producir y/o reproducir una segregación social que espacialmente – y en una escala barrial – no está tan acentuada. En otras palabras, los establecimientos escolares están más segregados que el barrio en el que se ubican. En definitiva, para el caso analizado en esta Memoria, podemos concluir que, a pesar de una “reducción en la escala de segregación”, no existe una mayor integración social entre sujetos de desigual nivel socioeconómico. Simbólicamente, la calle que divide al Liceo Municipal y al Colegio Particular Pagado es una frontera infranqueable que separa de un *otro* con el que, pese a la cercanía espacial, no hay una vida en común. En ese sentido, las escuelas son un reflejo de una segregación social en el territorio.

A partir de lo anterior es que se plantea como una necesidad de investigar y reflexionar sobre la segregación urbana y escolar en conjunto, no es posible entenderlas por separado, ni en su producción ni configuración.

Es probable que el *mall* ubicado en las cercanías de la UGA estudiada sea el único espacio donde es posible encontrar simultáneamente estudiantes de los tres establecimientos que se

incluyeron en este estudio. De este modo, el *mall* se configura como una versión posmoderna de la ciudad y el espacio público:

“El esfuerzo por recrear el espacio público ha hecho que en las ciudades americanas las calles se hayan vaciado y se haya formado otra ciudad hecha expresamente para el consumo. Los *skyways* y los *indoor malls* son una ciudad en la ciudad, artificial y deslocalizada, protegida y acondicionada” (Amendola, 2000:251)

Para Amendola (2000) el *mall* es central, ya que destruye el espacio público real y se propone como un modelo ideal del espacio público, sustituyendo a las calles, plazas y espacios urbanos de encuentro social.

En definitiva, el *mall* se ha constituido como el espacio público donde es imaginable y posible el encuentro entre estudiantes de distintas clases sociales, donde la heterogeneidad, que es negada en la escuela, mediana por el consumo en el *mall* se hace posible. Al respecto Salcedo & De Simone sostienen que: “Muchos de estos usuarios asumen al *mall* como un espacio público más, tal como lo es la plaza o la calle” (2013:126). En la misma línea argumentan que:

“Se sigue diciendo de él [el *mall*] que es un espacio de exclusión, en circunstancias que la diferencia y la heterogeneidad son valores no sólo aceptados sino celebrados por las culturas urbanas contemporáneas. En este sentido, hoy, en términos generales, el mall no sólo no reprime la diferencia sino que la busca en forma consciente, pues ella es en sí misma un atractivo valorado por los clientes” (Salcedo & De Simone, 2013: 126-127)

En definitiva, para el caso analizado en esta Memoria, el espacio público donde es posible la diferencia, la heterogeneidad y la integración social, no es la escuela, sino el centro comercial.

Es a partir de las visiones que las/los apoderadas/os tienen sobre las familias y los estudiantes de los otros dos establecimientos que titulamos estas Conclusiones. Dichas visiones que existen del otro refieren a las categorías *flaite*, *piola* y *high*, las cuales aluden a los estudiantes y las familias del Liceo Municipal, el Colegio Particular Subvencionado y el Colegio Particular Pagado respectivamente. Estas categorías emergentes (utilizadas por los propios entrevistados) no sólo reflejan la visión sobre el otro, sino que también son auto-percibidas por las familias como la visión que tienen los otros sobre ellos. Claramente dichas categorías – y sus significados – condicionan el proceso de elección de escuela, a pesar de la existencia de aspectos que determinan las posibilidades de libre elección en el contexto del mercado escolar chileno. Por lo tanto, cabe relevar la dimensión subjetiva del proceso al tratar de comprender cómo las familias chilenas lo llevan a cabo. Sin considerar la subjetividad del proceso de elección de escuela es imposible comprender las acciones y decisiones de las familias, las que, en buena medida y paradójicamente, favorecen la segregación social.

Postscriptum: Sobre el derecho a elegir escuela: visiones de las familias sobre la Ley de Inclusión

“Hoy en día sí pueden pagar 35 lucas o 70 entre dos hijos. Pero si sube a 70 u 80, no pueden pagar 160. Se ven obligados a dejarlos en un sistema que a lo mejor no quieren. Entonces es complicado, porque igual tú debes tener el derecho a elegir. Tú tienes el derecho a decidir dónde pueden ir tus hijos, y a lo mejor eso te cuesta” (Marisol)

En la presente Memoria se realizó el trabajo de campo entre los años 2016 y 2017, lo que coincidió con episodios de gran relevancia en materia educativa y social. En particular nos referimos al debate político y público respecto a la reforma del sistema de educación escolar y específicamente sobre la Ley de Inclusión y sus principales disposiciones: Fin al lucro, al copago y a la selección en establecimiento que reciban fondos estatales. Diversos actores sociales participaron de las discusiones y hubo movilizaciones tanto de estudiantes como de apoderados, para expresar posiciones a favor o en contra de la Ley de Inclusión. Cabe señalar que el objetivo de esta ley es justamente generar transformaciones para reducir la segregación del sistema escolar chileno mediante el reforzamiento al derecho a la libertad de elección de escuela por parte de las familias.

Respecto a las estrategias de elección de escuela (el tema de investigación de esta Memoria), el fin al copago y a la selección marcan puntos sensibles de debate. Por lo mismo, consideramos necesario abordar y exponer las visiones al respecto de las apoderadas/os que participaron en este trabajo. A continuación, plantearemos algunos puntos interesantes a cuestionar y a investigar en un futuro próximo, a propósito del contexto de reformas educativas que se está actualmente implementando.

En primera instancia, corresponde señalar que las apoderadas/os del Liceo Municipal, en su mayoría, carecen de información respecto de las principales medidas que conlleva la Ley de Inclusión, por lo mismo muchas de ellas/os no se posicionan al respecto.

“[Sobre el fin del copago] Es que no sabría decirte, porque como te digo, es que en todos lados tenis que pagar igual, aunque tú no quieras, igual tienes que pagar, así que no te podría decir que sí o que es bueno, no, porque igual dicen una cosa, pero después salen con otra. [Respecto al fin a la selección] Es que, no sé, mmm, yo creo que no, no estoy de acuerdo, o sí, no sé. Es que ahí me pillaste.” (Valeria)

“Es que no sé qué es eso [fin al copago y la selección] o sea yo escucho todo, pero no cacho.” (Francisca)

“No, no entiendo yo. No entiendo nada, te mentiría. Como a mí no... no me toca no estoy muy enterada en el caso.” (Isabel)

“No me he informado la verdad, no me he informado.” (Sofía)

Sobre el fin al copago sí hay más visiones concretas, por ejemplo, Luis, plantea que es positivo, pensando que hay gente que asiste al Liceo Municipal desde muy lejos porque no tienen cerca un establecimiento gratuito.

“Qué bueno [que se acabe el copago], así hay más accesibilidad a otros colegios. No solamente puedes depender de los que no se pagan, puedes acceder a más, porque hay mucha gente, que yo creo de lejos manda a sus hijos aquí al Liceo Municipal por el mismo tema que aquí no se paga, pero hay colegios cerca de las casas de ellos en que hay que pagar, así que está bien que se termine.” (Luis)

Del mismo modo, el principio de igualdad es percibido por una apoderada como fundamental en la reforma, aunque ella sabe que las principales medidas de fin al copago y selección no modifican sustancialmente las reglas para el Liceo Municipal.

“La reforma, a nosotros no nos afecta en este colegio, pero a otros sí los afecta, nosotros no vamos a tener problemas porque vamos a seguir siendo los mismos, a lo mejor va a llegar otro tipo de alumno que viene de un colegio mejor, no lo sé, pero por eso te digo, que fueran todos iguales, que todos tuviéramos el mismo derecho, que todos tuviéramos las mismas oportunidades, que los niños todos tuvieran las mismas oportunidades, sería genial, pero no se puede todavía, y lo mejor sería que fuera gratuito, todo, para que así todos tuviéramos la oportunidad.” (Ana)

En general, existe desconocimiento del funcionamiento del sistema escolar chileno y de las propuestas de la Ley de Inclusión. La visión que existe sobre el fin al copago es que implica una asimilación u homologación de los establecimientos particulares subvencionados a los municipales. Podemos corroborar entonces que la visión en general de este grupo de padres asocia gratuidad a lo municipal y que su marco de distinciones opera binariamente; establecimientos gratuitos (municipales) y establecimientos pagados (privados). Una apoderada señaló además que quienes tienen a sus hijos en los establecimientos particulares subvencionados no van a querer que ellos se inserten en contextos heterogéneos como los que caracterizan a los establecimientos municipales.

“Al cabo todos van a ser como municipales prácticamente, o sea todos van a ser gratis.” (Luis)

“[Sobre el fin al copago] como te decía la otra vez, hay colegios que, si pasa eso, tienen que ser privado o municipalizado. Hay gente que va a tirar niños acá y no les va a gustar porque va a decir que aquí hay de todo, o a lo mejor no vamos a poder tirar un niño allá porque va a haber que pagar totalmente la mensualidad, entonces no sé, por ahora no me ha llamado la atención, porque como no nos afecta.” (Ana)

Al abordar concretamente las medidas de fin al copago, más allá del desconocimiento generalizado, existen ciertos consensos. El fin al copago es asociado con la gratuidad, por lo que se considera como un avance positivo, sin embargo, también una apoderada plantea que el copago permite a las familias de clase media acceder a educación privada.

“Yo creo que... para las personas que tienen [recursos]... como de clase media, yo creo que están bien los particulares subvencionados.” (Isabel)

Por otra parte, respecto al fin de la selección en establecimientos que reciben fondos públicos, no existe un consenso claro. Algunas apoderadas consideran correcto que no exista ningún tipo de selección, ya que permite que todos accedan a la educación. Sin embargo, estos planteamientos entran en contradicción con la visión que tiene este grupo de familias sobre la Educación Municipal, ya que consideran que la imposibilidad de seleccionar es una de sus principales debilidades.

“Sería igual bueno, el tema, porque muchos estudiantes por traer malos antecedentes no los reciben en ningún lado, y llegan a los colegios municipales, que no pueden decirles que no, tienen que quedarse no más ahí.” (Sofía)

“Es bueno que no se haga discriminación por los antecedentes porque se le da una oportunidad al niño.” (Rayén)

En el caso de las apoderadas del Colegio Particular Subvencionado, existe un mayor conocimiento sobre la Ley de Inclusión. En consecuencia, existen también posiciones más marcadas al respecto.

Sobre el fin al copago (hay que recordar que nuestro Colegio Particular Subvencionado tiene copago, pero a la par entrega becas internas y está adscrito a la ley SEP) estas apoderadas tienen visiones disímiles. Por una parte, algunas consideran que es una medida negativa, ya que permite a las familias poder complementar los recursos con los que estudian sus hijos y así pueden acceder a colegios privados, los que en general evalúan mejor que los establecimientos municipales.

“Considero que no está bien en todos los aspectos. ¿Qué pasa con uno que tiene esta opción a un colegio un poquito mejor pero que no puede pagar uno particular? Mi opción va ser uno municipal, y por el hecho de ser un municipal, quizás no es tan bueno ... es como conocimiento general, todos opinan lo mismo, si este colegio pasará a ser particular, ¿qué opción tengo yo? Por la cercanía, cambiarla al colegio de al lado, si no buscar un colegio un poquito más lejos, pagar un furgón que sería lo mismo que pagar la mensualidad acá. Yo considero que se tiene que estudiar un poquito más eso, y quizás algunos colegios, cambiarle el sistema de subvención, no sé si es esa la palabra, pero no sé en realidad más allá, no me he informado lo suficiente,

pero creo que a veces, alegan por puras estupideces. Porque, por ejemplo, en los colegios municipales quieren una educación gratuita ... y los niños que salen de los colegios municipales, no estudian, y no por falta de plata, es porque no quieren, porque yo tengo compañeros que sí se esforzaron, y sacaron súper buen rendimiento, y aunque salieron de colegios municipales, salieron becados, y estudiaron en la U sin tener que pagar, entonces yo creo que depende de cada alumno, si quizás podría haber un poquito de ayuda, pero la educación gratuita no me parece que sea el mejor camino.” (Carmen)

Por otra parte, algunas apoderadas bajo un principio de igualdad creen que es una medida correcta eliminar el copago, ya que puede ser una herramienta para segregar y discriminar. A pesar de aquello, tienen ciertos resquemores, ya sea porque igualmente quienes puedan pagar buscarán hacerlo o porque no confían en que los cambios se implementen correctamente.

“En todas partes van a haber personas que quieran darle algún tipo de educación especial y que si tienen la posibilidad para pagar, que lo hagan, pero que ese no sea un instrumento de discriminación hacia los demás, porque si hay un niño o un alumno “A” que por vivir en tal o cual lugar, no puedan recibir la misma educación que el niño “B”, que sí tiene para pagar, eso aumenta las brechas de diferencia que existen actualmente en la sociedad en general, o sea, ojalá que el niño que pueda pagar con el niño que no tiene para pagar puedan recibir la misma educación.” (Claudia)

“Yo pienso que uno no tendría por qué pagar para educarse, yo encuentro que eso no corresponde, pero tú te tienes que someter a este sistema no más, porque es la única manera en que tus hijos estén en un colegio bueno... o medio bueno, pero lo ideal es que ningún alumno pague, lo ideal es que ningún niño pague para estudiar, de acuerdo a lo que usted me dice de la reforma educacional, todos dicen que debería ser gratis, eso no va a ser nunca, porque esto es como un negocio, siempre ha sido así, pero lo ideal sería que nadie pagara, en la básica, en la media y en la universidad.” (Rosa)

Un punto muy interesante respecto a la Ley de Inclusión y el fin al copago es que ante la disyuntiva que tienen los establecimientos particulares subvencionados entre ser colegios gratuitos o colegios particulares sin subvención, este grupo de apoderadas tiene opiniones contradictorias. Existe un grupo de apoderadas que preferiría que el establecimiento opte por la gratuidad, ya que no podrían pagar los costos que supondría el que fuese un establecimiento privado sin subvención. Sin embargo, algunas apoderadas señalaron que, a pesar de su incapacidad de pagar un establecimiento particular pagado para sus hijos, les gustaría que el Colegio Particular Subvencionado no fuese gratuito, ya que asocian la gratuidad a la municipalización del establecimiento, lo que implica que ingresaría

“cualquiera” a su colegio y esto es percibido como una amenaza para el ambiente de resguardo que valoran de su colegio.

“Se pierde el filtro si aceptan [el fin al copago] y no es necesario que paguen, va a ingresar cualquier alumno y uno no sabe más allá de la cara que ponen los niños y apoderados, entonces vienen con malos comportamientos, con malas notas, con malas juntas ... y [todo eso] afecta, yo cambié a mi hija acá para tratar como de... sé que no puedo evadir la realidad, pero no exponerla tanto con lo que pasa por ejemplo con el colegio de al lado, para que mi hija no vea peleas, para que no vea que los niños están fumando fuera del colegio, y el hecho de que este colegio deje de cobrar una mensualidad, se van a venir todos para acá, o sea los apoderados pensando que es la mejor opción.” (Carmen)

“Siento que cuando tú le regalas a la gente las cosas, como todo fácil, no le toman el valor a lo que están haciendo, entonces si ese copago no existiera, estarían todos mucho más relajados y no estarían más preocupados de los estudios. [Por eso preferiría] para este [colegio] que fuera particular [pagado]. Sí, (...) por lo que te explicaba anteriormente, no tengo nada en contra de los colegios municipales, pero siento que van más atrasados en cuanto al nivel de educación, siento que los particulares [pagados] y estos que son mitad y mitad [los colegios subvencionados], se enfocan más en ir avanzados en relación a lo principal.” (Aurora)

“Yo preferiría que el colegio pasara a ser privado... ahora, obviamente quizás, eso subiría a lo mejor la mensualidad, y probablemente en mi situación a lo mejor ni siquiera sería capaz de pagarlo, pero si me preguntas yo preferiría que fuera privado. Por lo que te contaba, con lo que pasa con el Liceo Municipal, por el hecho de que llega el niño muchas veces que, que tuvo malas actitudes, yo no sé si eso sea como un colador al final cuando tú pagas más o pagas menos, porque muchas veces, gente que tiene mucho dinero, tiene otro nivel socioeconómico, pero no se sabe comportar, ¿me entiende? Pero quizás puede que te sirva como un colador.” (Eliana)

Sobre el fin a la selección, este grupo de apoderadas tiene un claro consenso. Salvo un par de excepciones, estas apoderadas consideran positivo que los establecimientos seleccionen su matrícula, ya que de ese modo pueden controlar que tipo de estudiante ingresa al colegio.

“Yo creo que el colegio sí tiene que decidir quién entra y quién no entra, porque... a ver, todos tenemos derecho a la educación, pero también yo creo que, al entrar cualquier persona, por ejemplo, a este colegio, no va a faltar el niño que sea más rebelde, y lamentablemente ese niño si revoluciona a los

demás... entonces no estoy de acuerdo con que no se seleccione a la gente que entra al colegio.” (Aurora)

“En parte estoy de acuerdo y en parte no. En parte porque igual es bueno cuando en un colegio hay buenos alumnos, hay buenas... como buen material en cuanto a niño y conocimiento, pero a la vez mal porque... igual la discriminación hacia los niños que les cuesta, que son como vulnerables también es malo y valga la redundancia todos tienen derecho a estudiar, entonces no tienen por qué elegir, porque eres peleador no te dejan, porque a lo mejor eres mal alumno no te dejan. Entonces, no corresponde, no estoy de acuerdo con eso.” (Rosa)

“Me gusta que sea así [que los colegios puedan seleccionar a los estudiantes], por lo mismo que te decía, no le hace bien a un colegio recibir a cualquier tipo de alumno, a menos, que sea un colegio demasiado estricto, y sepa que a lo mejor pueda hacerle cambiar la conducta o el rendimiento, o a lo mejor a uno, dos, tres, grupos así pequeños, así a los que se pueda controlar, porque si se abren las puertas a cualquier tipo de estudiantes, el colegio va a dejar de ser lo que es.” (Carmen)

“Claro todos deberían tener derecho a estudiar, pero también dicen que una manzana podrida pudre a todas las demás, entonces, no sé.” (Adriana)

Finalmente, las apoderadas/os del Colegio Particular Pagado son quienes están más informados al respecto y también seguros sobre sus posiciones, a pesar de que las medidas de la Ley de Inclusión no modifican las regulaciones sobre los establecimientos particulares sin subvención.

Sobre el fin al copago, las apoderadas/os del Colegio Particular Pagado tienen disímiles opiniones. Por un lado, existen apoderados que consideran correcto que las familias dejen de complementar la subvención estatal.

“El fin al copago, yo estoy de acuerdo, que deberían existir colegios no municipales, me gustaría más que fueran estatales, que el Estado financiara y que hubiera colegios particulares de frentón [en los] que los papás financiáramos todo, pero los colegios estatales que sean financiados por el Estado completamente, porque los municipales está muy acorde a como sea el municipio, o sea, el colegio municipal de Las Condes es muy distinto al colegio municipal de La Pintana, porque el ingreso es muy distinto. Por eso me gustaría que fuera más similar, que no hubiera colegios subvencionados que el Estado les aportara. Porque encuentro que eso sí que es como discriminar un poco. Es preferible decir: si quieres pagar, paga, si no quieres pagar, no pagas.” (Isabel)

Otro grupo de apoderadas considera que el copago es positivo y no se debiese eliminar, ya que permite a las familias buscar opciones mejores pagando un poco más. Otro argumento al que refirieron contra el fin al copago es que se acentuarán más las diferencias entre colegios, ya que las familias que actualmente están en establecimientos particulares subvencionados, que pasen a ser particulares pagados, tendrán que pagar más u optar por establecimientos gratuitos.

“Yo no estoy muy de acuerdo. Los colegios particulares subvencionados tienen que optar si va a ser municipalizado o si va a ser particular [pagado]. Si optan a ser municipalizado, están abiertos a que llegue todo tipo de niños, todo tipo de gente, y que eso genere la mezcla, los conflictos. Pero, si opta por ser particular, quizás no lo puedan pagar [...] Pero sí puedes pagar 30 lucas, para que vaya a algo un poquito mejor, a una preparación mejor. Pero no vas a tener los 80, y hay mucho, yo conozco a varios que se han visto en la situación de tener que cambiar a los hijos, porque los colegios donde iban se van a lo particular [pagado], y no les da para pagar. Como municipal, la verdad no, porque van a llegar niños con mucho atado. No creo que sea justo... yo creo que uno tiene derecho a elegir. Yo creo que más que hacerlos particulares o municipalizados era mejorar lo que ya estaba. ¿qué sacas con poner un municipal, o sea, sacarle la subvención ... obligar a un colegio a que sea municipalizado? Porque van a llegar niños en más masa, el profesorado es lo mismo, la educación es la misma, no estás mejorando la educación. La verdad es que no estoy de acuerdo” (Marisol)

“Mira, eso [el fin al copago] va a ir, de cierta manera acentuando más estas diferencias, porque los que teníamos un copago hoy en día vamos a tener que asumir el costo total, si yo hubiera seguido en el [colegio particular subvencionado en el que estaba antes, hubiera tenido que pagar] el costo total de la mensualidad. Eso va a seguir acentuando, ya de hecho, ese colegio, muchos niños salieron de ahí, precisamente por el costo y fueron a buscar colegios, obviamente, que mantuvieran el mismo nivel de pago. Ya prontamente los colegios se van a definir, si van a ser subvencionados o privados y ahí el tema va a ser mayúsculo. Yo creo que mucha gente se va a ir a los municipalizados, los cursos que hoy son de cuarenta, yo creo que van a ser de cincuenta, cincuenta y cinco, y los privados van a ser de veintiocho, treinta. Eso es lo que yo visualizo de aquí a un par de años más cuando ya se empiecen a dar a conocer, ya, las decisiones de los colegios.” (Carlos)

Por otra parte, el fin a la selección es considerada como un error, ya que valoran como algo positivo que los establecimientos puedan excluir a estudiantes con determinadas características que a su juicio entorpecen el quehacer escolar. Incluso plantean que sin la

selección no existirían liceos emblemáticos, como el Instituto Nacional, o que no es posible lograr una educación de calidad sin selección.

“[Natalia:] yo creo que la selección debe existir, o sea, no sé, yo pienso que no es algo que se debería quitar.

[Alberto:] Sí, yo creo que, claro. Yo creo que sin la selección no existiría el Instituto Nacional.

[N:] Tiene que haber un tema de selección.

[A:] No existiría, o sea. Lamentablemente es así (...) la única forma de poder tener una educación de calidad es poder hacer selección” (Natalia y Alberto)

“En cuanto al tema de la selección, ahí estoy un poco en contra, porque siento como que la selección para aquellos colegios que eran emblemáticos, si no hay selección es un palo igual, no puedes seguir con el mismo tipo de metodologías. Entonces selección, para entrar a cierto tipo de establecimientos, yo creo que sí debería haber, quizás no para todos, pero sí para estos colegios que tienen otro tipo de educación, todos sabemos que en el [Instituto] Nacional, el tipo de formación es totalmente distinto a la que tiene un colegio normal en promedio. Ellos hacen los dos últimos años prácticamente de preuniversitarios. Yo creo que para ese tipo de colegio debería quizás haber selección. Pero para el resto no” (Isabel)

Hay un caso excepcional; Enrique, quien considera que las modificaciones establecidas por la Ley de Inclusión marcan un avance sustancial en igualdad y equidad en educación. Cabe señalar algunas características relevantes del perfil de Enrique; tiene estudios de postgrado en educación y es un funcionario público de alto rango. Tiene un perfil similar al que Carrasco, Falabella y Mendoza (2015) caracterizan como “clase media-alta progresista”.

“La educación tiene que ser un derecho e invertir en educación tiene que ver con un servicio social y no un servicio empresarial, entonces yo creo que estoy a favor de las reformas que hubo en este país asociado a educación. (...) Me parece impecable, me parece impecable, porque hay una línea de política pública asociada a la igualdad, que me parece más que razonable, ahora, yo aspiro a que en algún minuto el colegio que uno tiene cerca de nuestra casa sea el colegio de nuestros niños, con todas las condicionantes que haya en el barrio, eso es a lo que uno aspira, porque si yo no quedo en un colegio, voy a otro nomás, esa es la gracia de poder pagarlo, pero me gustaría que el colegio que fuese el colegio de mi barrio incorporara a todos los niños del barrio, más allá, de que si tienen una casa de 500 UF, mil UF, si viven de allegados, ojalá fuese así, pero en las condiciones de ahora me parecen razonables las normativas nuevas que hay en torno al copago, también la inclusión de los niños.” (Enrique)

Como síntesis de las posturas de estos grupos de apoderadas/os sobre el debate emergente y contingente en la sociedad chilena sobre las reformas educativas podemos señalar cuatro aspectos centrales:

En primer lugar, las familias de menor nivel socioeconómico cuentan con menos información sobre la Reforma y como consecuencia de eso, en muchos casos no manifiestan opinión al respecto. En general respaldan las medidas tendientes a aumentar la gratuidad y facilitar el acceso a la Educación Superior. Esto se condice con lo que se expuso sobre sus expectativas de superación en función de las condiciones de vida y la posición social en la que se encuentran.

Las familias del Colegio Particular Subvencionado manejan más información y tienen posiciones más sólidas sobre la Ley de Inclusión, la que les genera ciertos resquemores, ya que no quieren que su colegio se asemeje a los establecimientos municipales, que evitaron durante su proceso de elección. En tanto que las familias del Colegio Particular Pagado, si bien no son afectadas por la Ley de Inclusión sí tienen posturas claras sobre la ley.

En segundo lugar, en general el copago es valorado transversalmente por los distintos grupos de apoderadas/os. Es considerado como parte del derecho a elegir de las familias, especialmente por las/los apoderados de ambos Colegios Particulares. En el caso del Colegio Particular Subvencionado llama la atención la postura de algunas apoderadas que preferirían que su establecimiento sea privado sin subvención, a pesar de que algunas de ellas actualmente no complementan con su dinero la subvención estatal y que incluso serían incapaces de mantener a sus hijos en el establecimiento en caso de que éste no optara por la gratuidad.

En tercer lugar, emerge entre los distintos grupos de apoderados el tópico relativo a que la selección es positiva para el sistema escolar, por lo que sería un retroceso el que los establecimientos que reciben fondos públicos no puedan seleccionar su matrícula.

Finalmente, podemos señalar que, en la mayoría de los casos, las familias ven la Ley de Inclusión como una pérdida de derechos. La noción de que elegir escuela libremente es un derecho está sumamente arraigada en este grupo de familias. Un elemento relevante es que es una noción que sobrepasa la categoría de nivel socioeconómico, es decir, las familias de todos los niveles socioeconómicos sienten que elegir escuela es un derecho. En este mismo sentido, resulta llamativo que gran parte de las familias considere que el copago es una herramienta que les otorga mayor libertad de elección, por lo que sienten que su eliminación restringe las posibilidades de elección de algunas familias.

A partir de los puntos señalados anteriormente es interesante abrir nuevas preguntas y cuestionamientos. La Ley de Inclusión se plantea como una medida para disminuir la segregación entre los establecimientos, la que es producida por una diversidad de factores, entre los cuales se encuentra la libre elección de escuela. Para aminorar la segregación del sistema escolar, la Ley de Inclusión propone reforzar la libertad de elección de escuela y

eliminar otros factores de producción de segregación como el copago o la selección. En base a lo señalado aquí y en otros trabajos (Carrasco, Falabella & Mendoza, 2015; Canales, Bellei & Orellana, 2016; Hernández & Raczinski, 2015) es posible abrir debates respecto al comportamiento que podrían asumir determinados grupos de apoderados en el proceso de elección de escuela, ya que en algunos casos existe una intencionalidad, tanto explícita como implícita, de que la escuela sea un espacio de homogeneidad sociocultural y socioeconómica. En ese sentido, el temor de algunas familias al sujeto '*flaite*' implica en muchos casos un abierto rechazo a que éstos compartan espacios escolares con sus hijos (Carrasco, Falabella & Mendoza, 2015; Canales, Bellei & Orellana, 2016). Del mismo modo, en estudios previos se ha señalado que las familias chilenas escogen escuela con el fin de distinguirse de un *otro* (Hernández & Raczinski, 2015; Mendoza, 2014). En síntesis, una mayor libertad de elección de escuela no garantiza un sistema escolar más integrado, ya que una parte importante de las familias tienen visiones y opiniones negativas sobre la integración cultural y socioeconómica al interior de las escuelas.

Bibliografía

- Alegre, M. (2010). Cuasi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa. *Soc. Educacional Campinas v. 31 no. 113*, 1157-1178.
- Almonacid, C. (2004). Un cuasi mercado educacional: La escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación, N° 333*, 165-198.
- Amendola, G. (2000). *La Ciudad Postmoderna*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 305-322.
- Ball, S., & Vincent, C. (1998). "I heard it on the grapevine: "hot" knowledge and school choice". *British Journal of Sociology of Education, Vol. 19, N° 3*.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos, 39 (1)*, 325-345.
- Beyer, H. (2007). Una nota sobre financiamiento de la educación. En J. Brunner, & C. Peña, *La Reforma al Sistema Escolar: Aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales y Universidad Adolfo Ibáñez.
- Boivan, M., Rosato, A., & Arribas, V. (2004). *Constructores de Otridad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bustingorry, Sánchez, & Ibáñez. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII (1)*, 119-133.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos XLII (3)*, 89-109.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G., & San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Santiago: Proyecto FONIDE N° 711286.
- Carrasco, A., Falabella, A., & Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice: an ethnographic approach. En P. Seppanen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola, *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Finland and Chile*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2012). *Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno. Serie Evidencias. Año 1, N° 12*. Santiago: MINEDUC.
- Cerda, C. (2015). *Análisis de "Propuesta de diseño territorial de los servicios locales de educación pública"*. Santiago: Informe no publicado.

- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Contreras, D., Sepúlveda P., & Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, vol. 91 (5), 1349-1368.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas* 13 (1), 56-67.
- Córdoba, C., & Rojas, K. (2014). Segregación socioeconómica escolar: presentación de un caso y análisis con datos SIMCE. *Contribuciones científicas y tecnológicas*, N° 139.
- Córdoba, C., Farris, M., & Rojas, K. (2017). Discussing school socioeconomic segregation in territorial terms: the differentiated influence of urban fragmentation and daily mobility. *Investigaciones Geográficas*, 92, 43-50.
- Córdoba, C., Rojas, K., & Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas*, 15 (1), 90-104.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 4 (1).
- Cornejo, R., González, J., & Caldichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: FLAPE.
- Cortés, S. (2008). "Vergüenza de vivir donde vivo": Ideas para una reconceptualización de la segregación residencial socioeconómica. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 3 No. 3.
- Corvalán, J. (2013). El concepto de buena escuela en apoderados cuyos hijos asisten a escuelas de bajo rendimiento en Chile: un análisis antropológico-estructural. *Papeles de Trabajo* 26, 23-39.
- Corvalán, J., & Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 43-64.
- De La Garza, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. *Iztapalapa, UAMI No. 50*.
- Deslauries, J. (2004). *Investigación Cualitativa. Guía práctica*. Bogotá: Papiro.
- Donoso, S., & Arias, O. (2013). Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile: evidencia y recomendaciones de política para la nueva institucionalidad de la Educación Pública. *EURE*, 39 (116), 39-73.
- Ducci, M. (2002). Área urbana de Santiago 1991-2000: expansión de la industria y la vivienda. *EURE v. 28 n. 85*.

- Elacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32 (3), 444-453.
- Elacqua, G., & Fabrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago: PREAL.
- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). *Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. Documento de Referencia 01*. Santiago: Espacio Público.
- Elacqua, G., Montt, P., & Santos, H. (2013). Evidencias para eliminar - gradualmente - el financiamiento compartido. *Claves de Políticas Públicas N. 14*.
- Eyzaguirre, N. (3 de Junio de 2014). La Reforma Educacional Primeras Iniciativas Legislativas. Presentación ante la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados. Valparaíso.
- Flores, C., & Carrasco, A. (2013). *(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Documento de referencia 02*. Santiago: Espacio Público.
- Foro Nacional por la Educación de Calidad para Todos. (2011). *La segregación socioeconómica en Chile: Una situación antidemocrática*. Santiago.
- Franzé, A. (2007). Antropología, educación y escuela. *Revista de Antropología Social N° 16*, 7-20.
- Gallego, F., & Hernando, A. (2008). On the Determinants and Implications of School Choice: Semi-Structural Simulations for Chile. *Documento de Trabajo, N°8 343 Instituto de Economía PUC*.
- García, J., & Pulido, R. (1994). *Antropología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo 40*, 65-85.
- Garín, A., Salvo, S., & Bravo, G. (2009). Tendencias en la segregación residencial en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XV, No. 3*, 407-418.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en la clase alta argentina. *Runa vol. XXXIV (1)*, 73-90.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies fo qualitative research*. New York: Aldine}.
- Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). *Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: Requisitos de postulación y vacíos legales*. Informes para la política educativa.

- González, J. (1996). La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teórica y metodológicas. *Teoría educativa* 8, 151-173.
- Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos XXXIX* (2), 165-177.
- Hernández, M., & Raczinsky, D. (2010). *¿Cómo eligen las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación*. Asesorías para el Desarrollo.
- Hernández, M., & Raczinsky, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos XLI* (2), 127-141.
- INE. (2016). *Síntesis de resultados de la Encuesta Suplementaria de Ingresos 2016*.
- Kosunen, S., Carrasco, A., & Tironi, M. (2015). The role of 'hot' and 'cold' knowledge in the choice of school in Chilean and Finnish cities. En P. Seppanen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola, *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Massey, D. (2012). *Un sentido global de lugar*. Barcelona: Icaria.
- Mendoza, M. (2014). Estrategias de distinción de clase que operan en la elección de escuela. *Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago: CIAE U. de Chile y CEPPE UC.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos. En J. Brunner, & P. Meller, *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública*. Santiago: Ril Editores.
- Murillo, F. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico Utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 33-60.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 207-226.
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local. Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Ortiz, I. (2015). Escuelas Inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, 42, 93-122.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?? *Estudios Pedagógicos XXXVII* (2), 213-232.

- Rinne, R., Carrasco, A., & Flores, C. (2015). Something Universal? En P. Seppanen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola, *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Robins, W. (2003). Un paseo por la antropología educativa. *Revista Nueva Antropología Vol. XIX N° 62*.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, P., Truffello, R., Suchan, K., Varela, F., Matas, M., Mondaca, M., . . . Allende, C. (2016). *Ayoyando la formación de políticas públicas y la toma de decisiones en educación utilizando técnicas de análisis de datos masivos: el caso de Chile*. Universidad de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Román, M. (2014). *Elección y permanencia en escuelas de baja calidad en un sistema educativo de cuasi-mercado. ¿Opción o resignación??* Madrid: Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. Serie Políticas Sociales No.199*. CEPAL.
- Ruiz-Tagle, J. (2016). La persistencia de la segregación y la desigualdad en barrios socialmente diversos: un estudio de caso en La Florida, Santiago. *EURE, 42 (125)*, 81-108.
- Ruiz-Tagle, J., & López, M. (2014). El estudio de la segregación residencial en Santiago de Chile: Revisión crítica de algunos problemas metodológicos y conceptuales. *EURE, 40 (119)*, 25-48.
- Sabatini, F., & Brain, I. (2008). La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves. *EURE, 34 (103)*, 21-42.
- Sabatini, F., Cáceres, G., & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE, 27 (82)*, 21-42.
- Sabatini, F., Rasse, A., Mora, P., & Brain, I. (2012). ¿Es posible la integración de las ciudades chilenas? Disposición de los grupos medios y altos a la integración con grupos de extracción popular. *EURE, 38 (115)*, 159-194.
- Salcedo, R., & De Simone, L. (2013). Una crítica estática para un espacio en constante renovación . *Atenea (507)*, 117-132.
- Santillán, L., & Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación. N°3*, 7-16.
- Santos, H., & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *CEPAL 119*, 133-148.

- Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R., Simola, H., & Raczynski, D. (2015). Conclusions. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, H. Simola, & D. Raczynski, *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Soto, & Espido. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa n°9*, 311-323.
- Stillerman, J. (2016). Educar a niñas y niños de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socioterritorial en la formación de mercados locales de educación. *EURE*, 42 (126), 169-186.
- Stillerman, J. (2016). Educar a niñas y niños de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socioterritorial en la formación de mercados locales de educación. *EURE*, Vol. 42, no. 126.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taut, S., & Escobar, J. (2012). *El efecto de las características de los pares en el aprendizaje de los estudiantes chilenos de enseñanza media. Informes Técnicos*. Santiago: MIDE UC.
- Treviño, E., Salazar, F., & Donoso, F. (2011). ¿Segregar o Incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia N°45*, 34-47.
- Valenzuela, J. (2011). Eliminación del Financiamiento Compartido: La gratuidad como derecho y condición para la educación de calidad para todos. *Docencia*, 45, 18-24.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Copago*. Santiago: Proyecto FONIDE.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. En S. Martinic, & G. Elacqua, *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 209-233). Santiago: OREALC/UNESCO y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de escuela por los padres de clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.
- Van Zanten, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice. A comparative review. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalathi, R. Rinne, & H. Simola, *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Velasco, J., & Reyes, L. (2011). Antropología y educación. *Contribuciones desde Coatepec N° 21*, 59-83.

Willis, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural que a su vez no es lo mismo que reproducción social. En H. Velasco, & F. D. García Castaño, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Anexos

Anexo 1, Caracterización de los establecimientos estudiados en base a datos disponibles en www.mime.mineduc.cl a agosto del 2017.

		Liceo Municipal	Colegio Particular Subvencionado	Colegio Particular Pagado
Costos y becas	Costo Matrícula	0	\$1.000 A \$10.000	Más De \$100.000
	Mensualidad	0	\$25.001 A \$50.000	Más De \$100.000
	Becas disponibles	839	0	0
	Convenio SEP	Sí	Sí	No
Admisión	Curso ingreso principal y vacantes	Pre Kinder – 35	1° Medio – 17	Pre Kinder – 25
	Requisitos postulación a curso principal	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplir con edad estipulada - Ficha de protección social - Informe de personalidad - Firma de aceptación del proyecto educativo - Firma de aceptación del reglamento de disciplina - Examen de ingreso - Certificado de nacimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de notas del año anterior - Informe de personalidad - Firma de aceptación del reglamento de disciplina - Entrevista con los padres - Certificado de nacimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplir con edad estipulada - Examen de ingreso - Entrevista con los padres - Certificado de nacimiento
	Alumnos con prioridad de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> - Hermano(a) en el establecimiento - Apoderado(a) es ex alumno(a) - Condición de vulnerabilidad socio-económica - Puntaje prueba de admisión 	<ul style="list-style-type: none"> - Condición de vulnerabilidad socio-económica - alumno antiguo 	<ul style="list-style-type: none"> - Puntaje prueba de admisión
Características de formación	Énfasis educativo proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo integral - Excelencia académica 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo integral 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo integral

		- Valórico - religioso	- Preparación para la PSU e ingreso a la Universidad	- Excelencia académica - Deportivo
	Orientación religiosa	Laica	Tolerancia a la diversidad	Laica
	Programa de formación en	- Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Educación de la sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana - Actividades de acción social	- Convivencia escolar - Cuidado del Medio Ambiente	- Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Educación de la sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana - Actividades de acción social
	Apoyo al aprendizaje	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Orientador(a) Profesor(a) de educación especial / diferencial Fonoaudiólogo	Psicopedagogo (a)	Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Orientador(a)
	Educación especial	Visual Auditiva Intelectual Trastornos motores Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional	Visual	-
	Idiomas	Básica	Básico	-
				Intensivo

Oportunidades educativas	Inglés	Media	Intensivo	-	Intensivo
	Infraestructura		Biblioteca, Laboratorio de ciencias, Sala de usos múltiples, Sala de computación con internet y Cancha de deportes	Biblioteca, Laboratorio de ciencias, Sala de usos múltiples, Sala de computación con internet, Sala audiovisual y Cancha de deportes	Biblioteca, Laboratorio de ciencias, Sala de computación con internet, Sala audiovisual, Cancha de deportes y Gimnasio
	Deportes		Fútbol Baby Fútbol Vóleibol Básquetbol	Fútbol Básquetbol Tenis de mesa	Fútbol Vóleibol Gimnasia artística-rítmica
	Actividades extraprogramáticas para alumnos:		Taller de teatro-actuación Taller de manualidades Taller de música Taller de ballet-danza Preuniversitario	Taller de teatro-actuación Taller de música Taller de Deportes	Taller de música
Participación padres	Programas actividades	y	Talleres de formación	Actividades de integración, recreación y esparcimiento	Talleres de formación
	Medios de comunicación	de	Libreta de comunicaciones Reuniones Informativas Generales Reuniones periódicas individuales	Libreta de comunicaciones Página web / redes sociales Reuniones Informativas Generales Reuniones periódicas individuales entrevistas	Libreta de comunicaciones Página web / redes sociales Reuniones Informativas Generales Reuniones periódicas individuales
Número Docentes			48	50	62

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en <http://www.mime.mineduc.cl>

Anexo 2, Comparación datos generales de establecimientos que componen la UGA.

Ítem		Liceo Municipal	Colegio Particular Subvencionado	Colegio Particular Pagado
RBD		10470	25071	24977
Fundación		1929	2006	1996
Dependencia administrativa		Corporación Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Población que atiende		Mixto	Mixto	Mixto
Niveles de enseñanza	Parvularia	Sí	Sí	Sí
	Básica	Sí	Sí	Sí
	Media Científico Humanista	Sí	Sí	Sí
	Media Técnico profesional	Sí	No	No
Promedio alumnos por curso		36	39	28
Matrícula total 2014		758	797	1.076
Matrícula Pre-Básica 2014		48	59	168
Matrícula Básica 2014		460	413	668
Matrícula Media 2014		250	325	240
Adscripción a SEP		Sí	Sí	No
Nivel Socioeconómico (calificación SIMCE 2010-2014)				
4° Básico	2010	Medio Bajo	Medio Alto	Alto
	2011	Medio Bajo	Medio Alto	Alto
	2012	Medio Bajo	Medio Alto	Alto
	2013	Medio Bajo	Medio	Alto
	2014	Medio Bajo	Medio	Alto
IVE enseñanza básica (2010-2015)				
	2010	61,7%	55%	-
	2011	79,37%	53,5%	-
	2012	82%	53,6%	-
	2013	81,7%	60,3%	-
	2014	78,5%	57,9%	-
	2015	79,7%	60,09%	-
Porcentaje de estudiantes primera prioridad JUNAEB ed. Básica (2010-2015)				
	2010	30%	20%	-
	2011	46%	34%	-
	2012	52%	27%	-
	2013	56%	30%	-

2014	58%	32%	-				
2015	61%	33%	-				
Porcentaje de estudiantes que han repetido algún curso, SIMCE, 2012, 4° básico							
2012	23%	1%	0%				
Puntaje SIMCE Lenguaje 4°			Puntaje SIMCE Matemáticas 4°				
Año	LJM	CJAN	CMT	Año	LJM	CJAN	CMT
2009	247	276	301	2009	235	276	305
2010	260	264	296	2010	245	253	288
2011	259	274	297	2011	252	266	286
2012	264	274	307	2012	259	263	302
2013	258	275	296	2013	251	275	286

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE, 2009-2013; JUNAEB, 2010-2015 y
www.mime.mineduc.cl

Anexo 3, Evolución de la matrícula de los establecimientos de la UGA y distribución por establecimiento (2004-2015).

Año	Total Matrícula UGA	Matrícula Liceo Municipal	Porcentaje de la matrícula de la UGA	Matrícula Colegio Particular Subvencionado	Porcentaje de la matrícula de la UGA	Matrícula Colegio Particular Pagado	Porcentaje de la matrícula de la UGA
2004	2326	1555	66,85%	-	-	771	33,14%
2005	2265	1546	68,25%	-	-	719	31,74%
2006	2209	1474	66,72%	-	-	735	33,27%
2007	2698	1492	55,30%	425	15,75%	781	28,95%
2008	2709	1402	51,75%	481	17,76%	826	30,50%
2009	2800	1414	50,50%	502	17,93%	884	31,57%
2010	2848	1357	47,65%	539	18,93%	952	33,43%
2011	2945	1346	45,70%	592	20,10%	1007	34,20%
2012	2763	1034	37,42%	709	25,40%	1020	36,00%
2013	2768	921	33,30%	812	29,34%	1035	37,40%
2014	2710	837	31,00%	797	29,40%	1076	40,00%
2015	2835	838	30,00%	855	30,15%	1142	40,30%

Anexo 4, Evolución matrícula por nivel educativo (2004-2015).

Año	Liceo Público				Colegio Particular Subvencionado			Colegio Particular Pagado		
	Pre básica	Básica	Media		Pre básica	Básica	Media	Pre básica	Básica	Media
			C-H*	T**						
2004	132	1025	223	175	-	-	-	97	468	206
2005	135	969	264	178	-	-	-	82	454	183
2006	131	885	331	127	-	-	-	91	448	196
2007	113	866	431	82	28	230	167	111	475	195
2008	97	806	417	82	39	275	167	111	518	197
2009	89	809	428	88	55	286	161	130	525	229
2010	95	753	432	77	43	321	175	125	590	237
2011	91	706	472	77	40	344	208	140	626	241
2012	69	552	338	75	53	393	263	153	610	257
2013	60	502	278	81	57	426	329	168	638	229
2014	48	460	250	79	59	413	325	168	668	240
2015	56	414	299	69	56	469	330	176	694	272

*Enseñanza Media Científico-Humanista

** Enseñanza Media Técnica

Fuente: Elaboración propia en base a Resúmenes matrícula por establecimiento 2004-2015,
MINEDUC

Anexo 5, Medición de la segregación entre las escuelas que componen la UGA.

El cálculo de la segregación de la UGA se hizo mediante el índice de Duncan y con los datos de la encuesta a padres de 4° básico realizada por SIMCE el año 2014, las variables consideradas en el análisis son:

- Nivel de ingresos económicos de las familias
- Nivel educativo de sus madres y padres.
- Disposición de recursos educativos en su hogar (cantidad de libros y conexión a internet).

La siguiente tabla resume algunas de las características socioeconómicas de los estudiantes de los tres colegios:

Tabla I: Características socioeconómicas de los estudiantes de los Establecimientos A, B y C:

Porcentaje de estudiantes al interior de cada establecimiento educacional que:	Liceo Municipal	Colegio Particular pagado	Colegio Particular subvencionado	Valor p Chi-cuadrado
Viven en un hogar con ingresos económicos menores a \$200M	43%	4%	9%	0.000
Viven en un hogar con ingresos económicos superiores a \$300M	23%	96%	88%	0.000
Con alguno de sus padres con nivel educativo de a lo más ed. básica completa	41%	1%	12%	0.000
Con alguno de sus padres que ha iniciado alguna carrera técnica o profesional	23%	94%	82%	0.000
No tienen computador o internet o tienen menos de 10 libros en casa	45%	15%	32%	0.002

Fuente: Análisis estadístico UGA Puente Alto, Proyecto Fondecyt 11130149

Medición del grado de segregación según Ingresos económicos, Educación padres y Recursos educativos:

Tabla II: Índice de Duncan según ingresos económicos, educación de los padres y recursos educativos.

ID_IE = 0,93		Estudiantes que viven con ingresos económicos mensuales menores a \$300.000 (IE)		Total
		No	Si	
A	% de RBd	22,7	77,3	100,0
	% de Estudiantes	13,5	91,9	39,6
B	% de RBd	95,5	4,5	100,0
	% de Estudiantes	86,5	8,1	60,4
C	% de RBd	88,2	11,8	100,0
	% de Estudiantes	40,5	10,8	11,8
Total	% de RBd	66,7	33,3	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

ID_EPs = 0,72		Estudiantes con alguno de sus padres que no ha alcanzado educación básica completa (EPs)		Total
		No	Si	
A	% de RBd	59,1	40,9	100,0
	% de Estudiantes	28,3	94,7	39,6
B	% de RBd	98,5	1,5	100,0
	% de Estudiantes	71,7	5,3	60,4
C	% de RBd	88,2	11,8	100,0
	% de Estudiantes	32,6	21,1	11,8
Total	% de RBd	82,9	17,1	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

ID_RE = 0,30		Estudiantes que No disponen de más de 10 libros, computador o internet en su hogar (RE)		Total
		No	Si	
A	% de RBd	54,5	45,5	100,0
	% de Estudiantes	23,1	48,8	30,3
B	% de RBd	85,1	14,9	100,0
	% de Estudiantes	54,8	24,4	46,2
C	% de RBd	67,6	32,4	100,0
	% de Estudiantes	22,1	26,8	32,4
Total	% de RBd	71,7	28,3	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

Medición del grado segregación índice de Duncan acumulado; Ingresos económicos más Educación padres y Duncan Acumulado; Ingresos económicos más, Educación padres más Recursos económicos.

Tabla III: Índice de Duncan acumulado.

ID_Acum = 0,75		Estudiantes minoritarios (Acum: IE + EPs)		Total
		No	Si	
A	% de RBd	15,9	84,1	100,0
	% de Estudiantes	7,0	82,2	30,3
B	% de RBd	95,5	4,5	100,0
	% de Estudiantes	64,0	6,7	46,2
C	% de RBd	85,3	14,7	100,0
	% de Estudiantes	29,0	11,1	14,7
Total	% de RBd	69,0	31,0	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

ID_Acum2 = 0,55		Estudiantes minoritarios (Acum2: IE + EPs + RE)		Total
		No	Si	
A	% de RBd	11,4	88,6	100,0
	% de Estudiantes	6,2	60,9	30,3
B	% de RBd	82,1	17,9	100,0
	% de Estudiantes	67,9	18,8	46,2
C	% de RBd	61,8	38,2	100,0
	% de Estudiantes	25,9	20,3	38,2
Total	% de RBd	55,9	44,1	100,0
	% de Estudiantes	100,0	100,0	100,0

A partir de estas mediciones se establece que existe segregación entre las escuelas y que dependiendo de los factores a considerar esta alcanza incluso valores de hipersegregación.

Anexo 6

Protocolo de Consentimiento Informado

Proyecto de Investigación

“Análisis de la segregación escolar socioeconómica en Enseñanza Básica”

Programa de Iniciación a la Investigación

FONDECYT N° 11130149

SOLICITUD DE COLABORACIÓN A PADRES, MADRES Y/O APODERADOS

FAMILIAS QUE VIVEN LEJOS O CERCA DEL ESTABLECIMIENTO

O QUE SON NUEVAS EN ÉSTE

El propósito de la información que ahora le entregaré es ayudarle a que usted pueda decidir participar o no, en un estudio que está llevando adelante un equipo de Investigación del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, denominado “Análisis de la segregación escolar socioeconómica en enseñanza básica”.

La investigación busca analizar los elementos que explican el fenómeno de la segregación escolar, estudiando la influencia de cuatro factores: la cercanía entre la casa y la escuela, las preferencias de las familias, los cobros y los procesos de selección de alumnos. Para ello se estudiarán pequeños conjuntos de establecimientos (3 a 5) ubicados cercanamente entre sí.

El sentido del estudio es desarrollar conocimientos que permitan implementar medidas orientadas a avanzar hacia un sistema educativo más integrado y equitativo.

Durante los dos primeros años de ejecución ha sido posible concitar la colaboración de 20 establecimientos educativos, lo que ha permitido entrevistar cerca de 120 madres, padres y apoderados, así como recolectar más de 1.500 encuestas.

En este contexto nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración. En caso de aceptar ésta, se concretaría en ser entrevistado/a por un miembro de nuestro equipo. La información que le será solicitada alude principalmente a las razones que le llevaron a escoger la escuela de su hijo/a. La investigadora encargada le ha solicitado su colaboración porque cumple con alguno de los siguientes criterios: vive muy cerca o muy lejos del establecimiento o bien ha matriculado a su hijo en éste en el año 2016.

El horario y lugar de la entrevista serán acordados con la investigadora a cargo de su realización. Su duración aproximada será de 45 minutos. Durante éstas la investigadora podrá grabar conversaciones siempre y cuando usted esté de acuerdo.

No ofrecemos un pago ni otro tipo de retribución por su colaboración con el estudio, sin embargo, tener acceso a esta información resulta de enorme valor para nuestros fines y agradeceríamos enormemente que usted decidiera participar.

Toda la información que usted aporte será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la Ley N° 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Sólo tendrá acceso a ella el Equipo de Investigación de la Universidad de Santiago, y nos comprometemos con usted a no divulgar la información para fines que no sean pertinentes a la investigación. Asimismo, la información que aporte no será utilizada en un sentido que no haya sido previamente consentido por usted. En caso de aceptar identificarse, su nombre y el de su establecimiento permanecerán en el anonimato.

La información que se recabe será custodiada por la Investigadora Responsable del Estudio, quien se compromete a conservar los registros hasta un año después del cierre oficial del proyecto de investigación, para posteriormente eliminarlos.

Su participación en el estudio es voluntaria. Si usted se niega a colaborar esto no le significará la pérdida de ningún derecho, ni perjuicio alguno. En caso de aceptar participar puede retirar su consentimiento en cualquier momento y tampoco en este caso aquello le significará ningún daño o perjuicio. Asimismo, puede decidir si participar identificándose o no.

El estudio completo tiene una duración de tres años. Los primeros resultados se harán públicos y estarán disponibles a fines del primer semestre de 2015 en la web del Departamento de Educación de la USACH (<http://educacion.usach.cl/educacion/>); la información será renovada periódicamente.

Si posteriormente usted cambia de opinión con respecto al consentimiento otorgado o rechazado puede dirigirse a la investigadora responsable Claudia Córdoba Calquin. Teléfono 2.718.4662, e-mail claudia.cordoba.c@usach.cl. Del mismo modo, puede dirigirse a ella para resolver cualquier duda relativa a su participación en la investigación y sobre el estudio en sí mismo.

Si usted considera que sus derechos han sido vulnerados, podrá comunicarse con el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile. Para presentar un reclamo puede ponerse en contacto con su Secretaria Ejecutiva Dra. María José Ubilla (Teléfono 27180087) o con la Coordinadora General del Comité de Ética, Mag. María Isabel Rivera (Teléfono 27180058) o con al Comité de Ética Institucional correo: comitedeetica@usach.cl

De antemano agradezco su colaboración.



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACION

Claudia Córdoba Calquin

Académica

Departamento de Educación

Universidad de Santiago

Investigadora Responsable