



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

El desafío de incluir en un sistema segregado: estudio de las percepciones de segregación e inclusión en colegios particulares subvencionados

Memoria para optar al título profesional de Sociólogo

Autor:

Martín Pérez Soto

Profesora Guía:

Andrea Greibe

Fecha:

16 de marzo de 2020

Como asiduo crítico de la meritocracia y convencido de que no todo depende del puro esfuerzo personal, no puedo sino reconocer el aporte de todas las personas sin las cuales esto no hubiera sido posible.

Agradezco, en primer lugar, a mi profesora Andrea por las continuas discusiones y reflexiones que dieron forma a este trabajo, así como por la permanente disposición a apoyarme en todas las dudas que se iban presentando en el proceso.

Agradezco a Alejo y a Carlos, que me aportaron contactos clave para poder hacer el trabajo de campo. Por supuesto que también agradezco a las comunidades de los colegios que estudié por su buena acogida y por su honesto interés en ser parte de mi investigación. Agradezco especialmente a María Paz y a Cecilia por su apoyo y preocupación cuando necesitaba coordinar las entrevistas.

También tengo que agradecer a quienes hicieron aportes, a veces sin querer, con comentarios y reflexiones que fueron útiles para escribir mejor esto, al Esteban, al Salfa, a la Maka, al Luciano y a muchos/as más que se me quedan en el tintero. Agradezco también a la Nuvia, la Clau, la Fran y la Caro por estar ahí cuando el ánimo no era de lo mejor.

Un agradecimiento especial a la Vivi, por su paciencia y constante buena onda.

Por último, por la incansable paciencia y por no dejar de creer en mí, agradezco a mis tíos y primos, a mi abuela Ester, y especialmente a mi mamá, al Teban, a la Made y a la Juli.

Índice

Resumen.....	6
Palabras clave	6
Introducción.....	7
I. Los principios de mercado en la educación y su aplicación en Chile	9
1. Antecedentes de las reformas educacionales contemporáneas en Chile	9
2. ¿Hacia una disminución del mercado en la escuela? La Ley de Inclusión	15
II. La segregación socioeconómica escolar	18
1. Definiendo la segregación escolar.....	18
a) Causas de la segregación escolar	19
b) Efectos de la segregación escolar	20
2. Evidencia sobre segregación socioeconómica escolar y su relación con las políticas de orientación de mercado	21
a) La importancia de la segregación residencial.....	22
b) El vínculo entre elección de escuela y segregación escolar	24
c) Los efectos de la selección escolar en la composición socioeconómica de las escuelas	29
d) El copago o financiamiento compartido como fuente de segregación	33
III. La segregación en el marco de la teoría sobre reproducción social.....	37
1. Segregación escolar como parte de la discusión sobre equidad educativa	37
2. La importancia de la segregación escolar en la reproducción social: el efecto par	42
3. La inclusión como estrategia educativa frente a la segregación	43
4. Dimensiones de las percepciones de segregación socioeconómica escolar	46
IV. Pregunta y objetivos de investigación.....	49
V. Diseño metodológico.....	50
VI. Resultados	55
VII. Discusión.....	85
VIII. Conclusiones	89
Referencias bibliográficas	91
Anexos.....	98
Anexo 1: Pauta general de preguntas para directores.....	98
Anexo 2: Pauta general de preguntas para profesores.....	99

Anexo 3: Pauta general de preguntas para apoderados	100
Anexo 4: Pauta general de preguntas para estudiantes.....	101

Resumen

En el contexto chileno, la segregación escolar ha resultado de especial interés investigativo considerando lo marcada que ha sido la implementación de políticas educativas con una perspectiva de mercado respecto a otros sistemas educacionales. Las investigaciones sobre este fenómeno en el país han llamado la atención principalmente sobre cuatro causas: la segregación residencial, las preferencias de elección de escuela de los padres, la selección de alumnos por el colegio en el proceso de matrícula y los mecanismos de financiamiento escolar. A partir de entrevistas semiestructuradas enmarcadas en un estudio de caso en dos colegios particulares subvencionados de la comuna de La Florida, se busca analizar qué percepciones tienen las comunidades escolares de estos establecimientos sobre el vínculo entre segregación escolar socioeconómica y la inclusión escolar. Se pudo encontrar que, a pesar de contar con proyectos de inclusión aceptados y practicados por la comunidad escolar, con énfasis en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y en estudiantes con conductas conflictivas, respectivamente, existen tensiones subjetivas relacionadas con la tolerancia o aceptación de mecanismos como el copago y la selección para segregar a familias de ciertas características. Este hallazgo se considera relevante considerando el contexto de política pública existente en el país, con una recientemente implementada Ley de Inclusión.

Palabras clave

Segregación escolar, inclusión, mercado educativo, equidad educativa

Introducción

En el campo de la sociología de la educación, uno de los temas que ha tenido más vigencia en la actualidad es la segregación de los estudiantes en distintos establecimientos dentro del sistema escolar. En el contexto chileno, la segregación ha resultado de especial interés investigativo considerando lo marcada que ha sido la implementación de políticas educativas con una perspectiva de mercado respecto a otros sistemas educacionales, las cuales, se argumenta, son causantes de dicho fenómeno. La evidencia al respecto ha llamado la atención sobre el vínculo que existiría entre la segregación escolar y la segregación socioeconómica existente a nivel más general en el país.

Tomando esto como antecedente, es posible plantear la interrogante de cómo es posible llevar la inclusión a la práctica de forma efectiva en los colegios. A nivel de política pública, se ha promulgado la Ley de Inclusión Escolar¹, la cual se funda en una concepción de educación que se distancia de la idea de un bien de consumo. Esto sitúa a las familias en un contexto particular, en el cual la búsqueda por promover la diversidad y la no discriminación entra en conflicto con un diseño del sistema educativo que permite la formación de nichos diferenciados de acceso a la enseñanza.

En la práctica, los esfuerzos de las comunidades escolares por aplicar cotidianamente la inclusión en los establecimientos están atravesados por las tensiones entre lo deseable que puede resultar la segregación para evitar que los alumnos entren en contacto con compañeros que puedan perjudicar la experiencia escolar y la necesidad de que ellos se rodeen de la mayor diversidad posible de comportamientos, capacidades y creencias para favorecer la tolerancia y la no discriminación.

En este trabajo se busca explorar esta tensión a través del estudio de dos colegios particulares subvencionados con proyectos educativos explícitamente centrados en la inclusión y constituidos como corporaciones sin fines de lucro, lo que les permite, gracias a la Ley de Inclusión, recibir mayores subvenciones a cambio de reducir progresivamente el copago exigido a las familias y eliminar el uso de pruebas de admisión u otros

¹ La Ley de Inclusión Escolar, promulgada el 29 de mayo de 2015, tiene como algunos de sus ejes principales la implantación progresiva de la enseñanza gratuita, la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria en los establecimientos y la promoción de la diversidad en los proyectos educativos y de las familias que atienden los colegios.

mecanismos de selección en el proceso de matrícula. Estos factores, como se argumentará en el desarrollo de esta memoria, han sido identificados como importantes influencias en los niveles de segregación escolar.

La estructura de este trabajo comprende una primera sección de problematización, en la cual se describen antecedentes históricos e investigativos sobre las políticas de educación en Chile y la segregación socioeconómica escolar. La siguiente sección profundiza sobre el concepto de segregación escolar, mostrando sus especificidades respecto a otras formas de segregación y aportando variada evidencia sobre qué formas adopta en Chile y en otros países. En la tercera sección, se expone una discusión teórico-conceptual que vincula la segregación escolar con otros conceptos relevantes para la problematización, como el de equidad, reproducción social y subjetividad. La cuarta sección presenta la pregunta que guio esta investigación, así como los aspectos metodológicos considerados en el diseño y ejecución del trabajo de campo. La quinta sección se concentra en los resultados obtenidos, describiendo los hallazgos relevantes para el objeto de estudio planteado. Las últimas dos secciones cierran con una discusión que da cuenta de las tensiones entre segregación e inclusión que se encontraron en los casos de estudio, contrastan los resultados con los antecedentes de segregación escolar en Chile y plantea reflexiones sobre futuras perspectivas de investigación a partir del trabajo realizado.

I. Los principios de mercado en la educación y su aplicación en Chile

1. Antecedentes de las reformas educacionales contemporáneas en Chile

En la introducción, se ha planteado que existe un vínculo entre mercado educacional y segregación escolar. Aunque teóricamente el primero no implica necesariamente la segunda, en la práctica la implementación de políticas educativas con orientación de mercado ha favorecido la formación de comportamientos, tanto en la oferta como en la demanda, que tienden a generar segmentaciones en la composición del alumnado que asiste a determinados establecimientos.

La mayor parte de las reformas educativas realizadas en las últimas tres décadas han tenido dificultades comunes y persistentes para enfrentar la segregación socioeconómica y fomentar la inclusión según este criterio. A continuación, se mostrará el curso histórico de las políticas educativas en Chile y de las demandas expresadas en los movimientos estudiantiles gestados en lo que va de este siglo. Para esto, se expondrán los principales ejes de las distintas políticas educativas impulsadas desde el Gobierno que resultan relevantes para el estudio de la segregación, partiendo por el enfoque que se les da con la dictadura militar.

Antes de entrar a detallar el contexto chileno, es necesario tener en cuenta ciertos antecedentes internacionales en materia de políticas de educación desarrolladas durante las décadas de 1980 y 1990. En esa época destacaba la influencia del ideario neoliberal, especialmente de exponentes economistas como Friedrich Von Hayek y, particularmente, Milton Friedman, cuya tesis es que los sistemas de educación podrían experimentar una mejora en su calidad, eficiencia y equidad si se abre la posibilidad de que las familias tengan iguales oportunidades de elección de escuelas en el mercado (Friedman, 1955; Ball, 2008). Conviene acotar que la equidad es entendida limitadamente como una igualdad de oportunidades entre los padres para elegir la escuela de sus hijos/as, no como una igualdad de posibilidades de acceder a cualquier establecimiento educacional (Bellei & Vanni, 2015). Las medidas políticas que se desprenden de este ideario fueron principalmente la instauración de mercados educativos, su desregulación y la descentralización de la administración educativa.

La lógica de la perspectiva de mercado en educación se puede sintetizar como sigue (Bellei, 2015): las escuelas compiten entre ellas por las preferencias de elección de las

familias ejercidas libremente, las cuales se espera que tomen como criterio la información disponible sobre la calidad de la oferta educativa. La elección realizada recompensa a las mejores escuelas y fuerza a los establecimientos deficientes a mejorar o abandonar el mercado, sea esta o no la intención de las familias. En otras palabras, habría un ajuste en el tiempo entre la oferta y la demanda. En esta dinámica, dada la centralidad que tiene la oferta educativa diferenciada y su adaptación a las preferencias familiares, los establecimientos privados se presentan como una pieza central para garantizar esa variedad, aunque se acepte la provisión pública mientras se ciña a la lógica descrita.

La perspectiva de mercado es novedosa si se compara con la configuración del sistema educación chileno en los períodos anteriores. Desde el siglo XIX, existía una gran centralidad del Ministerio de Educación en la administración y financiamiento de la educación pública. La provisión de educación también estaba reconocida para los establecimientos privados, algunos de los cuales eran gratuitos –en este caso recibían subvenciones estatales– y otros, asociados a la elite o a instituciones religiosas, debían ser financiados completamente por las familias (Aedo-Richmond, 2000). A pesar de que en ese entonces se reconocían las ventajas de las funciones de la educación privada, representantes de estos establecimientos se consideraron amenazados por el proyecto del gobierno de la Unidad Popular, especialmente por la propuesta de expropiación estatal de los colegios privados.

Las políticas de educación aplicadas en Chile desde la implantación del mencionado ideario neoliberal hasta el segundo gobierno de Bachelet fueron sintetizadas por Bellei y Vanni (2015). La dictadura militar iniciada en 1973 instauró en la década de 1980, de forma pionera en el mundo, una reforma nacional del sistema escolar de claro corte neoliberal, caracterizada principalmente por la introducción de un sistema de financiamiento por subsidio a la demanda o *voucher*, es decir, un subsidio a establecimientos privados y públicos, en iguales condiciones, por cada estudiante matriculado que asista a clases. Los recursos de esta subvención se dirigen directamente a las escuelas.

Cornejo & Reyes (2008) destacan otras medidas promulgadas en esta reforma:

- a) Traspaso de la gestión educacional pública a las municipalidades –sin recibir un aporte financiero asociado– y de la gestión privada a sostenedores particulares
- b) Estímulo a la privatización de los establecimientos educacionales

- c) Fomento de la competencia entre escuelas por captar matrículas y recursos estatales –en el caso de colegios particulares subvencionados–
- d) Instauración de un sistema para medir los resultados en el aprendizaje (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación o SIMCE), cuyo fin es dar a las familias más información para comparar y elegir escuelas para sus hijos/as
- e) Desregulación de la profesión docente
- f) Flexibilización del currículum nacional
- g) Permiso para crear distintos proyectos educativos

Este conjunto de medidas sigue claramente el discurso neoliberal antes indicado: la primacía de la libre e igual oportunidad de elegir una escuela, sin importar formalmente la clase social a la que se pertenezca, acompañándose de la crítica a la provisión estatal de la educación por el exceso de burocracia y los conflictos políticos entre grupos de interés. Además, se instauró como fundamento de la calidad educativa –más bien la eficiencia– la competencia entre escuelas. Se entendía con esto que solo el juego de la oferta y la demanda educativa excluiría a aquellos establecimientos deficientes y dejaría a los de mayor calidad (Bellei & Vanni, 2015).

Otra consecuencia notable de la reforma de la década de 1980 es el cambio en la configuración de las escuelas de acuerdo a su modo de financiamiento. Se mantuvieron las escuelas privadas, pasando ahora a tener un exclusivo autofinanciamiento. Las escuelas públicas pasaron a ser de carácter municipal, por lo que, además del monto del subsidio estatal, su financiamiento dependía de la capacidad de pago de cada municipalidad. Lo más novedoso aquí fue la emergencia de las escuelas particulares subvencionadas, que eran de carácter privado, pero participaban del financiamiento estatal por *voucher*. Con la configuración de este nuevo panorama, se observó una gradual pero masiva migración de estudiantes del sector público al particular subvencionado, destacando aquellos de familias con mayor estatus socioeconómico (Hsieh & Urquiola, 2006). Sin embargo, hacia el fin de este período se puede constatar que la calidad del sistema escolar no aumentó y se gestó una segregación socioeconómica entre estudiantes de acuerdo a los distintos tipos de establecimientos educacionales: las familias de grupos socioeconómicos bajos y medios bajos tendían a matricularse mayoritariamente en colegios municipales, las de grupos socioeconómicos medios y medios altos en particulares subvencionados y las del grupo socioeconómico alto en particulares pagados (Cornejo & Reyes, 2008).

Durante la denominada transición a la democracia en la década de 1990, los gobiernos impulsaron una importante reforma educativa sobre las bases sentadas durante la dictadura. Sus objetivos eran mejorar la equidad y la calidad en la educación. Sin embargo, se mantuvo en lo sustantivo la lógica mercantil en la educación implantada en el período anterior (Garretón, 2014), en lo cual tuvo un importante rol el apoyo financiero de instituciones internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), pues este último estaba asociado a la promoción de una perspectiva educativa economicista, de la autonomía escolar, de la descentralización y de la rendición de cuentas (Cornejo & Reyes, 2008).

Durante los gobiernos de Patricio Aylwin, de 1990 a 1994, y de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, entre 1994 y 2000, si bien el Estado trató de tomar un rol más activo, persistió sustantivamente la lógica mercantil: se permitió la selección de estudiantes por parte de los colegios particulares subvencionados –según criterios propios– y se publicaron ampliamente los resultados del SIMCE como criterio de información para las elecciones educativas. Quizás la prueba más clara de la continuidad del ideario neoliberal es la promulgación de la Ley de Financiamiento Compartido en 1993, que autorizaba a escuelas particulares subvencionadas y a escuelas públicas secundarias contar con mayor financiamiento a través del cobro de montos adicionales a los padres. Se registró una acelerada extensión de este mecanismo en el sector particular subvencionado durante este período, pasando de tener un 16% del total de la matrícula educacional en 1993 a un 80% en 1998 (Mizala & Torche, 2012; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2010). Cabe destacar que en este sector los montos cobrados a los padres varían considerablemente según cada establecimiento.

El apoyo que había tenido la reforma durante los años 90 por parte de la opinión pública y de varios sectores políticos se desmoronó en la primera década del 2000. La razón fue que los resultados del SIMCE para la generación de cuarto básico de 1999, que había experimentado en su totalidad los impactos de la reforma, fueron idénticos a los de la generación anterior a esta (es decir, la de 1996). Este diagnóstico fue confirmado con los resultados de las pruebas internacionales TIMSS y PISA (Bellei & Vanni, 2015). A partir de este momento, se criticó duramente el sistema escolar construido por los gobiernos democráticos, de forma que el gobierno iniciado el año 2000 hizo una serie de cambios a la reforma que la alejaron de su planteamiento inicial. Gradualmente, la educación fue dejando de tener prioridad política.

Fue en el año 2006 que la educación retornaría al debate público con el masivo movimiento estudiantil secundario, que demandaba el fin al lucro en la educación (Elacqua, 2012) y la igualdad de oportunidades educacionales, sin importar las condiciones de origen, sobre la base del derecho a tener una educación de calidad y pública (Garretón, 2014; Bellei & Vanni, 2015; Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013). Luego de las numerosas protestas y los episodios de tensión entre el movimiento social y el Gobierno, se planteó desde el segundo reformar la educación teniendo como objetivos su calidad y equidad, ya no entendida esta exclusivamente como igualdad de oportunidades de elegir escuela. Los hitos más importantes del período fueron el cuestionamiento de la legitimidad de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), implantada en dictadura, y la aceptación institucional de que el mercado educativo no es intrínsecamente equitativo –salvo por los sectores de la derecha política, fuertemente críticos a los ejes de esta nueva reforma–.

Las medidas que más destacaron en este período fueron la creación de la Superintendencia de Educación, organismo cuya tarea sería asegurar la calidad de enseñanza, y la aprobación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2008. El objetivo de esta medida era lograr equidad en el aprendizaje de los estudiantes con menos recursos, aumentando la subvención por estudiante a los colegios dependiendo de si este pertenecía a un contexto familiar vulnerable, situación que representaba cerca de un 30% del total del estudiantado en Chile (Valenzuela, Villarroel, et al., 2013). Para determinar la condición de “prioritarios” de los estudiantes vulnerables, se utilizan datos trabajados por los organismos de protección social. Por otro lado, se prohibieron formalmente los mecanismos de selección de estudiantes en establecimientos de educación básica, especialmente las entrevistas a los padres y las pruebas de admisión, muy extendidas entre los colegios particulares subvencionados (Gauri, 1998). Cabe destacar que, en todo caso, la adscripción a la Ley SEP fue –y sigue siendo– voluntaria.

Aun con las novedosas políticas de esta reforma, se mantuvo lo sustantivo del sistema de mercado educacional al no prohibir la selección de estudiantes por los colegios en la educación media, mantener el mecanismo de copago –limitando la posibilidad de elección de las familias en base a su capacidad socioeconómica– y no excluir a los proveedores educacionales con fines de lucro. No obstante, tras la implementación de las nuevas medidas los resultados en las pruebas internacionales y nacionales de aprendizaje comenzaron a mejorar y disminuyó la brecha de algunos resultados académicos entre

estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas (Bellei & Vanni, 2015; Valenzuela, Villarroel, et al., 2013).

Las expectativas positivas de la reforma anterior en cuanto al énfasis en los estándares educativos permanecieron, de algún modo, en el conjunto de políticas impulsadas por el gobierno de Sebastián Piñera iniciado en 2010. Estas destacaron por su continuidad de la orientación mercantil en la educación y por la profundización de lo que se ha denominado Reforma Basada en Estándares (Bellei & Vanni, 2015). De las medidas implementadas cabe mencionar el establecimiento de la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación, el notable aumento de la realización de las pruebas SIMCE y su aplicación en nuevas áreas curriculares, la creación de incentivos asociados a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para que más personas sigan la carrera docente y la creación de “liceos de excelencia” que seleccionan de acuerdo al desempeño académico previo. Esto último ha sido muy criticado por su posible contribución a la segregación escolar.

Esta trayectoria histórica de las políticas educativas en Chile tuvo otro hito con los impactos del estallido del movimiento estudiantil universitario del 2011, el cual planteó entre sus demandas el reemplazo del modelo educacional vigente, una reforma tributaria que pueda dar recursos a la educación y la sustitución del sistema político erigido hasta la fecha desde el inicio de la democratización incompleta en 1990 (Garretón, 2014). Estos tres planteamientos influyeron fuertemente el programa del segundo gobierno de Bachelet, en el que se declaró el compromiso de reformar radicalmente la educación, con el objetivo de disminuir su mercantilización y darle un carácter de derecho social. Esto, sin embargo, ha levantado críticas entre actores de la educación privada y políticos de derecha que ven un riesgo a la libertad de proveer enseñanza. Las bases de esta reforma fueron la prohibición de proveedores particulares subvencionados con fines de lucro, la eliminación de toda forma de selección académica por los colegios y la eliminación gradual del copago. Además, se planteó sustituir la administración municipal de la educación pública por otra nueva y mejorar las condiciones laborales y de formación de los profesores. Lo novedoso de estas medidas respecto a las anteriores es la intención declarada de transformar la injerencia del mercado en la educación que, como se ha visto, se ha mantenido históricamente en Chile.

2. ¿Hacia una disminución del mercado en la escuela? La Ley de Inclusión

El 29 de mayo de 2015 fue promulgada la Ley 20.845 de Inclusión Escolar. Dentro de los cambios propuestos, los de mayor interés para esta investigación son tres: la disminución y eventual cese de financiamiento estatal a los establecimientos privados con fines de lucro, la implantación gradual de la gratuidad en escuelas municipales o particulares subvencionadas que reciben recursos estatales y la prohibición de la discriminación arbitraria en los procesos de selección escolar (Bellei, 2016).

Respecto al lucro, la ley prohíbe que los sostenedores que obtengan aportes regulares de parte del Estado sigan ese fin, fijándose el uso de esos recursos exclusivamente para fines educativos (Ministerio de Educación, 2015). En este sentido, si un proveedor educacional privado desea recibir subsidios de parte del Estado, debe constituir legalmente el establecimiento como una entidad sin fines de lucro. Cabe mencionar que si bien la reforma insta a los sostenedores a ser dueños de la infraestructura de la propia escuela – considerando que su arriendo era un mecanismo usado frecuentemente para lucrar con el servicio educacional–, permite excepciones a esta situación en condiciones específicas (Bellei, 2016).

En relación a la gratuidad, se propone la creación de una subvención estatal a aquellas escuelas gratuitas y sin fines de lucro. Por otra parte, complementando este objetivo, se indica la eliminación gradual del financiamiento compartido estableciendo que aquellas escuelas que sigan adscritas a este podrán hacerlo hasta el año escolar en que el cobro máximo de mensualidad por alumno no supere el aporte por gratuidad, momento en el que no podrán seguir dentro del régimen de financiamiento compartido. A partir del año escolar siguiente a la entrada en vigencia de esta ley (2017), el cobro máximo de la mensualidad deberá disminuir en una cantidad igual al aumento de la subvención para cada colegio. De esta forma, se fija un monto máximo de copago para las escuelas que continúen aplicándolo.

El punto anteriormente descrito de la Ley de Inclusión deja dos opciones para los sostenedores de colegios particulares subvencionados: si siguen adscritos al régimen de financiamiento compartido, recibirán una subvención estatal menor mientras más alto sea el cobro mensual promedio a las familias. Por el contrario, si se retiran del financiamiento compartido, las escuelas que sostienen pasan a ser gratuitas, obteniendo derecho a recibir aporte por gratuidad y subvención escolar preferencial, pero sin posibilidad de retornar al

financiamiento compartido. Podría decirse que este aspecto de la reforma tiende a exacerbar la lógica de mercado educacional y la privatización en establecimientos particulares subvencionados que se rehúsan a adscribir a la gratuidad y, por el contrario, reduce estas prácticas en aquellos que sí adhieren al régimen de gratuidad y no tienen fines de lucro.

En cuanto a la selección, se prohíbe que los procesos de admisión de las escuelas que reciban aportes estatales permanentes, municipales o particulares subvencionadas, consideren antecedentes de desempeño escolar y socioeconómico. Sin embargo, permite, con limitaciones, “procedimientos especiales de admisión” para colegios reconocidos como de especialización temprana o de alta exigencia académica a partir de 7° básico (Ministerio de Educación, 2015). Para el resto de los colegios, la admisión se rige por un registro único supervisado por el Ministerio de Educación en el cual las familias declaran sus preferencias. Los establecimientos estarán obligados a aceptar a todos los alumnos que postulan si cuentan con suficientes matrículas disponibles. De no haberlas, la selección del alumno es aleatoria, aunque se le da preferencia si este tiene hermanos en el colegio, pertenece a una familia de bajos ingresos o es hijo de un funcionario del establecimiento (Bellei, 2016).

Considerando la revisión histórica de las reformas educacionales recientes en Chile, se puede establecer un cierto contraste de la Ley de Inclusión Escolar con las reformas anteriores, que mantienen claramente la continuidad del mercado en la educación. Dicha ley presenta un cambio de tendencia, en la medida que busca fortalecer la educación pública y gratuita, pero también sus propuestas resultan interesantes en tanto pueden llegar a tener una influencia en la segregación escolar que se ha visibilizado con el paso de los años. Como se dijo, el aumento de los colegios particulares (especialmente subvencionados) tras la reforma educacional de la década de 1980 se acompañó con una acentuación de la segregación escolar. En la medida que la Ley de Inclusión Escolar pretende fortalecer la educación pública, transformando de paso mecanismos y prácticas mayormente realizados en colegios particulares subvencionados, resulta pertinente focalizar la investigación en este tipo de establecimientos. Además, es sobre este contexto de políticas públicas en educación que hay que situar el estudio propuesto en este trabajo sobre la dimensión subjetiva de los miembros de las comunidades escolares.

Sin embargo, aún queda por clarificar, con evidencia científica, la cuestión acerca de qué relación existe entre las políticas educativas en Chile y la segregación socioeconómica que tiene lugar en las escuelas de este país. En el apartado que sigue se intentará responder esta interrogante.

II. La segregación socioeconómica escolar

1. Definiendo la segregación escolar

Antes de revisar la evidencia sobre la segregación socioeconómica escolar en Chile y la relevancia que en ella han tenido las políticas educativas con orientación de mercado, es necesario aclarar qué significa la segregación y qué dimensiones contiene.

En un sentido amplio, la segregación social se define como una desigualdad o un desequilibrio que afecta la distribución de los distintos grupos de la sociedad, de tal forma que repercute en las probabilidades de estos de interactuar entre sí. La asociación de este concepto con la institución escolar asume principalmente dos formas. Por una parte, se concibe a la segregación escolar como una desigual distribución de alumnos dentro de los colegios en virtud de ciertas características (Rossetti, 2014). Por otra, se piensa dicho concepto en términos de la desigualdad en la distribución de escuelas al interior del territorio de una ciudad, vinculándose claramente con el concepto de segregación residencial (Bellei, 2013; Valenzuela et al., 2010). Conviene destacar que ambas dimensiones de la segregación escolar no son excluyentes y que, de hecho, actúan conjuntamente.

La segregación escolar en su primera definición –la de alumnos dentro de las escuelas–, estaría dada por variables de caracterización de los estudiantes y sus familias, más específicamente clase o nivel socioeconómico (NSE) y raza y etnia. Desde este punto de vista, se perpetuaría un sistema educacional segmentado en el que los currículos escolares para un mismo tramo etario o generacional son diferenciados en función de esas características, propiciando una formación arbitrariamente diferenciada (Rossetti, 2014).

Respecto a la segunda definición –la de segregación escolar en relación con la residencial–, ella se entiende sintéticamente como una “aglomeración geográfica de familias de una misma condición o categoría social” (Rossetti, 2014, p. 8). El problema que surgiría de este fenómeno subyace en las distancias que se producen entre esas aglomeraciones, las cuales pueden tomar un carácter tanto físico como cultural, religioso, étnico o histórico.

La segunda acepción de segregación escolar ha resultado difícil de operacionalizar. Esto se refleja en la falta de consenso, existente desde hace décadas, a la hora de vincular teorías sobre la segregación con instrumentos para su medición (James & Taeuber, 1985;

Massey & Denton, 1988; White, 1983). No obstante, si se sigue una definición amplia, es posible destacar dos dimensiones de la segregación residencial aplicables a la segregación entre escuelas (Massey & Denton, 1988):

- a) Similitud: grado de diferenciación de la distribución de grupos sociales con características particulares (ingreso, etnia, etc.) en determinadas unidades geográficas.
- b) Exposición: probabilidad de que individuos pertenecientes a grupos con distintas características particulares interactúen entre sí. Indica el aislamiento relativo de determinado grupo.

Concentrarse en estas dos dimensiones permite enfatizar que lo central en la segregación escolar entre escuelas son los grupos con diferencias étnicas o socioeconómicas al interior de la escuela. Conviene notar que esta perspectiva de segregación escolar concibe que los establecimientos son los espacios “naturales” o “privilegiados” para la investigación de este fenómeno, pues las interacciones sociales en ellos darían forma a la experiencia escolar (Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2010).

a) Causas de la segregación escolar

Sobre la segregación al interior de la escuela, que es la que resulta de mayor interés para esta investigación, se han teorizado distintos factores explicativos o “causas”. Para el caso específico del sistema educacional chileno, las investigaciones han relevado principalmente cuatro causas que vinculan la segregación escolar con la segregación socioeconómica: (1) la segregación residencial, (2) las preferencias de elección de escuela de los padres, (3) la selección de alumnos por el colegio en el proceso de matrícula y (4) los mecanismos de financiamiento escolar.

Primero, las explicaciones de la segregación residencial se han planteado tanto en términos de elección racional –usándose criterios racionales y de información para decidir cerca de quiénes uno va a vivir– como en términos de factores estructurales –las diferencias de ingreso y acceso a los créditos y la segmentación del mercado inmobiliario generarían la separación territorial entre clases–. Sin embargo, el vínculo con la segregación educacional se establece mediante la hipótesis de que las opciones de escuela de los estudiantes tenderían a localizarse en las cercanías del hogar (Rossetti, 2014).

En segundo lugar, se dice que las preferencias de escuela de los padres darían origen a la segregación escolar al regirse por la búsqueda de una composición socioeconómica homogénea del alumnado que, además, sea similar a la de la propia familia (Valenzuela et al., 2010). Las preferencias de los padres también pueden guiarse por cualidades indirectamente relacionadas con el NSE que, de igual forma, fomentan una segregación de los propios hijos respecto de los alumnos de distinto NSE –como es el caso de los símbolos de estatus–.

En tercer lugar, se sostiene que la selección de alumnos seguiría criterios de minimización de costos de enseñanza para las escuelas, de modo que prefieren matricular estudiantes de mayor NSE y mayores habilidades académicas (Elacqua, 2012; García-Huidobro, 2007). Además, la existencia de pruebas estandarizadas externas al colegio, como el SIMCE y la PSU, potenciaría esta práctica al establecerse una asociación entre altos resultados de aprendizaje y mayores aportes monetarios para el establecimiento (Valenzuela et al., 2010).

Por último, el sistema de *voucher* en la educación chilena y su complemento con el financiamiento compartido generaría, según algunos autores, segregación escolar al incentivar la competencia entre establecimientos por las matrículas de alumnos con mayores posibilidades de retención –en general, los de mejores condiciones socioeconómicas– (Valenzuela et al., 2010). De esta forma, los establecimientos particulares subvencionados, que son los que interesan fundamentalmente en este trabajo, se diferenciarían en función de su precio, asociándose a la capacidad de pago que tienen las familias de determinado NSE (García-Huidobro, 2007).

b) Efectos de la segregación escolar

Se ha planteado que los efectos de la segregación escolar, sea socioeconómica, de etnia o de resultados, son de difícil medición y comprobación considerando que hay otras variables que interactúan con este fenómeno. No obstante, Rossetti (2014) identifica diversos posibles efectos, algunos de ellos clasificables como primarios o secundarios. Los primarios se relacionan a resultados directos de los estudiantes (habilidades cognitivas y no cognitivas, así como relaciones entre etnias), mientras que los secundarios se relacionan con resultados de largo plazo (futuro laboral, ambiente en la escuela, entre otros). Por otra parte, también se ha planteado que la segregación escolar incide en la obtención de aprendizajes básicos y en la integralidad de la educación, es decir, el rol de

esta en la formación ciudadana y en la cohesión social. Estos aspectos del aprendizaje se verían erosionados con el traspaso de segmentaciones sociales provenientes de otros ámbitos de la sociedad. En última instancia, la segregación escolar reproduciría una conflictividad y un descontento dentro de la sociedad a través del sistema escolar.

Se ha planteado también que la segregación socioeconómica escolar no permite la convivencia de personas heterogéneas en relación a su contexto socioeconómico, lo cual afectaría la calidad de la experiencia formativa (en sus aspectos cívicos y de integración social) y la obtención de mejores resultados en rendimiento, acceso y permanencia, además de disminuir la efectividad de políticas educacionales para mejorar las condiciones de los menos aventajados (Valenzuela et al., 2010; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2013).

Habiendo explicado los ejes conceptuales de la segregación escolar, así como la teorización de sus posibles causas y efectos, se revisará ahora las investigaciones recientes que han trabajado con el concepto fundamentalmente en su dimensión socioeconómica. Se mostrará también cómo los resultados de estos estudios divergen del modelo esperado por los proponentes de la perspectiva de mercado en educación, la cual, como ya se ha dicho más arriba, ha influido fuertemente las políticas educativas contemporáneas en Chile.

2. Evidencia sobre segregación socioeconómica escolar y su relación con las políticas de orientación de mercado

Diversos estudios recientes muestran que la segregación socioeconómica en el sistema educativo chileno es alta en comparación con otros países. A nivel latinoamericano, Chile está en el grupo con los niveles más altos, junto a países como Argentina, Guatemala, Brasil y Nicaragua (Murillo & Martínez-Garrido, 2017). Su medida de segregación también es alta en relación a los países participantes en la prueba PISA 2006, alcanzando un valor en el Índice de Disimilaridad de Duncan de más de 0,5 (Valenzuela et al., 2010). En Chile, este tipo de segregación adopta un forma tal que, en general, los estudiantes de mayores ingresos se localizan en establecimientos particulares, los de clase media en los particulares subvencionados y los más vulnerables en los municipales (García-Huidobro, 2007).

El comportamiento de la segregación socioeconómica escolar en Chile ha tomado formas específicas teniendo en cuenta que se desarrolla en un sistema educacional con

orientación de mercado. En base a las cuatro dimensiones de las causas de esta segregación, que fueron explicadas en el apartado anterior, se describirá qué dice la evidencia nacional e internacional sobre este fenómeno y cuál ha sido su relación con las políticas de mercado en la educación.

a) La importancia de la segregación residencial

Desde la perspectiva de mercado, se plantea que la ampliación de la capacidad de elección escolar contribuiría a una mayor equidad en el acceso a la educación. El argumento es que la estratificación residencial provoca que en las escuelas particulares se matriculen más estudiantes pertenecientes a contextos similares, sobre todo aquellos con más capacidad de pago, por lo que la provisión de más opciones de escuelas tiene potencial para disminuir tanto la estratificación residencial como la escolar (Friedman, 1955). Así, una política escolar de este tipo representaría una “liberación” para las familias con menores ingresos en la medida que les permite elegir escuelas distintas a las que, dentro de sus barrios, concentran estudiantes de bajos recursos –y, por tanto, tendrían un menor desempeño académico– (Archbald, 2004).

Sin embargo, investigaciones realizadas sobre diversos sistemas educacionales evidencian las limitaciones de la elección escolar para la equidad. En Estados Unidos, se ha mostrado que las familias de bajos ingresos tienen menos probabilidad de acceder a redes de contactos y a información sobre los procedimientos de matrícula escolar y las opciones disponibles de escuelas, lo que a su vez se explica porque residen en barrios con similares restricciones (Lareau, 2014). Incluso cuando dichas familias cuentan con esa información, ejercen su elección en menor medida, entre peores opciones de escuela y con mayores barreras de transporte en comparación a las familias de mayores recursos (Phillips, Hausman, & Larsen, 2012). Por otra parte, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, hay evidencia de que los programas de elección escolar generan una segregación escolar mayor a la que habría si todos los estudiantes asistieran a la escuela que se les asigna territorialmente (Allen, 2007; Bifulco, Ladd, & Ross, 2008). En Alemania, se ha documentado que, aun con la existencia de programas de elección escolar, la distancia entre el hogar y la escuela resulta un criterio importante para determinar las preferencias familiares (Riedel, Schneider, Schneider, & Weishaupt, 2010).

Cabe destacar que la mayor parte de los estudios en otros países se centra en las escuelas públicas, lo cual no permite una comparación adecuada con la evidencia en Chile. Aquí las investigaciones han considerado el vínculo entre segregación escolar y residencial tanto para los colegios municipales como para los particulares (especialmente subvencionados).

Al respecto, se ha mostrado que la elección de escuela tiende a hacerse en radios territoriales pequeños, tomando como referencia el hogar. Alves et al. (2012) muestran que, de los estudiantes de cuarto básico matriculados en escuelas públicas y particulares subvencionadas del Gran Santiago con padres que solo tienen educación secundaria completa, el 70% asiste a un establecimiento ubicado en un radio menor a 1,5 Km respecto del hogar. Esto da cuenta de una limitación adicional a la segregación residencial, representada por el NSE de la familia.

A pesar de la importancia que las familias atribuyen a la distancia del hogar en la elección escolar, este no es el único criterio condicionante. Chumacero, Gómez, & Paredes (2011) observan que otros factores considerados son el precio de la mensualidad, la potencial competencia con otras opciones de interés y, sobre todo, la calidad del establecimiento. No obstante, las familias deben enfrentar un *trade-off* entre estas variables, de modo que si priorizan la elección de una escuela de calidad usualmente deben asumir mayores costos y distancia respecto del hogar y viceversa. Los autores también reconocieron una importante influencia del NSE en la elección de una escuela cercana: la probabilidad de elegir esta es menor mientras más alto es el ingreso del hogar y el nivel educativo de la madre.

En línea con lo anterior, Flores, Alcaino, & Carrasco (2014) encuentran que si bien los padres de todos los NSE valoran el rendimiento académico como criterio de elección de escuela, este es secundario frente a la distancia entre la escuela y el hogar. No obstante, el acceso efectivo es diferencial. Los padres con solo educación primaria completa tienden a preferir establecimientos cuya composición socioeconómica es alta, pero los eligen solo si no representan un mayor costo monetario –en transporte o en copago–. Por su parte, los padres de NSE alto eligen escuelas con esta composición aun cuando representen costes adicionales. En este sentido, considerar elegir una escuela fuera del

barrio de residencia, que es lo que fomenta la perspectiva de mercado, depende en gran medida del estatus socioeconómico que tiene la familia.

Elacqua & Santos (2013a) coinciden con los estudios anteriores en que las familias tienden a elegir escuelas cercanas a su hogar, pero enfatizan el hecho de que la segregación escolar actual es mayor a la que habría si todas las familias eligieran la escuela más cercana (es decir, es mayor a la segregación residencial). Los autores indican que los establecimientos municipales matriculan estudiantes de un NSE menor al existente en el barrio, mientras que los particulares subvencionados sin fines de lucro captan estudiantes de mayor NSE respecto del barrio. Este hallazgo resulta de interés pues, aun cuando los colegios sin fines de lucro utilizan las ganancias para reinversión, la mayor parte de ellos tiene altas barreras de entrada y selectividad.

La revisión de las investigaciones que vinculan segregación residencial y escolar concuerdan en general que la primera contribuye a la segunda, pero esta es notoriamente más alta. Esto se debería a factores adicionales al lugar de residencia de las familias y a la distancia entre esta y el establecimiento: las preferencias familiares y las barreras de acceso establecidas por las escuelas, las cuales tienen que ver con el copago y la selección.

b) El vínculo entre elección de escuela y segregación escolar

Las investigaciones sobre cómo las familias eligen escuela se han centrado en la configuración de las lógicas o racionalidades subyacentes a la decisión. Algunas de estas se orientan al cierre social de cierto grupo –generalmente, una clase social– respecto a los hijos de familias de otros grupos.

Entre los estudios pioneros sobre esta temática, destacan especialmente los realizados en Inglaterra. Reay & Ball (1997) comparan los patrones de elección escolar de la clase trabajadora con los de la clase media, y encuentran que para la primera este proceso se liga a la ansiedad, al rechazo y al fracaso escolar experimentado por los padres. Las familias de clase trabajadora se moverían ambivalentemente entre la expectativa de lograr que sus hijos entren a escuelas prestigiosas y el temor de que no sean aceptados en esos establecimientos. Los autores caracterizan esto como una racionalidad que evita los riesgos y se margina de los colegios a los que generalmente asiste la clase media.

En otro estudio pionero, Ball & Vincent (1998) analizan las fuentes de información a las que recurren las familias para decidir el colegio al cual llevar a su hijo. Aquí los autores

distinguen entre el conocimiento “frío”, es decir, el que se publica oficialmente en forma de resultados de exámenes y lineamientos de políticas educativas; y el conocimiento “caliente”, referido a la experiencia directa en una escuela determinada y a los elementos afectivos vinculados. Si bien los patrones de uso de estas formas de información no se relacionan exactamente a determinadas clases sociales, se observa que la mayoría de las familias de clase baja recurren al conocimiento “caliente”, mientras que buena parte de las familias de clase media mira con desconfianza esta información y/o utiliza preferentemente el conocimiento “frío”.

Para el caso de Francia, Van Zanten (2007) observa que los padres de clases medias y altas fundan su elección de una escuela privada recurriendo a hallazgos, hipótesis y teorías de las investigaciones científicas en educación. Estos incluso realizarían encuestas a otros padres para conocer la calidad de una escuela y, con esto, aclarar su preferencia. Sin embargo, a diferencia de las investigaciones científicas, los padres se enfocan en saber solo la opinión de las personas de su misma clase y se orientan por sus intereses personales. En este sentido, el recurso a la encuesta hacia otros padres es una forma de conocimiento “caliente” altamente valorada. Por otro lado, a pesar de que gran parte de las familias de clase media y alta tienen claro que su preferencia segrega a sus hijos de los estudiantes más pobres, hacen primar sus intereses personales argumentando que los colegios que concentran estudiantes de clase baja o inmigrantes tienen un menor rendimiento académico y problemas conductuales que pueden influenciar negativamente a sus hijos.

En España, se ha visto que el prestigio de los establecimientos educativos es una construcción sociocultural fuertemente influyente en la elección que hacen las familias. Para Olmedo & Santa Cruz (2011), dicho prestigio depende de la cantidad de alumnos que pasan las pruebas selectivas, de la red a la que pertenece el colegio y del carácter de los demandantes, sin importar si se trata de un establecimiento público o privado. El prestigio guía la elección de los padres de clase media de forma tal que estos constituyen un cierre social, ya que el colegio preferido excluye las relaciones sociales con familias de clases más bajas –concebidas como indeseables para la formación de los propios hijos–. En otras palabras, la elección escolar se practica como una forma de diferenciación social que busca reforzar la cohesión con personas de características socioeconómicas y culturales similares, distinguiéndose de las familias de mayor y menor capital cultural y

económico. La investigación de Fernández Esquinas (2004) contribuye a este argumento planteando que las familias de clase media asisten en mayor cantidad a los establecimientos privados concertados, percibidos como de mayor prestigio, control y disciplina hacia los alumnos. Según el autor, es posible distinguir dos perfiles de elector: las familias de clases más bajas tenderían a ser no electores (es decir, se quedan con la escuela asignada territorialmente), mientras que los electores son generalmente de clases medias o superiores.

En línea con la evidencia en España, en Turquía se observa que los padres de clase media y alta eligen las escuelas privadas guiándose por el criterio de calidad académica (Atamturk, 2017). Esta se entendería en relación a la calidad de las clases y de los profesores y a la buena reputación que tiene el establecimiento entre los padres y sus conocidos, constituyéndose una idea de alto prestigio.

Los estudios que relacionan elección escolar y segregación socioeconómica en Chile tienen varias conclusiones en común con los estudios internacionales. Se ha observado que, contrariamente a lo que sostiene el “modelo de liberación” (Archbald, 2004), la apertura de la elección escolar ha visto en las familias de alto NSE los mayores beneficiarios (Alves et al., 2015). Por el contrario, las familias desaventajadas enfrentan restricciones para entrar a escuelas de alta calidad en su propio barrio y se ven obligadas a buscar alternativas en otros barrios (algunas de peor calidad), separándose por tanto de aquellos estudiantes de mayores recursos y habilidades.

Sin embargo, la elección de escuela no obedece meramente a una evaluación racional sobre el nivel de calidad de la escuela, sino que está condicionada por lógicas más complejas que difieren dependiendo del NSE de las familias. Un hallazgo interesante sobre esto es que las familias no suelen entender el SIMCE como medidor de la ‘calidad educacional’ –que es lo que pretende dicha política educacional–, sino que conciben este criterio multidimensionalmente, orientándose a fuentes primarias, sus redes sociales y a la observación del comportamiento de los estudiantes de la escuela elegida (Hernández & Raczynski, 2015).

Como pasa con gran parte de los estudios internacionales, la evidencia en Chile distingue claramente dos perfiles de electores: los de clase media y los de clase baja. Para Corvalán & Román (2016), los primeros eligen escuelas de rendimiento medio que conocen

directamente ellos o sus cercanos y que les resultan accesibles económicamente. Además, valoran de estos establecimientos en orden de importancia decreciente el clima y la disciplina escolar, la cultura del colegio (trato personal, libertad de los alumnos, valores y relación con familias), el nivel académico exigido y los aspectos infraestructurales. En consonancia con lo anterior, estas familias casi no consideran como un criterio importante los resultados académicos medidos a través del SIMCE.

Hernández & Raczynski (2015) plantean que las familias de clase media se orientarían a la distinción y al cierre, valorando los ambientes escolares homogéneos en lo social, la selección y el cobro de matrícula como barreras que impiden el ingreso de estudiantes indeseables para los hijos (es decir, con problemas de conducta, familias despreocupadas o ligadas a la drogadicción y a la delincuencia). Estas percepciones se atribuyen frecuentemente a estudiantes de la educación municipal, razón por la cual se le menosprecia y se prefieren los colegios del sector privado.

El estudio de Canales, Bellei, & Orellana (2016) confirma estos hallazgos, dando cuenta que los electores de clase media en escuelas particulares subvencionadas buscan distinguirse de un mundo popular al que no quieren pertenecer. Esto motiva su segregación respecto de los estudiantes de esa realidad, expresada en el rechazo a la “mezcla” que habría en las escuelas públicas y en la mayor afinidad con familias de estatus de clase homogéneo, con las cuales dichos electores buscan congregarse para encontrar protección. En segundo lugar, la elección de escuelas particulares subvencionadas en este grupo se orienta a encontrar seguridad asociada al orden y al control de las autoridades escolares sobre los alumnos. En tercer lugar, los padres de clase media eligen ese tipo de escuelas con la expectativa de que permitan a sus hijos continuar estudios superiores en instituciones no selectivas, para lo cual no se espera un desempeño académico muy notable. Todas estas cualidades del elector de clase media dan cuenta de una dinámica de autosegregación respecto de familias de menores recursos, tendientes a localizarse en escuelas públicas.

El perfil de elector antes descrito contrasta con el de las clases bajas, las cuales seguirían una lógica de “exclusión” y “frustración” (Hernández & Raczynski, 2015). Contar con menores recursos hace que estas familias prioricen aspectos prácticos (distancia y costo de transporte a la escuela), evitando los colegios más caros, aunque los prefieran, y

tendiendo a la oferta local municipal o particular no selectiva. Además, tienen en cuenta las atribuciones negativas hechas por la clase media a los colegios de sus hijos, lo que evidencia su exposición a la segregación.

En contraste con la lógica de exclusión y frustración, Córdoba (2014) ha observado familias de una comuna urbano-popular que adoptan un rol más activo en la segregación respecto de otras familias vulnerables. Estas conciben como una “buena escuela” aquella que garantice la obtención de conocimientos y habilidades tempranas, que tenga profesores que se muestren como autoridad y que tenga espacios para responder inquietudes de las familias. Todos estos criterios se tienen como principales luego de haber considerado la suficiencia de los recursos económicos. Por el contrario, una “mala escuela” es caracterizada entre estas familias como la que tiene un alumnado poco favorable para los hijos (con problemas de disciplina o consumo de drogas) y que los podría agredir o influir negativamente. Por esto, se valoraría más una escuela que seleccione a sus alumnos en relación a su conducta, rechazándose aquella que lo haga según el rendimiento académico. El último criterio priorizado en la elección corresponde a las fuentes de información: en orden decreciente de importancia, la experiencia propia o de familiares cercanos; los comentarios de otras madres del barrio y las observaciones propias del ambiente escolar. Tal como se ha hallado en otros estudios, la consideración de los resultados del SIMCE entre las familias entrevistadas fue prácticamente nula.

El conjunto de la evidencia reseñada permite plantear que la elección escolar se puede usar explícitamente como medio de segregación respecto a clases sociales distintas a la propia. Tanto las clases medias como las clases bajas eligen establecimientos que tienden a separar a sus hijos de compañeros con diferentes contextos socioeconómicos y culturales y los criterios que fundan esta decisión apuntan a formas de cierre social y (auto)exclusión.

Sin embargo, como se deja entrever en algunos de estos estudios, la pura elección de las familias no basta para lograr excluirse de electores de otra clase social. La segregación se constituye no solo del lado de la demanda educativa, sino que también del lado de la oferta. Uno de los mecanismos que contribuye en gran medida a reforzar el cierre social tiene que ver con las barreras puestas desde los mismos establecimientos educativos, las

cuales atañen a la selección de alumnos y al cobro de una matrícula o mensualidad a las familias. A continuación, se examinará la primera de estas barreras.

c) Los efectos de la selección escolar en la composición socioeconómica de las escuelas

Alegre & Ferrer (2010) destacan que las particularidades de cada sistema educacional influyen en la dinámica de la segregación escolar, y uno de los factores de esta relación es la diferenciación institucional, que en la literatura es comúnmente denominada como *tracking*. Este consiste en la división del alumnado en tipos de educación diferenciados de acuerdo a su currículum, los logros esperados del estudiante y las expectativas de acceso a tramos de educación secundaria o superior, así como al mercado laboral.

Sin embargo, los autores mencionan otros factores institucionales relevantes que plantean la cuestión de la selección de estudiantes por parte de los establecimientos educativos. Estos se sintetizan en el contraste entre los modelos educativos de “cuasi-mercado” y los de intervención pública. Los primeros promueven la apertura en los procesos de admisión de las escuelas, mientras que los segundos incorporan medidas de regulación de la matrícula como cuotas o criterios de admisión prioritaria a estudiantes de determinadas características. En varios países existe una combinación de los dos modelos, pero el ideal de mercado de eliminar todas las barreras en la matrícula escolar se ha visto restringido en la práctica por la necesidad de los establecimientos de regular la oferta y demanda de sus cupos. Es en este contexto que han resultado de interés, en el estudio de la segregación escolar, las prácticas y criterios que guían la selección escolar.

En Europa se ha constatado que, en sistemas educacionales donde a las escuelas se les da mayores responsabilidades en la admisión de estudiantes, se presentan mayores niveles de segregación socioeconómica (Alegre & Ferrer, 2010). Más específicamente, la selección por criterios académicos generaría desempeños diferenciados según el NSE del estudiante: Luxemburgo, Portugal, Alemania y Francia –países con sistemas educacionales más selectivos– presentan una importante brecha de resultados académicos entre el 10% de estudiantes más pobres y el resto del alumnado, según resultados de la prueba PISA 2000 (Gorard & Smith, 2004).

La selección de alumnos por criterios académicos también explica las diferencias entre países en la composición socioeconómica de las escuelas. Jenkins, Micklewright, &

Schnepf (2008) observan que la segregación socioeconómica en las escuelas estatales secundarias europeas está asociada a la selectividad del sistema escolar: países como Austria, Alemania y Hungría tienen un sistema escolar caracterizado por el *tracking* y esto se asocia a la segregación socioeconómica entre los estudiantes de los distintos *tracks* (académicos/vocacionales). Por su parte, Irlanda del Norte tiene un gran número de *grammar schools* (escuelas que seleccionan explícitamente por habilidades) y la posición social de los estudiantes de estos establecimientos tiende a ser más alta que la de aquellos en colegios no selectivos. La evidencia para este último país es confirmada por otro estudio más actualizado (Borooah & Knox, 2015).

Otros estudios son más cautos al establecer la relación entre prácticas de selección y composición socioeconómica de las escuelas, y si bien se reconoce la importancia de las primeras, también se consideran determinantes otros factores en la segregación. En Inglaterra, se estudió el impacto de diversas normativas que prohibían ciertos criterios de selección (tales como las entrevistas a las familias, las matrículas prioritarias para hijos de ex alumnos y la selección de alumnos de mayor desempeño) sobre la composición social de los colegios (Allen, Coldron, & West, 2010). Se observó que dichas prohibiciones establecidas en 2003 y 2007 no modificaron sustantivamente la proporción de estudiantes pobres en comparación con establecimientos que no practicaban selección, por lo que los niveles de segregación socioeconómica permanecieron estables. Para explicar esto, los autores plantearon que, junto con la selección, los subsidios al transporte de los estudiantes y las asesorías a las familias en la elección de escuela eran factores igualmente relevantes, por lo que era necesario investigar estos tres elementos en interacción.

Mientras en la mayoría de los países europeos la admisión en las escuelas está centralizada en determinados organismos, en Chile ha existido por largo tiempo un gran nivel de autonomía en este ámbito, sea en establecimientos municipales, particulares subvencionados o particulares pagados, por lo que las investigaciones sobre prácticas de selección han buscado comparar estas tres dependencias administrativas (Carrasco, Gutiérrez, & Flores, 2017). Recién en 2009, con la Ley General de Educación (LGE), se intentó regular esto prohibiéndose a los colegios municipales y particulares subvencionados considerar antecedentes académicos y socioeconómicos al momento de la matrícula. No obstante, dicha restricción no aplicaba para los cursos entre 7° básico y

4° medio, por lo que los criterios de admisión de estudiantes en este tramo continuaron bajo la responsabilidad de cada escuela y, con esto, seguía permitiéndose en la práctica la selección por parte de las escuelas, incluso en colegios municipales.

Como en los países europeos antes mencionados, las indagaciones sobre la selección escolar en Chile se han centrado en los criterios académicos y en su vínculo con la segregación socioeconómica de los estudiantes. Sin embargo, también se han estudiado criterios como las características de la familia del estudiante y antecedentes vinculados al compromiso religioso. La selección por criterios académicos es, en todo caso, la más extendida en el sistema educacional, sin importar si el colegio es municipal, particular subvencionado o particular pagado (Godoy, Salazar, & Treviño, 2014). Dicha práctica es más marcada en el tramo educacional entre 7° básico y 1° medio que en aquel que va desde Prekinder a 1° básico, considerando que en este tramo la selección está más regulada por ley, y no parecen haber diferencias significativas según el establecimiento tenga o no fines de lucro.

Por su parte, Contreras, Sepúlveda, & Bustos (2010) muestran que los procesos de selección escolar en Chile tienden a aplicarse homogéneamente sobre estudiantes de mayor NSE, tanto en colegios particulares subvencionados como en municipales de enseñanza media (aunque es más marcada en los primeros). En este estudio, si bien se halla que la selección por antecedentes socioeconómicos tiene, en comparación con la selección por habilidad, un bajo impacto directo en el mayor rendimiento académico, influye de todas maneras en la medida que los estudiantes de mayor NSE seleccionados suelen tener menores dificultades de aprendizaje y, por tanto, costos más bajos para los establecimientos.

Córdoba, Rojas, & Azócar (2016) son más enfáticos en decir que la selección se tiende a practicar más en escuelas particulares subvencionadas que en las municipales, si bien acotan que su intensidad varía en función de la demanda a la que está sujeta el establecimiento: mayores presiones en la demanda motivan una selección más estricta. Un aporte destacable de este estudio es el análisis de la valoración que hacen las familias sobre los procesos de selección. Ellas aprueban la solicitud de antecedentes académicos, las entrevistas con las autoridades del colegio y la rendición de exámenes de entrada en la medida que consideran positiva, para la formación de los alumnos, la constitución de

un ambiente académica y socialmente homogéneo. En otras palabras, la selección escolar se ajusta en este caso a las preferencias de elección de escuela que tienen las familias.

Carrasco, Gutiérrez & Flores (2017) exploran la lógica de las prácticas de selección vista desde la perspectiva de los directores de escuela. Los autores encuentran que los mecanismos más usados en las escuelas chilenas selectivas para decidir la admisión de los estudiantes son las sesiones de juego, los exámenes de conocimiento y las entrevistas con padres. Esto ocurriría independientemente de la baja o alta demanda por cupos en dichas escuelas, observación que contrasta con el estudio antes mencionado. El primer mecanismo evalúa aspectos del comportamiento y el desarrollo del alumno denominados “funciones ejecutivas”, las cuales se consideran fuertes predictoras de su desempeño potencial. Los exámenes apuntan a identificar la brecha entre los conocimientos del alumno y los exigidos en el currículum oficial. Por último, las entrevistas a padres buscan transmitir las expectativas de aprendizaje que tiene el colegio hacia el alumno y conocer las rutinas familiares que puedan acoplarse con la normativa del establecimiento.

Cabe destacar que, según los autores, estos procedimientos de admisión buscan categorizar a los estudiantes por criterios académicos y económicos y seleccionar a aquellos más destacados, aun cuando esto está prohibido por la LGE. Para el caso de los colegios particulares subvencionados, se observa una mayor tendencia de selección mediante sesiones de juego y entrevistas con padres, en comparación a las escuelas municipales. Por otro lado, mientras más selectiva es la escuela, más se tiende a matricular estudiantes de familias de alto NSE, lo que contribuye a una composición socioeconómica del alumnado más homogénea y segregada respecto de otras escuelas.

En suma, los estudios anteriores dan cuenta que la selección escolar es un fuerte incentivo para los establecimientos en Chile considerando el contexto de mercado en el que se insertan. La mayor responsabilidad propia en la decisión de cuáles alumnos admitir y cuáles no permite afrontar la excesiva demanda por un cupo y, en la medida que se tiende a seleccionar a estudiantes de mayor NSE, se logra armonizar esta práctica con las expectativas de las familias. Además, considerando la importancia de mediciones como el SIMCE en la obtención de recursos públicos y de las familias, los establecimientos selectivos ven como una opción eficiente el matricular estudiantes de mayor NSE ya que

tienden a obtener mejores rendimientos académicos y, con esto, reducen los costos de enseñanza.

Sin embargo, los estudios revisados profundizan poco en la interacción entre las prácticas de selección y otros factores de la segregación escolar, salvo por la elección de las familias. Por esto, es necesario exponer la relación que se da entre la selección –así como el resto de los factores de la segregación antes mencionados– y el copago, especialmente considerando su alta variación en los establecimientos particulares subvencionados, que son lo que resultan de interés para esta investigación

d) El copago o financiamiento compartido como fuente de segregación

A diferencia de los factores de la segregación socioeconómica escolar antes revisados, los estudios sobre la importancia del copago son más escasos. En general, este se ha investigado en forma conjunta con otros factores de segregación, sobre todo en Chile.

A nivel internacional, entre los participantes en la prueba PISA, se ha observado que la elección de una escuela privada financiada públicamente está positivamente asociada con la realización de un copago en 14 países europeos, además de Canadá, Israel, Argentina, Hong Kong, Indonesia, Corea del Sur y Tailandia (Dronkers & Avram, 2010). Esto quiere decir que, entre ese tipo de escuelas, las familias tienden a elegir aquellas en las que deben pagar una mensualidad.

En Inglaterra, la evidencia sobre la influencia del copago no es concluyente. Se ha visto que, a pesar de que las escuelas privadas que piden un copago son más numerosas que en otros países que aplican la prueba PISA, no serían explicativas de la mayoría de la segregación socioeconómica escolar (Jenkins et al., 2008). Por otra parte, se ha hallado que, en tres cohortes, los alumnos que van a escuelas privadas de pago tienen un contexto socioeconómico más privilegiado y mejores evaluaciones cognitivas al inicio de su formación primaria que sus pares de características similares en escuelas financiadas estatalmente (Parsons, Green, Ploubidis, Sullivan, & Wiggins, 2017). No obstante, a lo largo de los años, el aumento en el valor real de los aportes monetarios desde las familias no se ha correspondido con aumentos notables del rendimiento en las escuelas privadas.

Para el caso de Chile, se ha reportado que los estudiantes de bajo NSE están más segregados en las escuelas particulares subvencionadas con copago que en aquellas gratuitas (Elacqua, 2012). Sin embargo, las segundas presentan una importante

heterogeneidad en la matrícula de esos estudiantes: estos se encuentran en mayor proporción en escuelas particulares subvencionadas gratuitas con fines de lucro, mientras que aquellas de similares características, pero sin fines de lucro, matriculan un menor porcentaje de estudiantes económicamente desaventajados. Algunas de estas tendencias se mantendrían incluso con la aplicación de la Ley SEP, la cual, como se dijo más arriba, está orientada a la equidad en el aprendizaje favoreciendo a los estudiantes de bajo NSE. Los colegios municipales concentran una cantidad mayor de estudiantes económicamente desaventajados que los particulares subvencionados y, dentro de los segundos, los que tienen financiamiento compartido tienden a participar menos de la SEP que aquellos sin copago (Elacqua & Santos, 2013b). Esto se debería a que las familias de estos alumnos no tienen los recursos para costear el financiamiento compartido.

Hay investigaciones que analizan cómo la relación entre el copago y la elección escolar contribuye a la segregación socioeconómica en los colegios. Córdoba et al. (2016) dan cuenta que la existencia de copagos, aunque sean bajos, limitan las opciones de establecimiento particular subvencionado para familias con escasos recursos económicos. Asimismo, se observa que mientras mayor es la diferencia en los montos del copago entre los establecimientos de un mismo territorio, mayor es la segregación socioeconómica entre esos mismos colegios.

Por su parte, Flores & Carrasco (2013) indican que los padres de cualquier NSE prefieren, en principio, escuelas de alto rendimiento, pero sus opciones están diferencialmente limitadas por el copago y la disponibilidad de escuelas en la localidad. Los colegios con copago alto o muy alto están mayormente concentrados en zonas donde viven familias de NSE medio-alto y alto, razón por la cual tienen mayores posibilidades de quedar en esos colegios, mientras que las escuelas gratuitas o de copago bajo se sitúan sobre todo en zonas con familias de NSE medio-bajo y medio, por lo que estas se ven forzadas a adaptar sus preferencias a la oferta disponible localmente. Los autores notan que esto da cuenta de un comportamiento estratégico de los establecimientos educativos, que se sitúan conforme a la capacidad de pago en los barrios.

También se ha observado una relación entre copago y selección escolar. El uso de pruebas de admisión en colegios particulares subvencionados es más frecuente mientras mayor es

el valor del copago, por lo que las escuelas con altas mensualidades tienden a ser mayoritariamente selectivas (Carrasco et al., 2017).

Mizala & Torche (2012) plantean que la influencia del NSE sobre el rendimiento académico es mucho más marcada en el sector particular subvencionado que en el público, y que los aportes extras de los padres a los colegios mediante el copago no se asocian a mejoras en los logros de los estudiantes. Por lo tanto, esta práctica seguiría ejerciéndose por el intento de los padres de mantener una determinada composición socioeconómica en la escuela.

Este conjunto de investigaciones muestra que la expectativa de las reformas de cuasi-mercado educativo de promover la libertad de elección de escuela entre las familias no se ha concretado en realidad, especialmente en el caso chileno. Esto se debería a la segregación socioeconómica entre los estudiantes de las distintas escuelas, la cual está condicionada por una multitud de factores que tienen interacciones entre sí. Por una parte, la elección de escuela entre las familias está constreñida por la segregación residencial existente, la selección y el copago diferenciado. Por otro lado, la elección se orienta, en ocasiones, a una autosegregación, apoyándose en la existencia de la selección en algunos establecimientos, en los copagos altos y en la concentración de establecimientos caros y selectivos en su barrio de residencia. De este modo, los estudiantes de distintos contextos socioeconómicos se forman en ambientes escolares diferenciados entre sí, pero internamente homogéneos.

La evidencia en Chile ha mostrado la existencia de una alta segregación socioeconómica escolar, marcada en general por la dependencia administrativa del establecimiento. Los estudiantes de NSE alto se concentran en colegios particulares pagados, separándose de los estudiantes de NSE medio mayormente concentrados en particulares subvencionados y de los estudiantes de NSE bajo localizados principalmente en municipales. Cabe señalar en todo caso que el sector particular subvencionado presenta una alta heterogeneidad interna, debida –como se ha visto– a la diferenciación en la selectividad del sistema de admisión y en los niveles de copago. Esta diversidad es de interés para la presente investigación, puesto que permite intuir que las percepciones de segregación e inclusión

no son iguales en todos los colegios particulares subvencionados ni conducirán a prácticas homogéneas respecto a cada una de ellas.

Luego de haber expuesto la definición y los antecedentes empíricos de la segregación socioeconómica escolar, es necesario prestar atención al arraigo de este concepto en la discusión teórica en el ámbito de la sociología y de la educación. La revisión de los aportes de los teóricos sociales permitirá poner la segregación escolar en una perspectiva más amplia para observar sus consecuencias a nivel macro y micro social.

III. La segregación en el marco de la teoría sobre reproducción social

1. Segregación escolar como parte de la discusión sobre equidad educativa

La relevancia del estudio de la segregación escolar no viene únicamente por su relación con las múltiples reformas educativas realizadas desde 1980 en adelante, sino que también por ser un mecanismo expresivo de la inequidad educativa. De hecho, como se explicará en este apartado, los factores de la segregación socioeconómica escolar antes revisados son importantes precisamente porque generan y reproducen desigualdades al interior de la escuela. Aquí se sostendrá que este tipo de segregación remite a la discusión teórica sobre la influencia de la institución escolar en la diferenciación entre estudiantes, fenómeno que tiene consecuencias en su futuro desempeño en la sociedad.

La cuestión de la equidad educativa remite teóricamente a los principios de la sociología de la educación en la década de 1950. La perspectiva funcionalista, una de las primeras en esta rama especializada de la disciplina, concibe a la clase escolar –y por extensión, a la institución escolar– como un órgano funcional a la sociedad, encargado de la socialización de los individuos con el fin de que puedan desempeñar sus responsabilidades en la adultez (Parsons, 1976). En esta institución, sería el sistema de evaluación del rendimiento de los estudiantes el que genera una diferenciación de estos en grupos, tomando como criterio las habilidades y separando a los estudiantes de alto rendimiento respecto de los demás. Por lo tanto, dicha institución ejerce una selección por estatus (escolar).

Sin embargo, para el funcionalismo el rol de la escuela no se reduce a esa función, sino que también sería transmisora de los valores que imperan en la sociedad, los cuales legitimarían las recompensas diferenciales sobre la base de condiciones de igualdad de oportunidades y de un principio de mayor retribución al individuo que mayor desempeño relativo tiene. Estos valores legitimadores actúan compensando los conflictos que puedan producirse por la competencia originada por dichas recompensas. De este modo, la teoría de la evaluación diferencial de rendimiento se complementa con la de la funcionalidad de la estratificación social, ya que la función de esta para el sistema social es distribuir a los individuos en distintas posiciones sociales e inducirlos a desempeñar su deber en ellas, a través de un modo de distribución de los premios que incentive la ocupación de las posiciones más importantes para la sociedad que sean menos agradables o para las que

exista escasez de personal capacitado (Davis & Moore, 1972). Por lo tanto, la formación que otorga la escuela no solo genera diferencias entre los estudiantes dependiendo de cada establecimiento, sino que estas también son producidas por las opciones de los individuos de ocupar una posición teniendo en cuenta determinado nivel educativo y de capacitación.

Es posible notar que a la perspectiva funcionalista de la sociología de la educación subyace una concepción específica de equidad educativa. La igualdad meritocrática de oportunidades se erige contra las injusticias que surgen a raíz de las desigualdades de origen social y de herencia, postulando que la competencia por diplomas y posiciones en la sociedad está abierta a todos los individuos por igual y que, producto de esto, solo las desigualdades emanadas de esa competencia se pueden considerar justas (Dubet, 2006). En otras palabras, las desigualdades justas provienen de los mayores o menores talentos de los individuos que compiten en igualdad de oportunidades, por lo que sus respectivos méritos son el criterio de justicia que asigna y legitima posiciones sociales diferenciadas; son los mismos estudiantes los responsables de sus logros escolares y, por tanto, de las posiciones sociales derivadas de estos.

La noción de justicia a partir de la igualdad meritocrática de oportunidades se empieza a cuestionar desde la sociología de la educación en la década de 1960, con los enfoques teóricos críticos del funcionalismo en educación. Las teorías de la reproducción expresan esta crítica oponiéndose explícitamente a la idea funcionalista de igualdad de oportunidades, a la cual desmienten con diversas investigaciones (Bonal, 1998).

Bourdieu y Passeron (1996) sostienen la existencia de un vínculo entre reproducción cultural y reproducción social. La cultura que se reproduce a través de la escuela no provendría del conjunto de la sociedad, sino que de un grupo o clase particular que, en las relaciones de fuerza con otro grupo o clase, se posiciona a sí misma como dominante. Así, toda acción pedagógica enmarcada en un sistema contribuye a la reproducción de esas relaciones de fuerza y, por tanto, a la reproducción de la cultura de la clase dominante. En otras palabras, la escuela se encargaría de reproducir una educación que tiene como ejemplo a seguir la cultura de la clase dominante, a la que los agentes de cualquier clase social deben someterse. El poder simbólico que hace posible esa reproducción, entonces, perpetúa tanto las desigualdades socioeconómicas como culturales y simbólicas existentes entre los estudiantes –y, con esto, entre las clases sociales a las que pertenecen–.

La reproducción en la escuela de las desigualdades sociales tiene una repercusión directa en los rendimientos académicos diferenciados. Como la cultura de la escuela es el capital cultural de la clase dominante, los estudiantes provenientes de esta, que resultan ser los más aventajados, se adaptan de forma casi natural, mientras que los alumnos provenientes de otras clases, sobre todo los de clases populares, deben adaptar su sistema de disposiciones a unos esquemas culturales y valóricos que les resultan completamente ajenos (Bourdieu & Passeron, 1996). Esto hace que los primeros tengan desempeños que los ligan a ocupaciones profesionales más valoradas, mientras que el menor rendimiento relativo de los segundos los lleva, casi inevitablemente al término de la carrera escolar, a la ocupación de los puestos más desprestigiados. Aquí se devela que la escuela no adopta un rol neutral en la pedagogía, sino que por el contrario no logra autonomizarse completamente de las condiciones sociales de realización de la estructura de clases.

Sin embargo, para los autores, la eficacia de la reproducción cultural de la escuela en la reproducción social viene por la capacidad de disimular su dependencia de la estructura de clases de una sociedad particular. Es decir, aun cuando la escuela no sea realmente autónoma de las relaciones de clase, debe aparentar que lo es para cumplir su función de legitimación del orden establecido –en la crítica de los autores, bajo la idea de igualdad meritocrática de oportunidades–. Esta función haría que, por ejemplo, los estudiantes más desaventajados en recursos y desempeño escolar se convenzan de ocupar posiciones que la sociedad ya les asignaba de antemano. De aquí que la escuela sirva como medio de interiorización del fracaso escolar en el individuo, la cual es central en la legitimación de las desigualdades por mérito. Como las desigualdades educacionales en un contexto de igualdad de oportunidades se justifican por el mérito y los talentos individuales, es el propio individuo el que debe asumir la responsabilidad por los fracasos en ambos aspectos, de manera que el hecho de estar en una ocupación o situación social inferior es “su culpa” (Bourdieu & Passeron, 1996; Dubet, 2006).

En relación al ámbito de la reproducción económica, Baudelot y Establet (1987) plantean la existencia de dos redes de escolaridad separadas y cerradas internamente: la primaria-profesional y la secundaria-superior. La primaria-profesional se caracteriza por su profundización de la educación primaria, fomentando aprendizajes simples y concretos que ligan al alumno al aprendizaje de un oficio y, por tanto, a su inserción futura en el proletariado. Por su parte, la secundaria-superior enfatiza contenidos más abstractos y amplios, anticipando la preparación del estudiante para la educación superior y, con esto,

su entrada en la burguesía. La oposición e incompatibilidad entre ambas redes evidencia su papel en la reproducción de las cualificaciones de la fuerza de trabajo, impartándose el conocimiento intelectual en la red secundaria-superior y el conocimiento técnico en la primaria-profesional. En último término, la existencia de las dos redes escolares contribuiría a reproducir la división de clase fundamental en la sociedad burguesa, es decir, entre proletarios y capitalistas.

Los autores también sostienen que la escisión de redes escolares cumple la función de inculcar la ideología burguesa a todos los estudiantes, sean proletarios o burgueses. Esta tarea comprende dos formas de esa ideología: una verbalizada explícitamente, que toma la forma de un moralismo y utilitarismo de ciertos conocimientos, y una implícita, transmitida veladamente a través de prácticas enmarcadas en el ritual escolar, como el desarrollo de trabajos escolares para obtener buenas calificaciones –símil del salario como recompensa del trabajo hecho– (Baudelot & Establet, 1987). Al mismo tiempo, la inculcación de la ideología burguesa en la escuela exige un rechazo sistemático a la ideología de la clase obrera, poniendo en su lugar un subproducto de la ideología burguesa que muestra el trabajo proletario como un ámbito apromblemático y orientado a la promoción social. A partir de las ideas de estos autores puede entenderse que la noción del mérito arraiga en la escuela, legitimando una posición mayor de los estudiantes en la red secundaria-superior en base a desempeños que se considera que sobrepasan los de la red primaria-profesional.

Bowles y Gintis (2011), siguiendo la tesis de la reproducción social, plantean que la educación no ha sido capaz de reducir las desigualdades debido a que ese no ha sido su propósito históricamente, sino que la formación de actitudes y comportamientos ajustados a la participación en la fuerza de trabajo. En otras palabras, la escuela es una institución abocada a reproducir las relaciones sociales económicas en la sociedad capitalista a través de una integración progresiva de los alumnos en la fuerza de trabajo. Algunas de las formas por las cuales la escuela reproduce económicamente son la legitimación de la desigualdad a través de la meritocracia llevada a las calificaciones de los estudiantes; el reforzamiento de patrones de clase social, raza y género que los lleven a jerarquizarse de manera homóloga al proceso de producción; y la replicación de las relaciones de poder de la división del trabajo capitalista en la sala de clases, siendo los profesores la autoridad sobre los estudiantes. Todo esto lleva a los autores a concebir que la organización de la

educación sigue una correspondencia entre la estructura de la escuela y la estructura del mercado de trabajo.

La legitimación de la mencionada correspondencia, la cual genera, por cierto, desigualdades económicas, se produce en el sistema educacional a través de una perspectiva tecnocrática-meritocrática (Bowles & Gintis, 2011). Según esta, los individuos están asignados a posiciones económicas desiguales de forma justa debido a que poseen habilidades desiguales. En el sistema educacional, esta creencia es reforzada con la competencia escolar por altas calificaciones en pruebas cognitivas y con la motivación individual por el logro, lógica que se vincula a la competencia en la organización económica capitalista. Por lo tanto, se concibe desde aquí que la escuela debe orientar las aspiraciones de quienes fallan repetidamente a las oportunidades de carrera más probables según su desempeño. Para los autores, esta fachada meritocrática de la institución escolar oculta eficazmente la realidad de la reproducción de las relaciones económicas en la sociedad.

Los planteamientos revisados sobre las teorías de la reproducción apoyan la tesis de que la igualdad meritocrática de oportunidades defendida por el funcionalismo no se cumple en la práctica. Más aún, las críticas hechas por esas teorías llevan a concluir no que la reproducción social en la escuela es injusta porque obstaculiza una efectiva igualdad de oportunidades, sino que el mismo carácter justo de la meritocracia es cuestionable. En particular, se puede extraer la idea de que la escuela no asume un rol neutral y que ejerce una “crueldad del mérito” entendido como consecuencia del trabajo y la voluntad realizadas libremente (Dubet, 2006). Por una parte, la no neutralidad se evidencia en que hay escuelas que concentran alumnos de bajo rendimiento, lo que perjudica a los compañeros de mayor desempeño, y en que algunas tienen más sensibilidad a demandas de aquellos padres con más cercanía social y cultural a los docentes, quedando en segundo plano las preocupaciones de los padres de sectores populares. Por otra parte, al asumir que el éxito (o el fracaso) académico se debe exclusivamente al mayor (o menor) trabajo realizado por el estudiante, la escuela carga toda la responsabilidad sobre este. La crueldad se observa más claramente en el caso de aquellos estudiantes que, pese a haberse esforzado mucho, no logran aprobar en la escuela, por lo que no les queda otra explicación que atribuir ese fracaso a una falta propia.

Los factores de la segregación escolar revisados en el apartado anterior –especialmente la elección, la selección y el copago– se relacionan a la idea de reproducción social en la medida que son mecanismos sistémicos de desigualdad entre los estudiantes de menores y mayores recursos socioeconómicos y culturales. Los primeros quedan en desventaja respecto del rendimiento de los estudiantes socioculturalmente dominantes, quienes son los que marcan la pauta de qué es lo que se considera un buen desempeño escolar.

Pero además, la desigualdad generada por dichos factores se podría considerar injusta en virtud de los principios de igualdad distributiva y social de oportunidades (Dubet, 2006). La autosegregación de los estudiantes favorecidos respecto de sus pares desfavorecidos ejercida mediante la elección escolar, así como las barreras para los segundos que implicarían los altos costos en escolaridad y los métodos de selección por antecedentes personales o familiares, quebrantan el principio de dar mayor oferta escolar a los más desfavorecidos para compensar sus debilidades y limitan la entrega de una formación común mínima que sea igualitaria para aventajados y desaventajados. De aquí que el estudio sobre la segregación escolar contribuya a la discusión académica y política sobre la equidad en la educación.

2. La importancia de la segregación escolar en la reproducción social: el efecto par

¿Qué mecanismo haría posible la reproducción social en la escuela a partir de un contexto de segregación socioeconómica? En la discusión en Chile acerca de este tipo de segregación se ha sostenido que es relevante por relacionarse con la segregación entre establecimientos educativos y entre estudiantes dentro de un mismo establecimiento en términos de desempeño académico o de resultados en pruebas estandarizadas (Bellei, 2013; Valenzuela et al., 2010; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2013). A su vez, esta segregación académica contribuye a la reproducción social en la medida que la agrupación de estudiantes según diferentes niveles de desempeño se relaciona con enseñanzas diferenciadas, tendientes a ajustar su realidad a las expectativas laborales probables. Uno de los conceptos que otorga una explicación de cómo la segregación socioeconómica escolar repercute en la reproducción social en la escuela a través de la segregación académica es el efecto par (o efecto de los compañeros).

El efecto par está vinculado directamente a la composición del alumnado en la escuela. Si bien tuvo sus primeros esbozos con el Informe Coleman de 1966, con la hipótesis de que los compañeros de escuela influían en la motivación, aspiración y actitud hacia la

educación, investigaciones posteriores ampliaron el alcance de esos efectos, sosteniéndose que el efecto de los compañeros incluso mediaba el impacto de los procesos organizacionales de la escuela sobre los alumnos (Thrupp, Lauder, & Robinson, 2002).

En específico, dicho concepto refiere al modo en que los compañeros de escuela de un estudiante pueden ejercer diversos efectos que terminan influenciando la educación de este. Estos pueden ser sobre el ambiente (por ejemplo, sobre el clima existente en el aula) o sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (como la conformación de grupos de estudio), los que a su vez pueden ser directos o indirectos (es decir, mediados por los profesores o los recursos que estén disponibles en la escuela) (Bellei, 2013). Dependiendo de la disciplina o la motivación que tengan los compañeros de aula, el efecto par puede ser facilitador u obstaculizador del aprendizaje y la enseñanza, teniendo un efecto positivo o negativo, respectivamente, sobre los resultados del aprendizaje.

Este concepto permite suponer que el predominio de estudiantes con menores capacidades o recursos en la sala de clases o la escuela implicará que este grupo presentará características o dificultades similares, teniendo menores oportunidades de aprendizaje respecto a los que cuentan con más capacidades o recursos. Esas diferencias de oportunidades se explicarían, como dicen las teorías de la reproducción, en el hecho de que los grupos dominantes marcan el parámetro para evaluar los aprendizajes, el cual se aleja considerablemente de los grupos de estudiantes de menores capacidades o recursos. De este modo, las escuelas segregadas reproducen las desigualdades de aprendizaje entre estudiantes no solo por los efectos que los pares más desaventajados producen a sus compañeros, disminuyendo sus posibilidades de un aprendizaje óptimo, sino que por el hecho de que, aun cuando en ciertos establecimientos no se concentren estudiantes aventajados, los desempeños asociados a los recursos de estos marcan la pauta con la que se evalúa a todos los estudiantes.

3. La inclusión como estrategia educativa frente a la segregación

Se ha planteado anteriormente que la Ley de Inclusión, por apuntar en principio a un desplazamiento del mercado en la educación, tiene un importante potencial de influir en la segregación escolar existente en Chile. Sin embargo, la idea de educación inclusiva no es nueva y, de hecho, se enmarca en una discusión sobre cuáles deberían ser sus alcances respecto a una diversidad de estudiantes cada vez mayor, así como sobre quiénes en el contexto educativo local deben tomar un rol activo en el logro de esta inclusión.

Para empezar, es importante marcar la distinción teórica entre inclusión e integración, la cual remite al desarrollo histórico que han tenido las políticas públicas internacionalmente cuyo objetivo es hacerse cargo de las diferencias en el alumnado.

La integración como objetivo de política se planteó con fuerza en la década de 1980 y se enfocó puntualmente en estudiantes con “necesidades educativas especiales” o NEE (UNESCO, 2008). Esta categoría comprendía al alumnado con discapacidades físicas o mentales y a aquellos estudiantes refugiados por diversas situaciones. Antes de las políticas integrativas, aquellas orientadas a este grupo suponían una perspectiva correctiva y terminaban por promover en la práctica su segregación y exclusión, por ejemplo, en escuelas especiales con currículos diferenciados y docentes especializados, elementos todos ajenos al contexto escolar mayoritario. Incluso, en ocasiones, llegaban a estos establecimientos estudiantes que ni siquiera presentaban alguna discapacidad, como aquellos con problemas de conducta. No obstante, algunos autores rescatan que el surgimiento de la educación especial permitió reconocer la existencia de alumnos con discapacidades que requerían de una educación especializada y de una adecuada preparación de los docentes y el currículo, mientras que, anteriormente, dichos estudiantes eran marginados (Verdugo, 2004).

Ante esta situación, la integración propuso la inserción de los estudiantes con NEE en las escuelas comunes, con el objetivo de que convivieran con los alumnos sin NEE en los mismos establecimientos y que siguieran el mismo currículo que estos, pero con apoyos infraestructurales y docentes que facilitaran su aprendizaje (UNESCO, 2008; Mellado, Chaucono, Hueche, & Aravena, 2017). Bajo esta perspectiva, el proceso de adaptación a la rutina del sistema escolar debía realizarlo el grupo de estudiantes con NEE, no el resto de sus compañeros ni los profesores que impartían la educación común a todos.

Aunque el enfoque de la integración supuso una renovación en la mirada de los estudiantes con NEE, no ha estado exenta de críticas. Leiva Olivencia (2013) apunta que la integración se limita a entregar educación para todos los estudiantes en un mismo lugar y con un foco en las dificultades y deficiencias, sin transformar las metodologías de enseñanza de los profesores ni las mismas instituciones educativas. Mellado et al. (2017) sostienen que la integración es parcial al concentrarse sólo en el individuo y en resultados estandarizados de las investigaciones al respecto, por lo que representaría un abordaje superficial del problema. Verdugo (2004) es más crítico de la integración respecto de sus

presupuestos teóricos y empíricos; para él, el problema de esta perspectiva es guiarse más por supuestos ideológicos que por los resultados de las investigaciones en educación, los cuales, en todo caso, presentan frecuentemente inconsistencias metodológicas.

La inclusión, en cambio, puede entenderse como una ampliación de la perspectiva de la integración, puesto que apunta a integrar toda la diversidad de estudiantes de acuerdo a estrategias de aprendizaje coherentes con las diferencias según medio social o cultural de origen, etnia, género y capacidades (UNESCO, 2008; Mellado et al., 2017). En este sentido, la inclusión busca hacerse cargo de las particularidades sociales, culturales y de aprendizaje de cada estudiante ofreciéndoles oportunidades de educación equivalentes que se adecúen a sus condiciones y contextos, sin centrarse en la categorización específica de los variados grupos de estudiantes vulnerables.

El cambio en las prácticas de inclusión respecto a las de integración tiene que ver con haber pasado de interesarse en el individuo a interesarse en el ambiente (Verdugo, 2004). No es ya el individuo por incluir el que debe adaptarse e integrarse al ambiente escolar, sino que es este el que debe modificarse, atendiendo al entorno físico de los estudiantes y al comportamiento de las personas. Bajo esta visión, la persona incluida se acepta como un igual, más allá de si presenta una discapacidad o alguna situación que requiera de una adaptación. Asimismo, los contenidos académicos dejan de tener importancia exclusiva y se valoran también aprendizajes como la conducta adaptativa, la participación, los roles sociales, entre otros. La diversidad es valorada como oportunidad para desarrollar la equidad y la solidaridad (Mellado et al., 2017). La inclusión motiva también tanto la participación de los estudiantes al interior de la escuela como del resto de la comunidad escolar: profesores, familias, trabajadores educacionales e incluso al resto de la sociedad (Leiva Olivencia, 2013).

Si bien la segregación socioeconómica es solo uno de los aspectos en los cuales se presentan desigualdades en la educación, la inclusión escolar como enfoque integral se constituye como una vía de hacer frente a dicha segregación. Actualmente, desde la institucionalidad política escolar, con la Ley de Inclusión, se está adoptando una perspectiva que tiene cierta posibilidad de transformar las tendencias de segregación socioeconómica que históricamente se han dado entre los estudiantes en Chile, atendiendo a las condiciones de acceso de todos los estudiantes y no solo de aquellos con NEE, que es lo que ha hecho hasta ahora el Programa de Integración Educativa (PIE) (Rojas, 2016).

Ahora bien, considerando la historia de las políticas educativas vinculadas a la integración en Chile, la posibilidad de cambio dependerá de si la inclusión se practica efectivamente en su acepción más amplia o, en cambio, se asume su definición centrada exclusivamente en los estudiantes con NEE.

La amplitud o restricción del concepto de inclusión también será variable en las comunidades escolares, lo cual es aún más importante considerando que es en los establecimientos donde se juega efectivamente la realización de la inclusión y con qué proyecciones. Por esta razón, el estudio de las percepciones o subjetividades sobre la inclusión que tienen los miembros de una comunidad escolar resulta relevante para entender de qué forma se está practicando la inclusión en el colegio y en qué medida esta práctica se relaciona con nociones asociadas a la segregación socioeconómica, además de comprender qué alcances tiene esta práctica y qué posibilidades de mejorar en forma colectiva pueden existir.

4. Dimensiones de las percepciones de segregación socioeconómica escolar

La noción de percepciones de segregación escolar remite al elemento subjetivo de los actores escolares, particularmente a lo que conciben y esperan de la composición del alumnado al interior de la escuela. De la misma forma que la teoría ha observado la relación de la segregación socioeconómica escolar con la elección, la selección y el copago, dichas percepciones pueden tomar en consideración la influencia que se cree que tienen estos factores sobre cómo se compone el alumnado en la escuela. En otras palabras, los actores escolares tienen una percepción y opinión particular de la forma en que esos factores actúan en el establecimiento, lo que sirve de fundamento para las prácticas orientadas a que los alumnos en la escuela tiendan a tener ciertas características socioeconómicas en común.

Considerando lo anterior, se plantea que los tres factores de la segregación socioeconómica escolar desarrollados en la discusión teórica permiten diferenciar dimensiones similares en las percepciones sobre aquella. En primer lugar, respecto a las preferencias o elecciones de escuela de los padres, se ha dicho que están influidas en gran medida por su mayor o menor valoración de los establecimientos con mayor o menor homogeneidad socioeconómica del estudiantado. De esta forma, puede ocurrir que ciertos padres prefieren que sus hijos estudien en colegios con un estatus socioeconómico más homogéneo y parecido al suyo, lo cual repercute en una preferencia por un

establecimiento más segregado (Valenzuela et al., 2010). Asimismo, dichas preferencias también pueden hacerse sobre aspectos vinculados en forma indirecta al estatus socioeconómico, como los símbolos de estatus que entrega el establecimiento (por ejemplo, el hecho de que sea bilingüe, esté asociado a alguna institución considerada de prestigio o, incluso, se declare de excelencia académica). Por otro lado, se destaca también la influencia que tiene sobre las elecciones de escuela la percepción de calidad educativa, concepto que considera la disciplina y convivencia en el establecimiento, el relacionamiento entre familia y escuela, la preocupación de directores y profesores por el estudiante, los aprendizajes vistos en los alumnos, los valores en los que forma la escuela y las condiciones vistas de infraestructura y equipamiento disponible (Hernández & Raczynski, 2015).

En segundo lugar, la selección por parte de las escuelas tiende a relacionarse fuertemente con la elección de escuela. El mismo mecanismo de selectividad es valorado por algunos padres en tanto permite distinguirse de alumnos con ciertas características indeseadas, que usualmente se asocian a un estatus socioeconómico bajo, evitando la “mezcla” de sus hijos con personas de menor estatus y controlando a los alumnos en términos de disciplina y de rendimiento académico (Canales et al., 2016).

Por último, en relación al financiamiento compartido, Corvalán & Gaymer (2003) conceptualizan la segregación socioeconómica escolar como percepción en tanto se vincula a la discriminación hecha sobre ciertos grupos. Así, las percepciones de segregación se constatarían en el menosprecio o “culpabilización” por parte de los actores en la escuela a quienes se concibe que no tienen las condiciones para seguir las exigencias de esta. Operacionalmente, los autores plantean que este concepto se puede constatar en los beneficios que se perciben del financiamiento compartido, en las selecciones y exclusiones de alumnos vistas al iniciarse este mecanismo, en la percepción de la conducta de los apoderados y profesores por el hecho de estar insertos en este mecanismo, en las asignaciones y focalizaciones percibidas de los recursos del establecimiento y en la morosidad observada en el pago de la colegiatura. Para el caso de los actores de un establecimiento que no se rige por el financiamiento compartido, las percepciones sobre la segregación se consideran en relación a la eventualidad de ingresar a este régimen y a las consecuencias de esto (beneficios y perjuicios, cambio en las conductas y expectativas de discriminación por tener beca).

Contrastar las percepciones de segregación socioeconómica con aquellas relacionadas a la inclusión escolar resultaría de interés para analizar la tensión entre ambos elementos subjetivos. El énfasis en la distinción o en la integración entre los miembros de la comunidad escolar se plantea como un dilema ante el cual surgen diferentes expectativas, valores, temores y opiniones. El estudio de la dimensión subjetiva permitirá matizar la postura de un establecimiento ante estos conceptos, puesto que las tensiones personales entre la inclusión y la segregación pueden ser experimentadas de manera diferenciada en distintos grupos de actores dentro de la comunidad escolar.

Una distinción analítica relevante sobre estas percepciones puede aplicarse sobre los siguientes grupos: los directivos (directores o administradores del establecimiento), los profesores, los apoderados y los estudiantes. Cada uno de estos tiene una perspectiva particular que puede matizar las percepciones generales que hay en cada colegio sobre la segregación socioeconómica escolar y sobre la inclusión como su contracara. Los directivos proveen una visión desde la institucionalidad de la escuela vinculada a las normativas, es decir, estatutos, reglamentos y directrices del colegio. Tanto los profesores como los estudiantes fundan sus percepciones a nivel de la práctica pedagógica/de aprendizaje, si bien con diferencias en función de su posición en este nivel. Por su parte, los apoderados entregarían una visión desde afuera de la sala de clases, pero dentro de otras instancias del establecimiento, evidenciando el punto de vista de la comunidad escolar “demandante” de educación.

Las diferencias que puede haber entre los distintos actores de la comunidad escolar podrían ilustrar diferentes posicionamientos que tienen esos actores ante la segregación socioeconómica escolar, en un contexto institucional específico marcado por una Ley de Inclusión implementada sobre un sistema educativo de cuasi-mercado cuyos fundamentos tienden a las desigualdades entre estudiantes.

IV. Pregunta y objetivos de investigación

Considerando la revisión de antecedentes y el marco conceptual propuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué percepciones tienen las comunidades escolares de colegios particulares subvencionados sobre el vínculo entre segregación escolar socioeconómica y la inclusión escolar?*

Sus respectivos objetivos son los siguientes:

Objetivo general

- Analizar las percepciones de las comunidades escolares de colegios particulares subvencionados sobre el vínculo entre segregación escolar socioeconómica y la inclusión escolar.

Objetivos específicos

- Describir las percepciones de directivos, profesores, apoderados y estudiantes de colegios particulares subvencionados sobre la elección escolar, los mecanismos de selección y el copago
- Describir las percepciones de directivos, profesores, apoderados y estudiantes de colegios particulares subvencionados sobre la inclusión escolar que se da en el establecimiento
- Comparar las percepciones de segregación escolar socioeconómica de los actores escolares estudiados con sus percepciones sobre la inclusión escolar en el establecimiento

V. Diseño metodológico

Este estudio se enfoca sobre la subjetividad de los miembros de la comunidad escolar, atendiendo al hecho de que parte de la evidencia en Chile ha reconocido la incidencia que puede tener ella en la segregación socioeconómica escolar. No obstante, el interés por la subjetividad en la sociología de la educación ha sido profuso ya desde finales de la década de 1970, destacando aquellas investigaciones críticas de la idea de la institución escolar como una “caja negra” mediadora entre la estructura social y los destinos ocupacionales o de clase (Bonal, 1998).

Por ejemplo, estudios clásicos como el de Willis (1988), Corrigan (1979), Sultana (1989) y McLaren (1998) han reconocido la importancia del elemento subjetivo en la generación de resistencias a la dominación cultural y económica que se da dentro de la escuela, evidenciando cómo los alumnos se oponen activamente a la imposición de roles escolares con miras a su clasificación en una posición subordinada en la estructura social, ya sea a través de una actitud desafiante a los profesores y a otras autoridades escolares en la escuela, o con la formación de una cultura estudiantil que busca resistir aquella dominante en la sociedad que también se inculca en la institución. Giroux (1990), por su parte, llama la atención sobre el potencial transformativo de los profesores a través de una práctica pedagógica reflexiva orientada a desarrollar sujetos críticos.

Se plantea que este enfoque sobre la subjetividad de la comunidad escolar representa un aporte en tanto, como se ha visto, la mayoría de las investigaciones previas sobre la segregación socioeconómica escolar se concentran en sus magnitudes de cambio más estructural, y aunque algunos consideran la importancia de la subjetividad en sus factores explicativos, no profundizan en las significaciones específicas de la segregación escolar para la comunidad educativa ni el modo en que estas pueden influir en la experiencia escolar. Por otra parte, los estudios cualitativos revisados sobre algunos factores de la segregación escolar (Canales et al., 2016; Córdoba, 2014; Hernández & Raczynski, 2015) han llamado la atención sobre la importancia de la subjetividad de estudiantes y familias para tomar decisiones determinadas o llevar a cabo prácticas específicas que tienen un potencial de segregación respecto a otros estudiantes. La investigación realizada sigue la perspectiva de estos estudios, incorporando adicionalmente a los profesores y a los directivos dada su crucial importancia en la institución escolar y en sus diversas dinámicas, si bien desde diferentes posiciones.

El tipo de estudio realizado es exploratorio y consiste en un estudio de caso cualitativo, es decir, en un análisis profundo e integral de una unidad sistémica situada en un determinado contexto (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). El objetivo fundamental del estudio de casos no es la generalización, sino que la comprensión de un caso en todas las dimensiones que le sean específicas, es decir, el conocimiento de su unicidad (Stake, 1999). Por lo tanto, se buscará indagar en las percepciones de segregación socioeconómica escolar y de inclusión en cada uno de los dos casos estudiados, atendiendo a su especificidad en los respectivos proyectos educativos y en relación a cómo se desenvuelven las comunidades escolares en cada establecimiento.

La unidad de análisis corresponde a las comunidades de los respectivos colegios particulares subvencionados estudiados. Se considera que la comunidad escolar está compuesta de los siguientes grupos: directivos, profesores, apoderados y estudiantes. Como ya se esbozó anteriormente, se decidió investigar sobre estos cuatro grupos por considerarlos los actores centrales de la comunidad escolar, con perspectivas relativamente heterogéneas y potencialmente comparables con respecto a las percepciones sobre segregación socioeconómica escolar e inclusión. Esas perspectivas comprenden, como se planteó en el marco conceptual, la institucional, la del proceso de enseñanza/aprendizaje y la de la demanda educacional (identificadas con directivos, profesores y estudiantes, y apoderados, respectivamente).

El estudio de caso comprende las comunidades de dos colegios con un proyecto educativo explícitamente orientado a la inclusión: uno con una larga trayectoria en este enfoque – desde su constitución– y otro que recientemente está implementando la inclusión de forma más explícita. Se eligieron colegios particulares subvencionados puesto que, como ya se planteado, en estos la Ley de Inclusión ha definido escenarios posibles ante los cuales deberán implementar cambios, alejando dichos establecimientos del modo de funcionamiento usual para un particular subvencionado.

Los dos establecimientos investigados se localizan en la comuna de La Florida. Esta decisión se tomó principalmente por la facilidad de acceso y la relativa cercanía entre ambos colegios. Cabe destacar que la razón fundamental para la elección de estos casos de estudio es su especificidad en una orientación inclusiva, en comparación con el resto

de colegios particulares subvencionados, los cuales, por ser de este carácter, cuentan con una gran diversidad de proyectos educativos.

Los factores conceptualizados sobre la segregación escolar socioeconómica (preferencias de elección, selección por parte de las escuelas y financiamiento compartido) fueron la base para la operacionalización de las preguntas dirigidas a averiguar las percepciones que los distintos actores escolares tienen sobre ellos².

Aunque en su planteamiento inicial esta investigación se centró exclusivamente en las percepciones sobre la segregación, en el curso del trabajo de campo se reveló la importancia que tenía para la comunidad escolar, dado el carácter del proyecto educativo de los respectivos colegios, la noción de inclusión como valor, práctica y objetivo. Por esta razón, se incorporó posteriormente el estudio de las percepciones de inclusión para conocer cómo se vinculaban con las de segregación en la subjetividad de los distintos actores de los estudios de caso realizados.

Respecto a las técnicas de producción de información, se planificó aplicar un total de 26 entrevistas en profundidad semiestructuradas, las cuales en la práctica tuvieron una duración promedio de 30 minutos. Estas se distribuyeron de la siguiente manera:

² La pauta con las preguntas centrales para la realización de las entrevistas se muestra en los Anexos 1, 2, 3 y 4.

Grupo	Colegios particulares subvencionados	
	Establecimiento con proyecto educativo inclusivo desde hace varios años	Establecimiento con proyecto educativo inclusivo implementado recientemente (año 2018)
Directivos	1	1
Profesores	4	4
Apoderados	4	4
Estudiantes	4	4

Para las entrevistas a apoderados y estudiantes, se hizo una distinción entre aquellos que formaban parte de la comunidad escolar desde hace más de un año y quienes se incorporaron a esta durante el año en que se realizó el trabajo de campo (2018). Esta distinción se consideró relevante puesto que las percepciones entre los apoderados y entre los estudiantes pueden ser distintas para quienes provienen de otro establecimiento y están en proceso de integración a la dinámica de la nueva comunidad escolar.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre marzo y diciembre de 2018, concretándose 25 de las entrevistas planificadas. En todas las entrevistas a estudiantes se encontraban presentes sus respectivos apoderados. Sin embargo, las preguntas se dirigieron fundamentalmente a los primeros, acudiendo a los segundos para que aclararan las preguntas enunciadas al entrevistado o para que respondieran en caso de que los primeros no lo hicieran por desconocimiento del tema.

Para el análisis de los datos se recurrió a la Teoría Fundamentada, técnica de análisis interpretativo caracterizada por la generación de conceptos e hipótesis que componen una teoría inductiva acerca de un área substantiva (Trinidad Requena, Carrero Planes, & Soriano Miras, 2006). Esta técnica permitió la construcción de un marco de análisis teórico a partir de los mismos datos cualitativos obtenidos, de forma que la comparación entre las distintas percepciones de segregación socioeconómica escolar y de inclusión que tienen los distintos actores escolares entrevistados originara categorías diferenciadas para cada uno y establezca las relaciones entre estas. Algunos de los conceptos enunciados por

los entrevistados, especialmente aquellos con carga emotiva, se rescataron para la descripción de los resultados.

El software utilizado para el análisis de información fue Atlas.Ti, a través del cual se fueron construyendo los códigos extraídos del material transcrito que conformarían los conceptos de la teoría elaborados inductivamente.

VI. Resultados

“Acá sí reciben niños distintos”: el foco en los niños con Necesidades Educativas Especiales

El primero de los casos de estudio, que en adelante se designará como “Colegio A”, se caracteriza en primer lugar por ser un establecimiento que atiende a grupos socioeconómicos de nivel medio-alto, según la clasificación entregada por el SIMCE 2018 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019a). Según este informe, el 95% de los estudiantes de 4° básico presenta un nivel adecuado o elemental de aprendizaje en lenguaje, mientras que para matemáticas este mismo dato es de un 77%. Para el caso de los estudiantes de 6° básico, dicho indicador alcanza el 67% para lenguaje y el 68% para matemáticas.

Por otro lado, este establecimiento presenta puntajes relativamente altos en indicadores de percepción estudiantil de desarrollo personal y social. En una escala con un máximo de 100 puntos, el Colegio A presenta puntajes entre 75 y 85 en la medición de los siguientes ámbitos, tanto en 4° básico como en 6° básico: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable (Agencia de Calidad de la Educación, 2019a). Asimismo, los niveles de retención escolar alcanzan los 97 puntos para el año 2018 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019b). Con todo, el conjunto de indicadores de evaluación integral lo ubica en la categoría de desempeño medio.

Según lo que explica el proyecto educativo del Colegio A, disponible en su página web, la inclusión se aborda desde una perspectiva fuertemente valórica, destacándose ideas como la singularidad de cada estudiante, la solidaridad, la superación personal o el sentido de responsabilidad. El proyecto también sitúa en un rol central a la familia y a los apoderados, exigiendo un alto grado de compromiso y de participación de parte de ellos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Como se verá a continuación, en gran medida las percepciones de la comunidad escolar sobre segregación e inclusión apuntan en la línea de lo descrito en el proyecto, aunque no se ven exentas de ciertas tensiones entre lo existente y lo deseable, a este respecto, al interior del establecimiento.

Para el análisis, se tomarán como guía las dimensiones de los conceptos de segregación socioeconómica escolar e inclusión, siguiendo el orden lógico planteado en los objetivos. Aunque se ha formulado en el diseño metodológico la distinción entre los cuatro estamentos de la comunidad escolar (directivos, profesores, apoderados y estudiantes), para los términos del análisis de cada dimensión se priorizará la perspectiva conjunta de la comunidad escolar, si bien las citas identifican el estamento de cada entrevistado.

Elección

En contraste con lo planteado por la teoría sobre segregación, la elección de escuela en este caso de estudio, con una mensualidad media a alta, se concibe como guiada por un motivo completamente diferente a la distinción de clase y de estatus que generalmente se ve en los colegios particulares subvencionados con similar copago. Una de las nociones que más está difundida entre la comunidad escolar es la de colegio familiar, la cual está cargada de diversos significados.

En primer lugar, se entiende que un colegio familiar tiene relativamente pocos estudiantes por curso y a nivel del colegio en general, lo que, se dice, contrasta notablemente con la realidad de otros colegios particulares subvencionados. De hecho, colegios como este, con un “promedio de 20 a 22 niños por curso, eso no lo encuentras hoy en día en el sistema” (D.V., profesora Colegio A), por lo que casi se le considera una rareza en la realidad educacional del país. A esta idea de colegio familiar le subyace el supuesto de que una cantidad adecuada de estudiantes y apoderados facilita interacciones más cercanas en la comunidad escolar, afianzándola y generando más confianza.

Otra percepción asociada a un colegio familiar se relaciona con una visión de que las familias de estudiantes con NEE pasan por diversos colegios en los cuales no se logran adaptar a la rutina, o bien, son directamente excluidos por el resto de los compañeros. En este sentido, uno de los motivos de la elección escolar para quienes han permanecido en el Colegio A es “porque acá los escucharon, los entendieron, los apoyaron, los recibieron, los contuvieron, los guiaron” (M.P., directora Colegio A), en otras palabras, han tenido la experiencia de una genuina aceptación tras haber pasado una accidentada trayectoria.

Más aún, la aceptación del estudiante se traduce en la seguridad para las familias de que aquel se encuentra en un ambiente protegido, llegando a veces a priorizarse esta necesidad mucho más que el prestigio que el colegio pueda tener en términos de desempeño. En

palabras de una profesora de este colegio, “aquí no llegan por un currículum de excelencia académica, sino que llegan por la necesidad de estar tranquilos. De estar bien, de saber que su hijo va a estar cuidado” (S.S., profesora Colegio A).

Una tercera idea asociada a la familiaridad del colegio tiene que ver directamente con la promoción de principios valóricos que resultan importantes para las familias y que, además, aportan las bases éticas de la inclusión. Por ejemplo, se reconoce la importancia de que al estudiante “le enseñaran obviamente lo que es la asignatura, pero más los valores, el respeto, el compañerismo” (D.G., apoderada Colegio A), o también se habla de que “la inclusión está basada hoy día en pilares super fundamentales que son la no violencia, la paz, el diálogo y los valores, y eso a los apoderados les llama la atención de este proyecto educativo” (P.P., profesora Colegio A).

El apoyo constante de los profesores a las familias y el seguimiento que hacen del aprendizaje y conducta de los estudiantes se piensa como una expresión más de un colegio familiar. Como se señala en el proyecto educativo y reafirma también una profesora entrevistada, “no dejamos a la familia sola con un problema” (P.P., profesora Colegio A), pero, al mismo tiempo, se plantea que este tipo de apoyo exige un compromiso importante de parte de los apoderados en el proceso de aprendizaje del estudiante y en las actividades del colegio:

Nosotros cuando llegamos, *uno de los primeros rayados de cancha fue como "ya, aquí nosotros trabajamos mucho, full con la familia", como es un colegio pequeño, entonces el trabajo [se hace como] si fuera en conjunto po', la comunidad educativa es como super cercana* (C.G., apoderada Colegio A).

El ambiente de familiaridad también permearía la relación entre los apoderados, quienes destacan el apoyo mutuo y la disposición propia y de otros para ayudar en caso de necesidades del estudiante. A este respecto, dos apoderadas destacan la organización entre los mismos apoderados de rifas, ventas de comida y días en los que excepcionalmente se permite asistir sin uniforme (*jeans day*), actividades que tienen como objetivo reunir aportes monetarios para familias que estén atravesando situaciones difíciles y, por tanto, limitantes del óptimo desempeño del estudiante.

Dada la especificidad que se reconoce al colegio como familiar, los medios por los que se obtiene información sobre él difieren a la expectativa institucional de guiarse por los resultados del SIMCE. La cercanía que se genera entre las personas fomenta que “el boca a boca haga que la gente quiera estar en este lugar ” (S.S., profesora Colegio A), en otras palabras, el traspaso de información en redes acotadas, en las cuales generalmente se encuentran amigos de la familia, otros familiares o antiguos apoderados abiertos a compartir información. Un ejemplo de la importancia de este boca a boca en la elección lo relata una apoderada de 3° básico:

La [fuente de información] más importante fueron *los apoderados que ya estaban aquí, que yo busqué por Facebook y ellos muy amablemente me respondieron por interno*: "no, sabes que el colegio es super bueno". Me contaron sus pros y sus contras, pero “no te vas a arrepentir” (D.G., apoderada Colegio A).

Otra de las razones que guían la elección de quedarse en este establecimiento se relaciona con el monto del copago. Si bien el colegio no es gratuito, se comenta que “el hecho de encontrar un colegio con una mensualidad super accesible, pa' mí fue super amigable” (C.G., apoderada Colegio A), factible de costear en relación a otros colegios con similar proyecto educativo en la comuna, mayormente particulares subvencionados o pagados.

Cabe señalar que a esta consideración del copago como un factor de importancia para decidir quedarse en un colegio le subyace en parte una lógica de mercado: se evalúa si es que el monto pagado se condice con lo ofrecido por el “servicio” educación. Esta valoración costo-beneficio es asumida entre algunos apoderados, estén o no de acuerdo con ella:

Claro, porque uno cuando consume o adquiere un bien de consumo, cuando tú pagas un poco más, *se supone que te están dando algo con mejores expectativas, ¿cierto?*, es como la lógica que uno emplea en el mercado. *Aquí estamos igual accediendo a un mercado educativo, digamos* (C.G., apoderada Colegio A).

Otras razones influyentes en la elección de colegio que también se mencionaron, aunque en menor medida, son la cercanía del establecimiento al hogar y la recomendación de apoderados del colegio luego de hacer una investigación más a fondo.

Selección

Las percepciones sobre la selección en el Colegio A son en general idénticas y se plantean con convicción: dentro del establecimiento, no se han vivenciado procedimientos de selección por criterios socioeconómicos o de méritos académicos, ni se habrían aplicado con anterioridad en la historia del colegio. Si bien se reconoce que se han hecho entrevistas en el proceso de matrícula, esto se haría con el propósito de conocer bien las potencialidades y dificultades del estudiante y el compromiso de la familia con su aprendizaje, lo cual está antes motivado por un intento de adaptar la particularidad del estudiante a la comunidad que por fines de distinción según ciertos perfiles esperados.

Más aún, la selección por criterios socioeconómicos, de clase y de excelencia académica es fuertemente rechazada por contravenir el núcleo del proyecto educativo. La selección es considerada como nociva para el proceso de aprendizaje y el desarrollo valórico-emocional del estudiante.

Sin embargo, hay opiniones divididas respecto a aquellos estudiantes con conductas tendientes a la violencia. Antes de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión, aunque se planteaba una apertura a estudiantes de variadas características, en el caso de “personas que en general vulneraban los derechos del otro, personas que molestaban y ofendían, ahí por lo general había una selección (...) esa siempre ha sido como la piedra de tope: el respeto” (M.P., directora Colegio A)

Para una parte del resto de la comunidad escolar, este tipo de casos hacen de la entrevista de matrícula no selectiva un mecanismo ideal para identificar estudiantes con actitudes que tensionan el objetivo de inclusión. Cabe mencionar que este criterio no es vinculado a otras posibles causas como alguna NEE en particular o el nivel socioeconómico. Como diría un apoderado de este colegio, “no creo que vaya por el nivel socioeconómico que sean peleadores (...) hay niños, digamos, de carácter, con problemas de conducta puede ser, o de aprendizaje, que les cuesta más, pero igual no creo que vaya por ahí” (C.V., apoderado Colegio A).

Otros de los que consideran aceptable la aplicación de mecanismos selectivos sobre los estudiantes por criterios distintos al socioeconómico y académico valorarían que “el colegio seleccionara a algunos niños, a los que tienen mejor comportamiento” (I.C., estudiante Colegio A). También se menciona la selección de familias en función del compromiso de los apoderados con el aprendizaje de los estudiantes, mecanismo que se dice que no atentaría con la inclusión y, al mismo tiempo, ofrecería los cupos en el colegio a los estudiantes que, se considera, realmente lo necesitan:

Yo soy de la teoría de que ninguno tiene que quedar afuera, pero ser prevenido. Por ejemplo, supongamos que lamentablemente el niño tiene ataques agresivos, que deja niños sangrando, y tú te das cuenta que los papás a lo mejor no están interesados, no es responsabilidad del colegio, si todos somos un equipo. Entonces a lo mejor ese niño necesito otro establecimiento más especial. Yo creo que la selección debiera ser con padres comprometidos (D.G., apoderada Colegio A).

Desde una perspectiva contraria, parte de la comunidad escolar está dispuesta a asumir el riesgo de aceptar a estudiantes con antecedentes negativos de comportamiento, ya que sitúa a la inclusión, en tanto valor, como lo primordial. Para esta postura, existe la expectativa de que dicho estudiante puede adaptarse a la dinámica escolar e incluso ser un aporte a esta:

(...) una niña que viene con *informes bien malos de otros colegios*, como por ejemplo que se ha vuelto involucrada en peleas, en cimarras... o sea, *típica niña que tú calificas como una niña problema* (...) pero si tú la ves, tú dices "yo no sé de dónde le hicieron ese informe"; no estoy diciendo que sea mentira, pero ella se sintió tan acogida y tan involucrada en cómo es nuestra cultura escolar que ella jamás ha tenido un problema. Por el contrario, *ha sido un líder positivo dentro de sus compañeros* (D.V., profesora Colegio A).

Un hallazgo interesante es que, entre quienes rechazan tajantemente la selección, no existe una aceptación tácita del mecanismo de tómbola (matrícula al azar) puesto en marcha por la Ley de Inclusión. Por un lado, un grupo sí expresa su aprobación, sobre todo luego de contrastarlo con otras formas de matrícula que generan más tensión e inseguridad en las familias:

- ¿Y qué opinas de ese sistema de admisión, de que se haga por tómbola?

- *Super inclusivo, amigable, absolutamente. O sea, por eso te digo, venimos de un proceso de incorporación que es un poco más excluyente, porque si no le iba bien en las pruebas iba a quedar fuera (...) también dependía de la entrevista conmigo, la entrevista que tuvo con el psicólogo y no sé qué, pero genera tensión en el alumno y el apoderado po', si uno igual no sabe qué te van a preguntar, si en el fondo lo que estás diciendo es lo correcto o no (C.G., apoderada Colegio A).*

También se reconoce como una consecuencia positiva de la tómbola su contribución a la diversidad del estudiantado y, por lo tanto, a la inclusión. Incluso se mira con cierto optimismo la entrada de nuevas familias a la comunidad escolar por el potencial aporte que pueden hacer en términos de “nuevas expectativas, nuevas experiencias, apoderados que también les ha costado entrar a este sistema, pero que quieren permanecer ahí. Son apoderados muy participativos, muy comprometidos” (P.P., profesora Colegio A).

Por otro lado, hay un rechazo expreso a esta modalidad de matrícula por las consecuencias negativas en lo emocional para las familias que no logran entrar al colegio, lo cual se comenta que también afectaría a la misma comunidad escolar. Se plantea además como un efecto negativo el hecho de recibir estudiantes con problemas emocionales y pedagógicos generados por el rechazo que han tenido en otros establecimientos, pues si bien su inclusión se considera necesaria, este proceso se vería dificultado por la situación de dichos estudiantes. En el extremo, este proceso de matrícula se asocia con el sufrimiento que provoca a las familias:

La tómbola [fue un proceso] *doloroso, triste. Fue bastante traumático, la verdad.* Yo en lo personal considero que la educación de un hijo no puede depender de que una

fila tremenda, enorme, que tengan que turnarse los familiares para que uno pueda postular a un colegio, ni tampoco debe ser algo al azar (C.F., apoderada Colegio A).

Esa experiencia [de la tómbola] es dura. *Debería haber otro sistema que permita que los padres no pasen por esa experiencia.* Yo que la he vivido 2 años como profesora, imagínate vivirla como papá, o sea... *es dramática, yo creo que esa es la palabra, es dramática* (P.I., profesora Colegio A).

Entre quienes adhieren a esta postura sobre la tómbola, se ha expresado incluso que las pruebas con intenciones selectivas son un mecanismo aceptable de admisión. Se considera, además, que estas tendrían la ventaja de adaptar al estudiante a la lógica de la sociedad fuera de la escuela y de detectar las capacidades del estudiante que puedan adecuarse al proyecto del colegio:

Considero que *la tómbola y la fila es mucho más exclusiva que el hecho de que hagan una entrevista contigo.* Tampoco es malo que te hagan una prueba, porque si lo pensamos bien, la PSU es una prueba, y para entrar a la universidad te hacen una prueba (...) cuando tú vas a postular a un trabajo, te hacen una prueba, y *eso no es discriminatorio*, eso es porque necesitan saber si tú tienes las capacidades para estar en ese lugar. (C.F., apoderada Colegio A).

En otras ocasiones, sobre todo cuando se enfrenta una alta demanda, hay una suerte de resignación a este proceso de matrícula, ya que no parece vislumbrarse algún otro que garantice la equidad y no caiga en alguna forma de segregación. Se argumenta que “la forma más democrática que encontramos fue hacer un sorteo vía tómbola para no discriminar por otros sistemas [más] que el azar” (S.S., profesora Colegio A). Esta postura es complementada con la de otra profesora, para quien “a lo mejor si uno lo ve por el azar da lata, pero creo que es como lo más equitativo, porque todos acceden a la misma posibilidad” (D.V., profesora Colegio A).

La situación generada por la gran demanda por cupos se intensifica en la medida en que estos son asegurados para los familiares de estudiantes y funcionarios del colegio. Dado que un aporte al ambiente de colegio familiar consiste en mantener la continuidad de los mismos estudiantes y apoderados dentro de la comunidad escolar, la prioridad que se les otorga en la matrícula limita la cantidad de cupos disponibles para postulantes nuevos. Esto genera una suerte de homogeneidad entre la diversidad, que no es considerada problemática pues se entiende como la impresión del sello del colegio en el comportamiento y aprendizaje de los estudiantes:

Piensa tú de que nuestra retención de niños es tan alta que nuestras vacantes son muy poquitas, por lo tanto, el grueso de niños que nosotros tenemos es nuestro, es personal, o sea *es lo que el colegio ha creado*. Por lo tanto, si llega otro de afuera, generalmente *no le queda otra que incluirse o formar parte* (D.V., profesora Colegio A).

Respecto a las vías de comunicación del proceso de matrícula por tómbola, estos son múltiples, destacando la página web del colegio y los informativos hechos en reuniones de apoderados o enviados al correo electrónico personal. A pesar de esto, el proceso no está del todo claro entre los apoderados, especialmente entre los antiguos que experimentaron un proceso distinto.

Copago y financiamiento escolar

Como ocurre con la selección, el rechazo a la existencia de un copago es amplio cuando se entiende como un mecanismo de distinción y de clausura ante las familias que no son capaces de costearlo. Un estudiante expresa que un alza en el copago “no me gustaría, porque... sería difícil para algunos padres, que pueden ser más pobres o con menos plata, y no tengan como pagarles a los hijos” (C.M., estudiante Colegio A), lo que resume el descontento con la exclusión y el cierre de oportunidades que se produciría, por este concepto, a familias socioeconómicamente vulnerables. En forma más enfática, la directora del establecimiento A expresa lo siguiente:

Yo siento, y lo creo firmemente, que *ya el copago es una forma de exclusión*. O sea, yo lo veo acá: hay familias que con mucho esfuerzo pagan la mensualidad, hay familias que no tienen ni una dificultad para pagarlo. Pero aquellas que no pueden pagarlo, digo *¿dónde más van a encontrar educadora diferencial en una sala, un colegio con 20 o 23 niños por curso? ¿dónde más van a encontrar una tía que les dé un beso en la entrada, una directora que tiene puertas abiertas?* (M.P., directora Colegio A).

Incluso se comentan experiencias en colegios de alto copago que van en sentido opuesto a la inclusión que se promueve en el proyecto educativo de este colegio, situándose como una de las razones que descartan la preferencia por ese tipo de colegios:

El colegio en que estuvo esta mamá fue tan descriteriado que le dijeron que lo sacara [a su hijo] y que “cuando ya aprendiera a leer y adquiriera otras habilidades y estuviera mejor, yo podía volver con mi hijo al colegio” (...) *la pega del colegio era enseñarle a leer, para eso iba el niño* (P.I., profesora Colegio A).

Por tanto, la existencia de un copago, al igual que de la selección por criterios socioeconómicos o académicos, se conciben como obstáculos claros para la concreción de la inclusión planteada en el proyecto educativo.

En general, se observa en la comunidad escolar que ya se ha hecho efectiva una disminución en la mensualidad del colegio y se valora positivamente por los beneficios que traería para la inclusión. Desde el punto de vista administrativo, la disminución progresiva del monto del copago en pro del aumento de fondos públicos, planteada por la Ley de Inclusión, incide en las proyecciones sobre el futuro del establecimiento.

Las transformaciones planteadas por la Ley de Inclusión en materia de financiamiento se conciben, en primer lugar, como “una ventaja en el caso de nosotros (...) porque vamos a tener un ingreso estable” (M.P., directora Colegio A), lo que en el contexto anterior resultaba difícil por la alta proporción de becas parciales y totales, recortándose la contribución financiera que un copago implicaba.

Por otro lado, se puede reconocer la esperanza generada por la ley de contar con mayores recursos para el aprendizaje, pero, aunque se valoran las posibles mejoras en infraestructura y planta docente, se enfatiza que “si ingresan más recursos al colegio debe ser en pro o en beneficio de los niños” (C.G., apoderada Colegio A). Otra expectativa positiva tiene que ver con que la nueva normativa se mantenga fiel al principio de prohibición del lucro en la educación, fiscalizando la administración financiera de los sostenedores:

(...) muchos sostenedores de colegios tiempos atrás armaron empresas constructoras, armaron diferentes empresas que tributan o que venden el servicio al colegio. De esa manera, el dinero se mantenía dentro de la mano de una misma persona. *Yo espero que esta Ley de Inclusión venga como a sanear todas esas truculencias* (P.P., profesora Colegio A).

En cualquier caso, el mayor financiamiento otorgado bajo la Ley de Inclusión solo se considera aceptable en tanto “no se pierda la calidad de los profesores, y que tampoco eso signifique que les van a bajar el sueldo a ellos” (A.L., estudiante Colegio A), entendiéndose la calidad como un concepto asociado genéricamente al buen clima de aprendizaje en sala generado por el docente.

Otra expectativa sobre el mayor financiamiento público reconoce que podría haber ventajas al invertir en infraestructura, pero en general no considera esto algo de suma urgencia, al no verse como algo de gran significación para la experiencia educativa de los estudiantes. En algunos casos, se compara esta situación con la experiencia en colegios en donde los estudiantes “van a ser un número, van a ser un niño más” (P.I., profesora Colegio A), es decir, establecimientos más caros y con mejores instalaciones:

Yo estudié en un colegio grande, gigantesco, con una infraestructura mucho más grande que esta y mucha más cantidad de alumnos también. Pero la verdad, si tú me preguntas, *yo prefiero algo más pequeño* (...) porque los niños no son un número. *Los niños son personas, son familia, por lo tanto cuando ya hay más recursos que se invierten,*

los colegios crecen, son más grandes y los niños pasan a ser un número. No pasan a ser una persona, un individuo que tiene una familia y que tiene dificultades (C.G., apoderada Colegio A).

La idea de “colegio grande” y cursos numerosos se vincula a la pérdida de cercanía al interior de la comunidad escolar, por lo que una excesiva preocupación por gastar en infraestructura se asocia al riesgo de perder la individualización y centralidad de la familia que se resume en la expresión de que el estudiante se vuelva “un número”.

Inclusión

De todos los conceptos que emergieron en las entrevistas, el de inclusión es el de mayor riqueza semántica. Toda la comunidad escolar concuerda en que existe efectivamente la inclusión en el colegio y que es el objetivo principal al que debe tender toda actividad dentro de él, pero el contenido de la inclusión es múltiple y muestra que, para un mismo concepto, distintos actores de la comunidad pueden atribuir distintos elementos relevantes en una educación inclusiva.

En primer lugar, la inclusión se entiende como la apertura hacia estudiantes de distintas características, de “realidades económicas distintas, realidades culturales distintas, y (...) en instancias como la velada literaria o la degustación del mes del mar, la comunidad se pone en acción para compartir con la comunidad, independiente de quienes sean o en qué trabajen (S.S., profesora Colegio A). No obstante, es notorio que el enfoque principal al que apunta la inclusión en el colegio está puesto en los estudiantes con NEE, designados como con habilidades o capacidades distintas o, en este caso, simplemente “distintos”:

Aquí llegó un niño con síndrome de Down, una niña con hipoacusia, eh... autista también llegó. Y de a poco, entonces, *empezaron a decir que acá sí recibían niños distintos*, o niños que no recibían en ninguna parte (M.P., directora Colegio A).

Se reconoce una tendencia creciente a la inclusión de niños con dificultades para aprender y que tienen alta rotación entre colegios, situación que hace poner como objetivo una

formación elemental orientada a resolver problemas cotidianos. Esto se condice con el alto porcentaje de estudiantes con nivel en categoría suficiente de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2019a). Por otro lado, coincidiendo con la caracterización de este establecimiento, llama la atención que en lo socioeconómico se observa cierta predominancia de apoderados de “un sector medio-alto, que tienen una escolaridad igual avanzada, o sea técnicos, universitarios” (D.V., profesora Colegio A), a pesar de que se habla de que hay diversidad de clases sociales:

Acá, yo siempre lo explico, que *es como una suerte de liceo fiscal antiguo*. Acá llegan hijos de asesoras del hogar, personas que no han terminado su enseñanza básica o su enseñanza media; pero también tengo hijos de profesores, médicos abogados, ingenieros... personas que han sido universitarias, estudiantes de postgrado, magíster, doctorado... tengo también esa gama. La clase media es institutos técnicos profesionales -también hay hartos-, *también de colegios que son técnicos, y harto universitario* (M.P., directora Colegio A).

Se plantea además que las diferencias socioeconómicas entre el estudiantado no se perciben, en general, dentro de la sala de clases. No obstante, se baraja la posibilidad de que haya una asociación entre un origen socioeconómico más bajo –como los “niños también que viven en Las Lomas (...) donde el que viene de una población quiere ser el más choro en el colegio” (P.P., profesora Colegio A)– y cierta actitud más desafiante o que puede ser más problemática para su adaptación. La medida que se aplica en el aula para incluir estos estudiantes, con actitudes más conflictivas, apunta al sentido de pertenencia con el colegio.

La inclusión también se concibe como “cultura escolar”, vinculada a un trasfondo valórico y normativo. La convivencia en diversidad y respeto democratiza el ingreso a la comunidad escolar, lo que se asocia a un sentido de realidad dado por el hecho de que en la sociedad es necesario relacionarse con personas distintas en diversos ámbitos. En este sentido, la cultura escolar inclusiva permitiría una inserción adecuada en los valores sociales predominantes y es extensiva a todos los estudiantes, sin importar si tienen NEE o no, fomentando también, antes que todo, una valoración del otro como “ser humano”, y no por algunas cualidades meritorias de distinción:

Entonces yo siento que ese *plus* por ejemplo es importante, porque *cuando uno decide un colegio para sus hijos* está decidiendo no tan solo lo académico: uno *está decidiendo también la formación valórica* que tú le quieres entregar. Y para mí es super importante—y lo comparto con los demás apoderados— que ellos vivan como es la realidad, valorando al de al lado por las características que tenga y teniendo respeto (D.V., profesora Colegio A).

Me gusta del colegio mis amigos, las profesoras... y todo lo que se tiene que respetar, como *saber que una persona que es diferente no la podemos discriminar* (A.L., estudiante Colegio A).

Yo vuelvo como al concepto de que es super inclusiva [la educación en el colegio], porque *el niño que entra tú no tienes ninguna expectativa, es un niño que es un alumno, es un ser humano* que necesita educación, que los papás están poniéndole todo el cariño pa' que resulte lo mejor posible en su desarrollo académico (C.G., apoderada Colegio A).

En la rutina del colegio, la cultura escolar inclusiva se pone en práctica a través del compañerismo y el apoyo al otro estudiante, dando cuenta del arraigo que existe en los valores de la inclusión. El principio más básico de integración es que “si una persona es diferente a nosotros, nosotros tenemos que ayudarla (...) si la ayudamos, va a poder mejorar y aceptar su condición” (A.L., estudiante Colegio A), lo que se vincula directamente con la tolerancia a las diferencias y la evitación de prácticas que van en detrimento de este objetivo, como molestar a los compañeros.

Pero también la cultura escolar inclusiva establece deberes para los estudiantes nuevos que ingresan y les aplica una “sanción social” si se apartan de aquellos. De esta forma, se podría plantear que hay una reproducción cultural al interior de la institución (Bourdieu & Passeron, 1996), pero que sitúa las directrices de la diversidad y la inclusión como la cultura dominante, en lugar de las de la meritocracia. Se asume que este proceso implica una adaptación del estudiante a los sentidos comunes que circulan en la comunidad

escolar y su proyecto educativo, usándose la metáfora del molde para describir este proceso:

Los chicos [nuevos] influyen, en general, positivamente, pero ¿por qué?, *porque son ellos los que tienen que adaptarse al sistema, y son los mismos compañeros antiguos los que los van guiando y los van sancionando*. Entonces muchas veces la sanción social pesa más que una sanción de un reglamento, ¿ya?, y la verdad que ellos tienen dos opciones: *o se adaptan y se amoldan* y siguen en este camino, guiados por sus compañeros, *o bien se van en contra del sistema* (P.P., profesora Colegio A).

También la sanción social se aplica porque se encuentra legitimidad en ella de manera directa. Se piensa que el hecho de que los estudiantes tengan una característica distintiva respecto a los demás “no es trascendental, porque la mayoría de ellos ya viene de una situación en que lo pasó mal siendo etiquetado” (S.S., profesora Colegio A), es decir, la reprobación a la actitud de discriminación es mayor entre quienes la han sufrido en carne propia.

Dentro de la cultura escolar, el aspecto valórico de la inclusión se trabajaría mediante actividades organizadas por el colegio para estudiantes y apoderados, como la escuela para padres o la semana especial (semana dedicada a la presentación de cada estudiante y su familia al resto del curso) y se defiende como algo beneficioso, que contraría el sentido común de que es perjudicial “que entre de todo”, es decir, estudiantes de bajo nivel socioeconómico y/o que pueden ser potencialmente malas influencias. Esta formación se considera tan propia del colegio que se perfila como su sello particular:

(...) creo que la pregunta también va enfocada como a la diversidad o al acceso, que es lo que hoy día es el prejuicio que se tiene de *estos colegios en donde vaya a entrar de todo, como dicen*. Para nosotros sabes que es súper beneficioso, porque si bien nuestra estratificación es media-alta, nosotros acá tenemos igual familias que con hartos esfuerzo pagan el colegio (D.V., profesora Colegio A).

Nuestra primera semana de clases está marcada por trabajar el himno del colegio, trabajar los signos, los símbolos que representan nuestro colegio, el tema del respeto por el otro, el respeto por la diversidad, el respeto por el espacio, por las pertenencias... y estamos todo el día dando, dando, que ya *al mes este alumno ya empieza a ser un niño con el sello del colegio* (P.P., profesora Colegio A).

Más aún, la inclusión como valor también tiene que ver con la equidad, conteniendo por tanto una concepción específica de la justicia en el ámbito escolar (Dubet, 2006). Aquí la equidad se entiende como una igualdad en las condiciones para el aprendizaje, y dada la diversidad de estudiantes que existe, esto implica un apoyo diferenciado en base a las necesidades particulares de cada uno. Esta noción se expresa como “no darles lo mismo a todos, sino que darles lo que necesitan” (M.P., directora Colegio A) o apoyar “no sé si para todos igual, sino que [de forma] equitativa, para el que realmente necesita” (C.G., apoderada Colegio A). Esta noción se plantea como algo más complejo de lo que aparece en la Ley de Inclusión, lo que, se piensa, revelaría algunas fallas en esta.

Por otro lado, la inclusión no solo se entiende como la base de una hoja de ruta o un ideal de convivencia, sino que también se mira desde la perspectiva de un proceso en curso. Particularmente en el Colegio A, aunque desde su origen se haya planteado con una mirada inclusiva plasmada en el proyecto educativo, su ejecución ha tenido dificultades dada la falta de recursos y el poco aporte que representa el entorno de establecimientos provisto en el sistema educativo. La inclusión no solo se ve afectada por la falta de una infraestructura coherente con las necesidades particulares de una diversidad de estudiantes, sino que también por el hecho de que, se dice, pocos establecimientos particulares subvencionados tienen esta orientación. De este modo, un colegio inclusivo se plantea como una suerte de experimento sin precedentes:

Y ahí entonces nace este colegio. Chiquitito. Siempre se pensó en un colegio chico y familiar. En la medida que fueron llegando los niños con necesidades diferentes (...) *nunca la respuesta fue un no. Fue un "probemos", "tratemos", "veamos"...* (M.P., directora Colegio A).

Una opinión que tensiona la multiplicidad de nociones de inclusión antes expuestas busca priorizar algunas de estas sobre otras. Para este punto de vista, hay focos de inclusión a los que se resta valor, superponiendo aquellos que personalmente se consideran importantes. El fundamento de esto es un temor a que la ambigüedad percibida sobre la definición de inclusión desde la ley derive en una “malinterpretación”:

La ideología de género y cosas así que son minorías y son casos muy puntuales, siendo que niños Down y niños con Trastorno del Espectro Autista son muchos más y necesitan mucha más atención (...) los niños vulnerables por nivel socioeconómico siempre han estado incluidos, y esos niños no necesitan mayores aportes, quizás un apoyo alimentario, pero eso ya existe po'. Hay algunos recursos que se les dan a ellos, pero a los niños con Necesidades Educativas Especiales no. Entonces por eso considero que hoy día lamentablemente el tema de la Ley de Inclusión se está malinterpretando para muchas cosas (C.F., apoderada Colegio A).

Todas estas nociones de inclusión son mayormente contrastadas con la propuesta hecha en la Ley de Inclusión. En esta comparación, una idea ampliamente difundida en la comunidad escolar es que la ley no representa un aporte novedoso para el colegio o que vaya a generar alguna diferencia, puesto que las iniciativas de inclusión ya se desarrollaban con mucha anterioridad (como se ha dicho desde los orígenes del proyecto educativo):

La verdad es que no veo un cambio sustancial o significativo porque este año la Ley [de Inclusión] aplica de tal y cual modo. No, me parece que *el colegio ya tiene varias cosas que estaban adelantadas (...) porque el colegio nació así, nació con la idea de incluir. Está en los cromosomas del colegio, ¿cachai?* (S.S., profesora Colegio A).

(...) los apoderados solamente -y muchos lo dicen- "pero tía, si esto [la inclusión] ya era del colegio, *a ustedes no los obligó una ley*" (M.P., directora Colegio A).

Sin embargo, el hecho de que se planteen nuevas condiciones en el ámbito de la matrícula y en el financiamiento a los colegios particulares subvencionados genera un clima de incertidumbre sobre lo que vaya a resultar de la aplicación de la ley, al tender a la gratuidad, y acerca de su misma estabilidad en el tiempo. Uno de los puntos en los que se produce inseguridad sobre lo que ocurrirá tiene que ver con la composición socioeconómica de los estudiantes, y aunque no se adopta una postura de resistencia al cambio, sí se prevén nuevos desafíos para la inclusión que no estaban contemplados desde el trabajo que, hasta el momento, se ha tenido con el proyecto educativo:

No sé qué va a pasar cuando sea totalmente gratuito. No sé si se va a empezar a erradicar un poco esta población que tiene un nivel socioeconómico un poco más alto, que eso ocurre a veces. Que sienten que "si yo estoy acá en un colegio de la esquina y pago 10, tengo diferencias en términos del trato que espero" (M.P., directora Colegio A).

Otros focos de incertidumbre se vinculan con el efecto del copago decreciente en el financiamiento del establecimiento. Particularmente, se teme que la subvención entregada no sea suficiente para poder sostenerse financieramente, revelándose la necesidad que aún se percibe sobre el copago. Por otro lado, su disminución también se asocia a un posible incremento desmedido de la demanda, lo que genera una preocupación no porque puedan entrar muchos estudiantes de antecedentes desconocidos, sino que porque debido a la falta de capacidad “se vaya a dejar a muchos niños sin la posibilidad de entrar” (D.V., profesora Colegio A).

Desde una posición más extrema, la incertidumbre sobre los efectos de la Ley de Inclusión toma la forma de un miedo a lo que este futuro incierto pueda provocar sobre lo que ya se ha construido desde la comunidad escolar, es decir, la compleja y multidimensional visión de la inclusión escolar, que podría verse constreñida por la práctica de excesivo apego a la regulación causada por un temor a las sanciones:

Me da un poco de miedo, pero siempre uno ante lo desconocido como que tiende a generar resistencias al cambio. No sé cómo viene la Ley de Inclusión Escolar, no la sé

ni he mirado, no tengo idea. Yo solamente te hablo de la experiencia que hemos tenido dentro del colegio (...) *ojalá que todas estas normas y directrices que vengan no dañen lo que se ha creado por tanto tiempo po', si ese es un poco el miedo*: que de pronto nos rijamos tanto por las leyes que nos olvidemos cuan personas somos, cuan cercanos, cuan humanos y cuan seres relacionales somos (C.G., apoderada Colegio A).

El caso del colegio A presenta puntos en común con el segundo caso de estudio en términos de que también enfatiza la inclusión como objetivo de la educación y que esta noción está atravesada por tensiones sobre la segregación socioeconómica escolar. Sin embargo, como se verá, la principal diferencia es que su preocupación se relaciona con las conductas distraídas, alejadas de la norma escolar e, incluso, violentas de algunos estudiantes.

“Tiene que haber conflicto para que los chiquillos se den cuenta que son distintos”: el foco en los niños con problemas conductuales

El segundo caso estudiado estaría orientado a grupos socioeconómicos de nivel medio según la clasificación del SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2019a). En términos de resultados de aprendizaje, el 52% de los estudiantes de 4° básico presenta, en lenguaje, un nivel adecuado o elemental de aprendizaje y un 48% presenta un nivel insuficiente. En matemáticas, un 42% alcanza un nivel adecuado o elemental, mientras que un 58% registra un nivel insuficiente. En 6° básico, el nivel adecuado o elemental lo alcanza el 52% de los estudiantes en lenguaje y el 72% en matemáticas.

Respecto a indicadores de percepción estudiantil de desarrollo personal y social, en una escala de un máximo de 100 puntos, el Colegio B puntúa entre 65 y 70 en ámbitos como autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar y participación y formación ciudadana, siendo los puntajes levemente inferiores en hábitos de vida saludable y levemente superiores en la equidad de género en aprendizajes (Agencia de Calidad de la Educación, 2019a). La retención escolar, por otro lado, llega al 100% en el año 2018 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019b). Considerando todo lo anterior, los indicadores de evaluación integral sitúan al colegio en la categoría de desempeño medio-bajo.

El proyecto educativo del Colegio B vincula la inclusión con el componente afectivo y con el desarrollo óptimo de las capacidades cognitivas, destacando la centralidad de la inteligencia emocional, el respeto y aceptación de la diversidad, la autoestima y la libertad de expresión. El proyecto de este colegio se propone, asimismo, fomentar la participación de los padres y apoderados en la educación de sus hijos.

Dentro de los cambios relevantes que ha experimentado el colegio durante su historia se enfatiza la “mejora en la parte conductual. En el ‘otro mandato’, por decirlo de alguna forma, con el otro director, hasta cuchillazos habían afuera, se drogaban acá en el colegio, era bastante compleja la situación” (A.M., director Colegio B).

Aunque se dice que no se presentan actualmente problemas conductuales de los estudiantes de este tipo, no hay completo acuerdo dentro de la comunidad escolar de que es una situación completamente solucionada. Mientras que algunos miembros de la comunidad destacan los esfuerzos y los logros en este ámbito, otros encuentran

preocupante precisamente que se sigan presentando conductas similares. Como se verá en el análisis de este caso de estudio, la inclusión orientada a un comportamiento menos distraído y violento de los estudiantes es uno de los principales temas de interés.

Elección

El motivo más mencionado en la elección del Colegio B es la información obtenida a través de redes familiares, de amistad y del barrio en que se vive. De hecho, es común que en una familia varias generaciones hayan estudiado en este mismo establecimiento y que se obtuviera información actualizada de los vecinos, que también son apoderados.

Se menciona que “era un tema también buscar un colegio que fuera muy grande, con muchos alumnos, donde no nos sintiéramos cómodos yo y mi hermano y siguiéramos pasándolo mal” (C.B., estudiante Colegio B). De lo anterior, se desprende el supuesto en la elección de que el reducido tamaño del colegio fomentaría la cercanía en el trato.

En esta misma línea, otra motivación tiene que ver con la relación cordial entre los profesores y los estudiantes, siendo apoyados los segundos si presentan carencias o dificultades personales. Esta cercanía permite hablar de “ese arraigo familiar que gusta (...) porque los profesores somos cercanos al alumno y hay familias completas que han estudiado aquí” (F.S., profesor Colegio B). Esto se complementa con la opinión de que es “un colegio super acogedor, intenta siempre generar instancias para que los papás participen (...) en realidad es como algo super unido, es como una familia en realidad (M.J., profesora Colegio B).

Se ha comentado también que el colegio es elegido por las posibilidades de movilidad social y de “optar a mejores condiciones cuando salgan de 4º medio, debido a que el colegio tiene un porcentaje alto de vulnerabilidad” (A.M., director Colegio B). Esto estaría dado por la opción de acceder a grados técnicos en la enseñanza media.

Selección

El panorama respecto a la selección existente en el Colegio B es incierto cuando se refiere al periodo antes que asumiera la nueva dirección. Desde este mismo estamento, se plantea que la selección por rendimiento académico, practicada cuando el colegio era particular subvencionado con copago, “era una pantalla, porque en el fondo yo creo que recibían a

cualquiera” (A.M., director Colegio B), de manera que no habría tenido el rigor que usualmente tiene este tipo de filtros.

Para otros estamentos de la comunidad, no parecen existir antecedentes de que se haya seleccionado en el colegio y, de hecho, este mecanismo se considera reprochable por cómo podría reducir la diversidad presente entre los estudiantes, la cual se considera positiva. Dicha reprobación es enfáticamente expresada por una profesora que estudió en este colegio:

Nunca se ha dado alguna prueba o algo. Generalmente lo que se pide es que no sean repitentes, pero tampoco se les cierra las puertas (...) *el colegio no sería, yo creo, como es* [con la selección]. Serían a lo mejor puros niños, entre comillas, perfectos, entonces *esa diversidad que necesitamos no estaría*. Seleccionar a los niños como por una prueba para ver sus capacidades... no (M.J., profesora Colegio B).

Desde una perspectiva opuesta, se valoran ampliamente las consecuencias positivas de la selección cuando tienen como criterio no solo el rendimiento académico, sino que también el comportamiento de los estudiantes. Esta afirmación se justificaría en que “el año pasado ya al pasar a gratuito, el colegio se echó hartó a perder. Llegaron muchos niños con bajas notas y más garabateros, más peleadores y todo eso” (M.G., apoderada Colegio B). Los estudiantes con dichas características se consideran indeseables por ser “personas que son malas y vienen al colegio a nada (...) llegan los que se creen que más mandan y tratan mal a todos” (C.B., estudiante Colegio B). Por lo tanto, la evaluación de la conducta tendría como propósito “saber qué alumno está recibiendo, al igual que el tema de las notas” (F.S., profesor Colegio B).

La falta de una selección por los criterios antes mencionados no solo se considera perjudicial para el clima dentro del aula, sino que también para la imagen que proyecta el colegio hacia nuevas familias:

Se ha bajado el prestigio del colegio, *yo creo que la selección nos sirve justamente para no recibir los niños que vienen mal de otros colegios*, mal en el sentido de notas y

de la educación. Yo creo que aquí en vez de nivelar pa' arriba, *se está nivelando pa' abajo* (V.C., apoderada Colegio B).

Otro criterio considerado relevante para una selección de estudiantes es la edad. En este caso, el supuesto es que, por ejemplo, en un 4º básico cuando se “reciben niños repitentes que tienen 15, 16, hasta 17 años en una sala, tú ahí notas la diferencia de edad y que se crean los conflictos” (C.B., estudiante Colegio B). Se destaca que los estudiantes repitentes con importantes diferencias de edad “*tienen otra mentalidad igual*, algunos andan fumando fuera del colegio o tratándose a garabatos aquí, o a los profes no los pescan o les llevan la contra” (E.P., estudiante Colegio B).

Aunque se sabe que no existe selección actualmente en el establecimiento, no hay completa claridad sobre el proceso de matrícula que rige en la actualidad, pues hay quienes piensan que continúa siendo por orden de llegada y otros que aseguran que la tómbola ya ha entrado en vigencia. Estas ideas contradictorias podrían explicarse por las fuentes por las cuales las familias se informan de la matrícula, ya que, si bien se recurre a la página web y a los informativos entregados en la portería del Colegio, la principal son los comentarios de amigos, vecinos y familiares, quienes, al haber pasado en distintas generaciones en este establecimiento, pueden no contar con la información actualizada.

Copago y financiamiento escolar

La gratuidad, implementada en el Colegio B con anticipación a la Ley de Inclusión, es considerada dentro de la comunidad escolar como un factor especialmente importante en la elección del colegio, al punto de que otra opción más costosa, en general, nunca fue barajada. Esta razón también es acogida por la dirección del colegio, manifestándose que “*acá el ingreso que tiene el familiar no les daba para pagar un colegio particular*” (A.M., director Colegio B).

En relación a la gratuidad y sus consecuencias, hay posiciones opuestas en la comunidad escolar. Por un lado, se valora positivamente que no haya copago porque abre oportunidades a familias de menos recursos con expectativas de mayor rendimiento académico y/o un proyecto educativo inclusivo. Incluso se ha planteado la idea de que el copago, por mínimo que sea, fomenta un tipo de distinción y de búsqueda de homogeneización entre las familias similar a lo señalado por Hernández & Raczynski (2015):

¿Qué es lo que pasa cuando vas en un colegio normal? No son todos iguales, pero tienen algo en común: *que pagan una cantidad en específico y eso los hace ya pertenecer... a un tipo de familia* (F.A., profesor Colegio B).

En los colegios en los que uno paga hay menos niños, y eso es un factor que igual es importante: los profesores están más atentos de los niños, pero el problema es que *están todos parejos*, son todos los niños iguales. *No hay como diversidad* (P.B., apoderada Colegio B).

En este caso, el “tipo de familia” que asiste a un colegio de alto copago tendría similares características, aunque no se explicita si se hace referencia al nivel socioeconómico. Este parecido que también se vería entre los estudiantes daría como resultado el estar “parejo”, en comparación a las características distintivas que se notarían más en un colegio con inclusión.

Por otro lado, se argumenta que hay relación entre la gratuidad del colegio y la llegada de familias y estudiantes que representan un perjuicio para el ambiente escolar, especialmente por temas de conducta. De manera similar a la falta de una selección, se opina que la gratuidad podría abrir el acceso a “gente que pueda hacer bullying sin que los demás lo sepan” (C.C., estudiante Colegio B) o a “más gente con otras mañas y otra educación (...) hay mucho niño diciendo garabato aquí, antes eso no se veía. Yo le echo la culpa a que somos un colegio gratis” (V.C., apoderada Colegio B).

A la perspectiva de la gratuidad como perjudicial para el proyecto educativo y para los objetivos de aprendizaje y conducta le subyace, en parte, el supuesto del mercado de la educación, planteada en los orígenes del modelo educativo chileno posterior a la dictadura, es decir, que la educación de calidad es un servicio que legítimamente exige un mayor costo para las familias. No obstante, cabe acotar que esta lógica es más bien asumida con resignación:

No entiendo cuál fue la idea de decir "ya no, todo esto es gratuito, que nadie pague". Oye, si la educación buena se paga. *Lamentablemente en Chile la educación*

buena se paga porque por algo siguen estando los colegios particulares. Ellos no pasaron a ser gratuitos. ¿Por qué? Porque no pueden seleccionar, como estos, entonces bajan su rendimiento (V.C., apoderada Colegio B).

Inclusión

El Colegio B tiene una noción y un proyecto de inclusión que apunta en una dirección distinta a la del Colegio A. Uno de los contenidos que se menciona como el “sello” del colegio y que se piensa contrasta fuertemente con el entorno educacional se vincula a un ambiente escolar amistoso y de aceptación, tanto entre estudiantes como entre estos y los profesores:

Es un colegio abierto a la comunidad. Es integrador, es inclusivo, esas son como sus características. *Los docentes son bien cercanos a los alumnos*, y los funcionarios en su totalidad también, lo que *nos da un sello distinto al resto de los colegios po', más amigable, aceptado y aceptable* (A.M., director Colegio B).

En muchos otros colegios los estudiantes dicen así como "ya, pa' eso le pagamos" [a los profesores]. Acá no se da eso, son respetuosos con la figura del profesor, y creo que *es un sello bien particular de este colegio: que hay cercanía en el día a día en la relación que existe entre el profesor y el estudiante* (F.A., profesor Colegio B).

La inclusión yo la veo con todos estos niños que vienen de familias uniparentales, que traen problemas socioeconómicos, que *en otros colegios no han querido o no han sabido tomarlos y los segregan*, o sea, le dicen "no, es que lléveselo a otro colegio", cuando en realidad muchas veces el niño necesita no más que uno esté ahí (F.A., profesor Colegio B).

El componente afectivo es señalado como lo principal para la inclusión de los estudiantes, especialmente aquellos con conductas concebidas como conflictivas. El fundamento que subyace a esta práctica es que los conflictos o las distracciones continuas de parte de los

estudiantes son explicadas por carencias afectivas en el entorno familiar, más que por factores de tipo socioeconómico:

Hay otro tipo de estudiantes que son conflictivos que *tienen problemas como ya más personales*. Como que *necesitan llamar mucho la atención*, entonces ahí uno puede [identificar] a lo mejor una carencia afectiva, familiar. Ahí hay que ser super cauto y paciente, acercarse y conversar de repente para que, *de a poco, ellos te den pistas, para que tú entendai' por qué se comportan así* (F.A., profesor Colegio B).

Por ejemplo aquí hay un pequeñito de 1° básico que dice “yo soy mechero”. Si tú lo ves *es super tranquilo y atiende la clase, pero su vida social es porque su familia es así; él sigue la regla (...)* tengo otro alumno de 3° básico que su mamá es drogadicta y pernocta en la calle, entonces *si tú vieras al niño, él no pesca la clase*, no escribe, anda haciendo un periplo entre banco y banco conversando con los compañeros (F.S., profesor Colegio B).

Se comenta que este concepto de inclusión mediante la cercanía y el respeto se ha impulsado por iniciativa del actual director. De hecho, si bien el proyecto inclusivo pone fuertemente el foco en los estudiantes, la dirección asume un rol de gran centralidad en la ejecución, planteando que la ley “la voy a aplicar según mi realidad escolar (...) la inclusión no es libertinaje: es tolerancia y libertad medida, y los apoderados se lo tienen que tomar bien” (A.M., director Colegio B). Como se ve, la iniciativa de la dirección tiene una apariencia casi de verticalidad.

Otro aspecto que define la inclusión en el establecimiento se centra en el comportamiento reflexivo y responsable que derivaría en el respeto por el otro. En este sentido, podría hablarse del componente racional o lógico que tendría la inclusión como respeto.

La diversidad de estudiantes existente en el colegio, especialmente en términos de capacidades; comportamiento y nacionalidades de origen, se atribuye a la no selección y a la gratuidad implementada. De esta diversidad, “no todos están aquí por problemas económicos. Hay estudiantes que están aquí porque (...) no se amoldan a ciertas

estructuras” (V.C., profesora Colegio B), lo que enfatiza una vez más la preocupación por la conducta en el aula.

Al igual que en el Colegio A, este estudiantado demuestra que “termina siendo como un desafío aceptarlos a todos, porque además uno es el que se tiene que adaptar a esa diversidad” (M.J., profesora Colegio B). Esta composición heterogénea estaría potenciada por la no selección, y aunque se piensa que ello puede traer desafíos en el aprendizaje, “tiene que haber disidencia o conflictos para que los chiquillos se den cuenta que son distintos” (F.A., profesor Colegio B).

La variedad en la concepción de inclusión coincide, en general, con una crítica a los colegios particulares de alto copago, pues el hecho de estar “pagando 200 lucas como en el Nido de Águilas, ¿cachai?, estai’ como en una burbuja po’ (M.Ga., apoderada Colegio B). Esta “burbuja” homogénea y aislada contrasta, se dice, con la diversidad de realidades familiares que se pueden encontrar en el Colegio B.

La inclusión también se entiende como el complemento de las habilidades e intereses de los estudiantes en su diversidad. Se destaca principalmente que, si un estudiante “no es bueno para algo”, es inmediatamente apoyado por otros compañeros que sí cuentan con facilidades para una exigencia en la sala de clases. De este modo, existiría un círculo virtuoso en el que los nuevos estudiantes aportarían al ambiente escolar y recibirían, a su vez, apoyo de la comunidad ya establecida. Como dice una apoderada a su hijo, “si usted sabe más, usted le enseña, usted le explica. Esos detalles son los que hacen el cambio” (P.B., apoderada Colegio B).

La visión anterior coexiste con la idea de que la inclusión va en una dirección opuesta a la exigencia académica, de modo que un mayor enfoque en promover la diversidad de estudiantes iría en desmedro de un mayor rendimiento potencial. No obstante, se plantea, casi con resignación, que el colegio resulta de todas maneras una buena opción porque permite una proyección laboral que asegura una posición para la subsistencia:

Yo igual sé que por el hecho *que sea un colegio incluyente no tienen un espectro de exigencia grande* (...) por ejemplo, mi otra niña no tiene muy buenas notas, pero si quiere estudiar un técnico o no es buena pa’ las matemáticas *igual va a poder sacar algo* (M.Ga., apoderada Colegio B).

La inclusión se practicaría con estudiantes provenientes de diversos niveles socioeconómicos. Sobre esto, un hallazgo de interés es que el origen socioeconómico no se comprueba directamente, sino que se atribuye a ciertas características y actitudes. Por ejemplo, “de repente ves a niños muy mal en el tema de higiene, del aseo personal, y a otros muy bien (...) pero se intenta dar el ambiente para cambiarlo” (M.J., profesora Colegio B). Por su parte, una estudiante manifiesta el caso de “un compañero que siempre viene con polerón porque no tiene uniforme, porque el que tenían le queda chico y no tienen dinero” (C.B., estudiante Colegio B).

En cuanto a la equidad subyacente en la inclusión, las opiniones están divididas respecto al trato del estudiante con algún grado de desventaja. Particularmente sobre las situaciones conflictivas que involucran a estos estudiantes, hay una posición que considera correcto y exige un trato diferenciado. De otro lado, se plantea que la verdadera inclusión consiste en la igualdad de trato entre todos los estudiantes, tengan desventajas importantes o no y sea para felicitarlos o reprenderlos. Siguiendo con el ejemplo de estudiantes con discapacidad:

Yo no sé si el colegio no quiere decirle al niño “pucha, está suspendido” porque es minusválido. Pero *inclusión es tratarnos a todos por igual*, esa es la verdadera inclusión: todos somos iguales, independiente que seai chico, flaco, pelado, gordo, que esté o no esté en silla de ruedas (C.B., estudiante Colegio B).

Pese a la propuesta en el proyecto educativo de hacer a los apoderados más participes del proceso de aprendizaje, en la práctica ha tomado fuerza la idea de que es un grupo reducido y constante de apoderados el que asume este compromiso. De este modo, la práctica de la inclusión se considera incompleta y carente de un apoyo generalizado:

La primera responsabilidad la tienen ellos como apoderados activos, que es lo que no sucede. *Yo tengo muy pocos apoderados comprometidos*, y eso es lo que trato de fomentar día a día, por ejemplo, con una escuela para padres, pero, ¿cierto?, no ocurre.

Entonces pareciera que *es mejor mirar al otro y después... criticar* (A.M., director Colegio B).

Respecto a las expectativas de la Ley de Inclusión, en general se proyecta como una política que “es más de lo mismo con otro nombre” (A.M., director Colegio B), es decir, que no generará cambios de fondo y que mantendría el estado del sistema educativo. Incluso se manifiesta incertidumbre sobre cómo se va a mantener en el tiempo y una desconfianza de que dicha ley tenga en cuenta realmente las realidades particulares de cada colegio:

La inclusión creo que está mal enfocada, la inclusión no es para un niño que no aprende bien (...) un niño que molesta en clases y está acostumbrado a pegar, pero tiene buenas notas no va al PIE, pero yo siento que ese niño necesita mucha más ayuda que alguien con mala nota (C.B., estudiante Colegio B).

La Ley de Inclusión *me gusta pero me asusta* (...) yo hice una práctica en un colegio donde los alumnos se tiraban escupo de un piso a otro, hay niños que son violentos con los profes y al final *desertan porque se les cierran las puertas. De esas cosas la Ley no se hace cargo* (M.J., profesora Colegio B).

No obstante, hay opiniones dentro de la comunidad escolar que valoran positivamente la orientación de la Ley de Inclusión. Mientras que algunas la consideran beneficiosa solo por el hecho de dar relevancia a la inclusión, sin ahondar en el contenido de ella, algunos miembros de la comunidad la conciben como un aporte en el proyecto educativo, incluso si no logra completamente los objetivos propuestos:

Yo creo que la Ley de Inclusión busca que los niños tengan acceso al estudio, *que nadie diga que no puede estudiar porque no tiene dinero*, y para eso los aportes tienen que apuntar a mejorar las salas, las ventilaciones, la iluminación, los recursos en sala.

Más que cosas en contra, en realidad yo creo que traería más ventajas (F.S., profesor Colegio B)

En suma, se puede plantear que el proyecto educativo de inclusión en el Colegio B contiene una variedad de elementos que toman en cuenta el carácter de las relaciones interpersonales, las particularidades socioeconómicas y de actitudes, y el esfuerzo por hacer extensivo el respeto por la diversidad. Esta amplitud en sus objetivos lo muestra como un proyecto con una forma mucho menos focalizada que la del Colegio A, el cual claramente pone en el centro la inclusión de estudiantes con NEE. En este sentido, la inclusión en el Colegio B se define más en sentido negativo, pues el punto de acuerdo en la comunidad escolar es el trabajo continuado sobre la no tolerancia y las actitudes agresivas o violentas de los estudiantes.

Luego de haber expuesto en detalle el conjunto de conceptos que emergieron del trabajo de campo en los dos casos de estudio, tratando de dar cuenta de la “teoría” existente en cada establecimiento sobre la inclusión y la segregación, se contrastarán los hallazgos con los antecedentes empíricos y teóricos antes expuestos.

VII. Discusión

La descripción de los resultados muestra que cada uno de los casos estudiados cuenta con un proyecto de inclusión definido en términos propios y puesto en práctica con anterioridad a la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión. Si bien el proyecto del Colegio A es expuesto por la comunidad escolar con más claridad en términos de su importancia para la transmisión de valores y prácticas de integración que el Colegio B, se puede reconocer que en ambos la diversidad se acepta dentro del establecimiento, concibiendo en ella una oportunidad para poner en práctica la equidad y la solidaridad (Mellado et al., 2017).

En el caso del Colegio A, se apunta a este objetivo a través de una cultura escolar que sitúa como lo principal el respeto a la diversidad y el reconocimiento del otro como ser humano antes que en virtud de sus particularidades. Dicha cultura se lleva a la práctica con actividades que involucran a toda la comunidad escolar y con actitudes de tolerancia en el aula y en los espacios de recreo, pero también con sanciones que reprueban el alejamiento de esta máxima. Esto involucra tanto a los estudiantes como a los apoderados, que la misma comunidad escolar considera que tienen un papel crucial en el logro del objetivo de inclusión.

Por su parte, el Colegio B recurre mayormente a los afectos y la cercanía en las relaciones para el fomento de la tolerancia y la valoración de la diversidad. La premisa es que a través del contacto en la comunidad escolar surge el interés por conocer las particularidades de alguien y la comprensión de por qué esa persona es distinta a uno. Asimismo, la ventaja de esta estrategia es que permitiría una forma de trabajo del proyecto educativo con estudiantes con conductas conflictivas, pues se teoriza que estas responden mayormente a una carencia afectiva desde el entorno familiar.

Son los ejes principales de cada proyecto educativo los que guían mayormente también la elección de escuela. En contraste con lo planteado en los antecedentes sobre elección escolar y segregación, la preferencia por el establecimiento no está guiada por una búsqueda de distinción y de llegar a formar parte de una comunidad homogénea, pues en su gran mayoría los apoderados y estudiantes ya sabían con anterioridad sobre la diversidad existente en el colegio. Sin embargo, un hallazgo que va en línea con la evidencia sobre elección y que se practica extensivamente en cada caso estudiado es la

utilización de las redes familiares, de vecinos y de amigos como principal fuente de información para llevar a cabo la elección, es decir, el conocimiento caliente (Ball & Vincent, 1998). Dicha práctica supera en forma amplia a los apoderados que declaran haber realizado entrevistas por su cuenta a apoderados que ya estaban en el colegio y/o buscar información extensivamente en fuentes de internet, a la manera de una investigación en profundidad y casi de carácter científico (Van Zanten, 2007). Por esta misma razón, no resulta raro que la conducción de las preferencias por redes cercanas se pueda observar en varias generaciones de una misma familia que también han elegido estos establecimientos, como pasa sobre todo en el Colegio B.

A pesar de la amplia aceptación y valoración de la inclusión al interior de la comunidad escolar, ninguno de los proyectos educativos está exento de tensiones. El estudio de las percepciones de segregación socioeconómica escolar permite arrojar luz sobre expectativas y temores respecto a la composición del alumnado que son canalizadas a través de la tolerancia a mecanismos de segregación, como lo son el copago y la selección. Sin embargo, conviene destacar que esto ocurre exclusivamente cuando se hace referencia a estudiantes con problemas conductuales que derivan en comportamientos violentos y, en cualquier caso, se baraja como una opción bajo condiciones particulares que no toman como criterios primordiales la selección por rendimiento académico o por determinado contexto socioeconómico. Asimismo, dichas conductas problemáticas no son asociadas en su gran mayoría a la pertenencia a un nivel socioeconómico bajo, por lo que no resulta posible afirmar incuestionablemente que la tolerancia a ciertos mecanismos de exclusión es una forma velada de segregación socioeconómica escolar.

Entre quienes consideran la selección como un mecanismo posible para resolver problemáticas que enfrenta la inclusión, se pueden observar percepciones que, según la evidencia revisada, los sitúan como electores de clase media o clase media baja, independientemente de si pertenezcan o no objetivamente a estas categorías sociales. Los electores de clase media se orientan, entre otras cosas, por la búsqueda de un clima de disciplina escolar, situando a quienes no encajan en esta idea como estudiantes indeseables y que pueden ser potencialmente perjudiciales para la experiencia educativa de los hijos (Corvalán & Román, 2016). La preferencia de la selección por conducta también se observa en los electores de sectores populares, quienes valoran mucho más que la selección se realice por este motivo antes que por rendimiento académico (Córdoba, 2014). Sobre este punto, se puede observar que el supuesto no expresado de la

influencia negativa del comportamiento entre estudiantes se vincula con lo que también expresan algunas investigaciones sobre la segregación socioeconómica escolar: el efecto par. Así, no solo el rendimiento de los estudiantes se vería diferencialmente afectado dependiendo del mayor o menor desempeño de los compañeros, sino que también la conducta disciplinada o de orden al interior de la sala, lo que también se piensa facilita el aprendizaje.

Una tensión similar ocurre con respecto al copago, aunque de manera más reducida. La reducción progresiva del copago con vistas a la gratuidad es aprobada ampliamente por la posibilidad que ofrece a las familias de menos recursos de acceder a la educación. Más aún, la existencia de un copago es fuertemente rechazado cuando se utiliza como un mecanismo de distinción y clausura, pues se piensa como un factor altamente influyente en la homogeneidad al interior de las comunidades escolares, tanto en términos socioeconómicos como en relación a otras particularidades que dan forma a la diversidad. Como se ve, esto es coherente con el proyecto de inclusión impulsado en cada establecimiento.

El punto crítico está representado, nuevamente, por los estudiantes “conflictivos”. Especialmente en el caso del Colegio B, se ha planteado que la mayor entrada de estudiantes de este tipo se relaciona con la puesta en práctica de la gratuidad, por lo que se piensa que la implementación de un copago, por mínimo que sea, puede representar un filtro útil que restablezca el ambiente de disciplina y de respeto en el trato con los demás. No obstante, esta visión se enfrenta con la postura mayoritaria de que es impensable restituir el copago si se tiene como horizonte la inclusión. Entre quienes opinan esto, la conducta conflictiva y/o violenta se ve como un problema real, pero que justamente por esto representa un desafío necesario y una puesta a prueba del proyecto educativo, situación a la que solo se podría hacer frente con una mayor participación de la comunidad escolar en el proyecto, especialmente de aquellos apoderados menos comprometidos.

Por último, cabe preguntarse por qué ocurren en casos como los estudiados las tensiones descritas entre la inclusión y la segregación escolar, considerando que tienen proyectos educativos orientados a incluir y están situados en un contexto de política pública que, a diferencia de periodos anteriores, ofrece más apoyos a la realización de este objetivo en los establecimientos. Una respuesta es ofrecida por la revisión teórica de esta investigación.

Si bien es posible plantear y llevar a cabo objetivos en la educación que sean tendientes a romper con las diferenciaciones sociales que también se replican en los colegios, la reproducción social y cultural que sería intrínseca a la institución escolar pone constantes trabas a la consecución de este logro. Esto resulta de especial interés en un contexto educativo como el chileno, pues si bien se ha promulgado una normativa como la Ley de Inclusión que es afín a la existencia de una mayor diversidad de familias y estudiantes en los establecimientos, la larga trayectoria de políticas educativas de mercado con tendencia a la segregación socioeconómica actúa como el mecanismo estructural de reproducción en las escuelas. En este sentido, aun cuando se intenta romper con la primacía de la cultura dominante, enfocada en logros medibles de aprendizaje, a través de una pedagogía orientada más a las habilidades básicas y a los valores de la inclusión, el entorno escolar presiona en la dirección contraria. Como indican las mismas comunidades escolares, “si hubiesen más colegios como este no habría necesidad a lo mejor de una lista de espera” (M.P., directora Colegio A), por lo que la falta de proyectos educativos similares se reconoce como una situación que pone una demanda excesiva por establecimientos parecidos a los casos estudiados.

La reproducción en la institución escolar también tensiona las concepciones sobre la equidad educativa. Si bien los proyectos educativos de los establecimientos estudiados sitúan como lo principal la igualdad de condiciones reales para el aprendizaje, lo que exigiría apoyos diferenciados dada la diversidad de capacidades, la tensión generada por las percepciones de segregación escolar abre la oportunidad para que asome la legitimidad que en la institución escolar tiene la igualdad meritocrática de oportunidades. Así ocurre en los casos en los que se piensa que una mejor conducta (más disciplinada, más tolerante, más colaborativa, etc.) o el mejor desempeño resultante por seguir estas conductas debe ser recompensado, especialmente ante quienes no siguen la normativa del colegio y/o caen en actitudes directamente perjudiciales hacia los demás.

VIII. Conclusiones

La investigación realizada permitió examinar aspectos de la subjetividad de los actores escolares que otros estudios sobre segregación socioeconómica escolar no abordan en profundidad. A partir de lo expuesto se puede ver que las tensiones analizadas entre segregación e inclusión están influidas no sólo por las dinámicas propias de la rutina escolar, como los procesos de matrícula y las actividades dentro y fuera del aula, sino que también por niveles más amplios como el entorno inmediato de establecimientos en el territorio y las políticas educativas.

Sobre esto último, conviene reflexionar sobre las percepciones y expectativas sobre la Ley de Inclusión. Si bien algunos manifiestan expectativas positivas sobre esta regulación respecto a los mayores ingresos con los que podrán contar los colegios particulares subvencionados, constantemente dependientes de las mensualidades pagadas por las familias, es más extendida la idea de que la ley no representará ninguna diferencia en cómo se ha conducido usualmente el proyecto educativo o lo que se puede lograr a través de este. Es posible que esta percepción se dé en colegios con un proyecto educativo más definido, por lo que otro tipo de establecimientos sin estas claridades puede ser mayormente proclive a encontrar más ventajas en la ley o, por el contrario, a considerar que no entrega ninguna directriz aplicable a la realidad escolar específica.

Para algunos de los estamentos entrevistados, la Ley de Inclusión incluso se mira con temor o preocupación, al considerarse que no hay garantía de que los mayores aportes a los proyectos de inclusión se mantengan en el tiempo. Este tipo de percepciones exige un estudio en mayor profundidad para observar la recepción que están teniendo las medidas propuestas por la ley en las comunidades escolares, su adaptación a las realidades de cada establecimiento y los posibles conflictos que surjan de este proceso. Las percepciones de segregación socioeconómica son uno de los casos en que se observa esto, pero la consideración de otros factores vinculados con la inclusión por otras características (capacidades diferenciadas o diversidad de etnias, por ejemplo) pueden resultar de interés para empezar a abordar los efectos incipientes que está generando la Ley de Inclusión en el sistema escolar chileno. También resulta necesario para este objetivo realizar investigaciones que abarquen áreas geográficas más amplias y que no se circunscriban solamente a Santiago o a alguna de sus comunas en forma exclusiva.

Los hallazgos en esta investigación permiten esbozar la idea de que la Ley de Inclusión no está teniendo una aceptación tan amplia, y que algunas de sus formulaciones no hacen sentido a las comunidades escolares locales. Sin embargo, un estudio que busque poner en perspectiva las distintas aplicaciones empíricas de la ley debe tener en consideración justamente aquellos establecimientos que están quedando fuera del esquema de gratuidad y de no selección. El caso de los colegios particulares subvencionados que rechazaron adherir a esta directriz y, por lo tanto, están pasando por un proceso que los convierte en establecimientos similares a los particulares de alto copago puede estar igualmente atravesado por tensiones que problematizan la lógica de distinción y homogeneidad como la mejor práctica posible para un proyecto educativo.

Incluso el estudio de colegios de este tipo que fueron cerrados por la inviabilidad de sus proyectos educativos, en las condiciones institucionales existentes, puede ser de interés para estudiar el componente subjetivo de la segregación y la inclusión, decisión que pudo haber estado acompañada por una postura unificada entre todos los estamentos de la comunidad escolar o, como en el caso de esta investigación, por posturas diversas y en conflicto. Estudios de este tipo, en suma, pueden aportar a dilucidar los modos en los que la institucionalidad educativa con enfoque de mercado en el país encuentra formas de reproducción, pese a las múltiples formas de resistencia en el campo educativo.

Referencias bibliográficas

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019a). Informe de Resultados Educativos Educación Básica 2018 para Docentes y Directivos. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019b). Resultados Categoría de Desempeño 2018. Santiago de Chile.
- Alegre, M. À., & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433–461. <https://doi.org/10.1080/01411920902989193>
- Allen, R. (2007). Allocating pupils to their nearest school: the consequences for ability and social stratification. *Urban Studies*, 44(4), 751–770.
- Allen, R., Coldron, J., & West, A. (2010). *The effect of changes in published secondary school admissions on pupil composition. Research Report DFE-RR038*.
- Alves, F., Elacqua, G., Koslinki, M., & Santos, H. (2012). The Effects of School Choice on Equity: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile. Charlottesville, VA, USA.
- Alves, F., Elacqua, G., Koslinki, M., Martinez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2015). Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile. *International Journal of Educational Development*, 41, 25–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.004>
- Archbald, D. A. (2004). School choice, magnet schools, and the liberation model: An empirical study. *Sociology of Education*, 77(4), 283–310. <https://doi.org/10.1177/003804070407700402>
- Atamturk, N. (2017). Parental construction of school quality when making school choice. *Quality and Quantity*, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0638-9>
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1987). *La escuela capitalista*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, XXXIX(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

- Bellei, C. (2015). Equidad educativa y dinámicas de mercado en educación. En C. Bellei, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (págs. 131-142). Santiago de Chile: LOM.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación, RASE*, 9(2), 232–247.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. In Cristián Bellei (Ed.), *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 23–45). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
[https://doi.org/10.1016/S0969-4765\(04\)00066-9](https://doi.org/10.1016/S0969-4765(04)00066-9)
- Bifulco, R., Ladd, H. F., & Ross, S. (2008). Public school choice and integration: Evidence from Durham, North Carolina. *Center for Policy Research*, 109.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación, Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. (X. Bonal, Ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
 Retrieved from <http://www.paidos.com>
- Borooh, V. K., & Knox, C. (2015). Segregation, inequality, and educational performance in Northern Ireland: Problems and solutions. *International Journal of Educational Development*, 40, 196–206.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.09.002>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Distribuciones Fontamara.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. Chicago: Haymarket Books. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3090251?origin=crossref>
- 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., Gutiérrez, G., & Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642–672.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>
- Chumacero, R., Gómez, D., & Paredes, R. (2011). I would walk 500 miles (if it paid): Vouchers and school choice in Chile. *Economics of Education Review*, 30, 1103–1114. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.05.015>
- Contreras, D., Sepúlveda, P., & Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349–1368. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x>
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio

- cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 56–67.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>
- 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. Individuo y Sociedad*, 15(1), 102–116.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-642>
- Cornejo, R., & Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Flape (Primera ed). Buenos Aires: Flape. Retrieved from http://foro-latino.org/apc-aa-files/49082854a19bddc87a51a2cfc647fc51/23_chile_docente.pdf
- Corrigan, P. (1979). *Schooling the smash street kids*. Londres: Macmillan.
- Corvalán, J., & Gaymer, M. (2003). *El Financiamiento Compartido en la Educación*. Santiago: Fondo para el Estudio de las Políticas Públicas, Universidad de Chile y Fundación Ford.
- Corvalán, J., & Román, M. (2016). Permanencia en escuelas de rendimiento medio en el cuasi mercado educativo chileno. In J. Corvalán, A. Carrasco, & J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa* (pp. 189–207). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Davis, K., & Moore, W. (1972). El continuo debate sobre la igualdad. Algunos principios de estratificación. In R. Bendix & S. Lipset (Eds.), *Clase, Status y Poder, Vol. 1* (pp. 155–170). Madrid: Euramérica.
- Dronkers, J., & Avram, S. (2010). A cross-national analysis of the relations between school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 151–176.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* (M. Polo, Ed.) (1ª edición). Barcelona: Gedisa.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444–453. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Elacqua, G., & Santos, H. (2013a). *Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: un análisis georreferenciado*. (No. 01). *Documento de Referencia*. Santiago de Chile. Retrieved from http://www.politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/373/Los_Efectos_de_la_eleccion_escolar_en_la_segrecacion_socioeconomica_en_Chile_Un_analisis_georeferenciado.pdf
- Elacqua, G., & Santos, H. (2013b). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Gestion y Política Pública, XXII(1), 85–129.

- Fernández Esquinas, M. (2004). Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. *Revista de Educación*, 334, 377–390.
- Flores, C., Alcaino, M., & Carrasco, A. (2014). *Going the extra- mile: How far and for what purposes are parents willing to travel for their preferred schools?*
- Flores, C., & Carrasco, A. (2013). *(Des)igualdad de oportunidades para elegir elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar* (No. 02). *Documento de Referencia*. Santiago de Chile. Retrieved from <https://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2016/05/8.pdf%0Ahttp://espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/8.pdf>
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. In R. A. Solo (Ed.), *Economics and the Public Interest*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65–85.
- Garretón, M. A. (2014). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina: Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Gauri, V. (1998). *School choice in Chile: two decades of educational reform*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias, Ed.) (7ª edición). Barcelona: Paidós.
- 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*, (1), 1–9.
- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/0305006042000184863>
- Hernández, M., & Raczynski, 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación, sexta edición*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hsieh, C.-T., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on

- achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8–9), 1477–1503.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2005.11.002>
- James, D. R., & Taeuber, K. E. (1985). Measures of segregation. *Sociological Methodology*, 15, 1–32.
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34(1), 21–37. <https://doi.org/10.1080/03054980701542039>
- Lareau, A. (2014). Schools, Housing, and the Reproduction of Inequality. En A. Lareau, & K. Goyette, *Choosing Homes, Choosing Schools* (págs. 169-206). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 1–27.
 Retrieved from <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n3/a25v13n3.pdf>
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67(2), 281–315. <https://doi.org/10.1093/sf/67.2.281>
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1–14.
<https://doi.org/doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley número 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132–144.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis*, 9(19), 11–30.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Olmedo, A., & Santa Cruz, L. (2011). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. El papel del orden expresivo en la búsqueda de la «distinción». *Papers. Revista de Sociologia*, 96(2), 515–537.

<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n2.150>

- Parsons, S., Green, F., Ploubidis, G. B., Sullivan, A., & Wiggins, R. D. (2017). The influence of private primary schooling on children's learning: Evidence from three generations of children living in the UK. *British Educational Research Journal*, 43(5), 823–847. <https://doi.org/10.1002/berj.3300>
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de Educación*, 242, 64–86.
- Phillips, K. J. R., Hausman, C., & Larsen, E. S. (2012). Students who choose and the schools they leave: Examining participation in intradistrict transfers. *The Sociological Quarterly*, 53(2), 264–294. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2012.01234.x>
- Reay, D., & Ball, S. J. (1997). “Spoilt for Choice”: the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89–101.
- Riedel, A., Schneider, K., Schneider, C., & Weishaupt, H. (2010). School choice in German primary schools: How binding are school districts? *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 94–120.
- Rojas, M. T. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Santiago de Chile. Retrieved from <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf>
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago de Chile.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sultana, R. (1989). Transition Education, Student Contestation and the Production of Meaning: Possibilities and Limitations of Resistance Theories. *British Journal of Sociology of Education* 10(3), 287-309.
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483–504. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded Theory”*. *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS, Cuadernos Metodológicos.
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro. Documento de referencia* (No. 3). *Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión*. Ginebra. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTEd_48-

3_Spanish.pdf%0Ahttp://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (1ª edición, pp. 209–229). Santiago de Chile: Andros Impresores. <https://doi.org/10.4321/S1130-05582009000600001>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valenzuela, J. P., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113–131. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.2.2013.17>
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245–278.
- Verdugo, M. (2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Virtual Síndrome de Down*, Enero 2004. Retrieved from <https://www.down21.org/revista-virtual/774-revista-virtual-2004/revista-virtual-enero-2004/articulo/2137-de-la-segregacion-a-la-inclusion-escolar.html>
- White, M. J. (1983). The measurement of spatial segregation. *American Journal of Sociology*, 88(5), 1008–1018.
- Willis, P. (1988). *Apreniendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Anexos

Anexo 1: Pauta general de preguntas para directores

Pregunta introductoria

- ¿Cómo surgió el colegio? ¿Qué cambios importantes tuvo durante su historia?

Dimensión 1: elección de escuela

- ¿Por qué cree que las familias eligieron quedarse en este colegio?
- ¿Qué criterios e intereses considera que son los más importantes para ellas en esta decisión?

Dimensión 2: procesos de selección

- ¿El colegio ha hecho alguna vez procesos de selección? Si los ha hecho, ¿de acuerdo a qué criterios? ¿Por qué se ha hecho de esta manera?
- ¿Se hicieron instancias con toda la comunidad para informar sobre el proceso de matrícula (reuniones, asambleas, etc.) o sólo se entregó un informativo sobre esto (correo, declaración pública, volante impreso, etc.)?
- ¿Qué razones consideró importantes la comunidad escolar (estudiantes, profesores, apoderados, otros trabajadores educacionales, etc.) para decidir apoyar la adscripción a la Ley de Inclusión?

Dimensión 3: mecanismos de financiamiento

- ¿Se planea cambiar la mensualidad con la Ley de Inclusión? ¿En qué aspectos?
- ¿Qué ventajas y desventajas considera que esto podría traer?
- ¿Qué cambios ha visto o esperaría ver en la composición de la comunidad escolar (estudiantes, apoderados, profesores, otros trabajadores educacionales, etc.) y en su convivencia luego de haberse establecido cambiar el modo de financiamiento del colegio?

Dimensión 4: inclusión

- Desde su visión, ¿cómo se vive la inclusión en este colegio (en los recreos, en las actividades del colegio, etc.)? ¿cómo practican la inclusión los estudiantes, los profesores y el resto de la comunidad escolar?

Anexo 2: Pauta general de preguntas para profesores

Pregunta introductoria

- Durante el tiempo que ha trabajado en el colegio, ¿qué cambios importantes ha visto? ¿Han tenido algún impacto en el proceso de aprendizaje de los alumnos? ¿Por qué cree que pasó esto?

Dimensión 1: elección de escuela

- Considerando lo que ha visto en la sala de clases o lo que ha conversado con ciertos estudiantes y/o apoderados, ¿por qué cree que eligieron este colegio?
- ¿Cree que algunas características de los compañeros influyeron en que los apoderados prefirieran este colegio (Pistas: nivel socioeconómico, conducta o disciplina, etnia)? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Dimensión 2: procesos de selección

- ¿El colegio ha hecho alguna vez procesos de selección? Si los ha hecho, ¿de acuerdo a qué criterios? ¿Qué opina de que se haya hecho de esta manera?
- ¿De qué manera se informó sobre el proceso de matrícula? ¿Se hicieron instancias que involucraran a toda la comunidad (como reuniones, asambleas, etc.) o sólo se entregó un informativo (correo, declaración pública, volante impreso, etc.)?
- ¿Cómo cree que el cambio en la selección/que nunca se haya seleccionado por ciertos criterios (p.ej: socioeconómicos) influye en la comunidad escolar (estudiantes, apoderados, profesores, otros trabajadores educacionales, etc.)? (Pistas: convivencia, ambiente en sala de clases, expectativas de aprendizaje)

Dimensión 3: mecanismos de financiamiento

- ¿Sabe si se planea cambiar la mensualidad con la Ley de Inclusión? ¿En qué aspectos?
- ¿Qué ventajas y desventajas considera que esto podría traer?
- ¿Cree que el hecho de que no se cobre/se cobre menos en el colegio influye o puede influir a la comunidad escolar (estudiantes, apoderados, profesores, otros trabajadores educacionales, etc.)? ¿Por qué? (Pistas: convivencia dentro de toda la comunidad escolar, ambiente en sala de clases, relación alumno-profesor y alumno-alumno, expectativas de la educación que se entrega)

Dimensión 4: inclusión

- Desde su visión, ¿cómo se vive la inclusión en este colegio (en los recreos, en la sala de clases, en las actividades del colegio, etc.)? ¿cómo practican la inclusión los estudiantes, usted y los demás profesores y el resto de la comunidad escolar?

Anexo 3: Pauta general de preguntas para apoderados

Pregunta introductoria

- ¿Desde cuándo que su hij@ está en este colegio?
- (Sólo para apoderados con más de 1 año en el colegio) ¿Qué cambios importantes ha visto en el colegio en el tiempo que ha estado? ¿Por qué cree que son importantes?

Dimensión 1: elección de escuela

- ¿Por qué eligió este colegio? ¿Qué características de él le llamaron la atención?
- ¿Fue importante en la elección la imagen de colegio inclusivo? ¿Por qué?
- ¿A qué fuentes de información recurrió para elegir este colegio (páginas de internet, anuncios en volantes o diarios, personas conocidas, etc.)? Si acudió a más de una, ¿cuál considera que fue más importante para tomar la decisión?

Dimensión 2: procesos de selección

- ¿Sabe si el colegio ha hecho alguna vez procesos de selección? Si los ha hecho, ¿de acuerdo a qué criterios? ¿Qué opina de que se haya hecho de esta manera?
- ¿De qué manera se informó sobre el proceso de matrícula? ¿Se hicieron instancias que involucraran a toda la comunidad (como reuniones, asambleas, Consejo escolar, etc.) o sólo se entregó un informativo (correo, declaración pública, volante impreso, etc.)?
- ¿Cómo cree que ha influido el cambio en la selección/que nunca se haya seleccionado por ciertos criterios (p.ej: socioeconómicos) a la comunidad escolar (estudiantes, apoderados, profesores, otros trabajadores educacionales, etc.)? (Pistas: convivencia, actitudes del hij@, expectativas de aprendizaje)

Dimensión 3: mecanismos de financiamiento

- ¿Sabe si se planea cambiar la mensualidad con la Ley de Inclusión? ¿En qué aspectos?
- ¿Qué ventajas y desventajas considera que esto podría traer?
- ¿Qué tan importante fue en su elección del colegio cuánto se cobra en mensualidad y matrícula? ¿consideró otras opciones más baratas o más caras? ¿Cree que esto influye en la comunidad escolar (estudiantes, apoderados, profesores, otros trabajadores educacionales, etc.) y a la educación que entrega el colegio? ¿Por qué? (Pistas: convivencia, actitudes del hij@, expectativas de aprendizaje)

Dimensión 4: inclusión

- Desde su visión, ¿cómo se vive la inclusión en este colegio (en los recreos, en las actividades del colegio, etc.)? ¿cómo practican la inclusión los estudiantes, los profesores y el resto de la comunidad escolar?

Anexo 4: Pauta general de preguntas para estudiantes

Pregunta introductoria

- ¿Desde cuándo estás en el colegio?

Dimensión 1: elección de escuela

- ¿Elegiste tú entrar a este colegio? Si es así, ¿qué te llamó la atención de él? ¿Por qué?
- ¿Qué personas importantes para ti te ayudaron a elegir este colegio?
- ¿Cómo te enteraste tú y tu familia de este colegio?
- ¿Te gusta el colegio? ¿Por qué?

Dimensión 2: procesos de selección

- ¿Tuviste que hacer alguna prueba, entrevista o cualquier cosa parecida antes de entrar al colegio? Para los apoderados que acompañan en la entrevista: ¿hicieron eso como método de selección?
- ¿Sabes si el colegio ha hecho alguna vez pruebas, entrevistas o algo así para antes de entrar? Si lo ha hecho, ¿qué cosas preguntaban? ¿Estás de acuerdo con que se haya hecho eso? ¿Por qué?
- ¿Cómo supiste que el colegio hacía estas cosas a los estudiantes antes de entrar?
- ¿Crees que haber hecho/no haber hecho pruebas, entrevistas y cosas parecidas es bueno o malo para las personas del colegio? ¿Por qué? Para los que llevan más de un año: ¿has visto que ha cambiado algo por hacer esto?

Dimensión 3: mecanismos de financiamiento

- ¿Sabes si tus papás/apoderados han tenido que pagar más para que estés en el colegio? ¿O han pagado menos? [se puede pedir respuesta de apoderados para esta pregunta]
- ¿Qué cosas buenas y malas piensas puede tener que se pague menos para estar en el colegio?
- ¿Sabes si fue importante lo barato o caro que era el colegio para que tus padres/apoderados decidieran quedarse aquí? ¿Crees que esto puede ser bueno o malo para el resto de las personas en el colegio? ¿Por qué? [se puede pedir respuesta de apoderados para esta pregunta]

Dimensión 4: inclusión

- Desde tu visión, ¿cómo se vive la inclusión en este colegio (en los recreos, en la sala de clases, en las actividades del colegio, etc.)? ¿cómo practican la inclusión tus compañeros, los profesores y el resto de la comunidad escolar?