

INVESTIGACIONES

Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas*

Social inclusion: views of teachers and parents about the social mixture in their schools

María Teresa Rojas Fabris

Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado
Correo electrónico: mtrojas@uahurtado.cl

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación que indagó en las opiniones de profesores y apoderados de seis escuelas que poseen una relativa mixtura social entre el estudiantado. En base a entrevistas, estos expresaron sus disposiciones hacia la inclusión social, evidenciando sus sentidos de justicia, sus temores y los condicionamientos que van configurando sus subjetividades en torno al tema. Se propone que las opiniones sobre la conveniencia de trabajar en escuelas con mixtura social expresan subjetividades en tensión. Por una parte, los docentes y apoderados reconocen que la selección socioeconómica y académica asegura ambientes escolares menos conflictivos; por otra, entienden que convivir con niños y niñas de diversas clases sociales tiene efectos virtuosos para la formación integral y ciudadana. Las ambivalencias y tensiones de sus discursos expresan los dilemas que enfrentan los procesos de desegregación del sistema escolar en Chile.

Palabras clave: inclusión social, mixtura social, segregación escolar, apoderados, docentes

ABSTRACT

The article presents the results of a research that inquired into the opinions of teachers and parents of six schools that have a relative social mix among the students. Based on interviews, they expressed their dispositions towards social inclusion, evidencing their sense of justice, their fears, and the conditions that shape their subjectivities around the issue. It is proposed that opinions on the desirability of working in schools with social mix express subjectivities in tension. On the one hand, teachers and parents recognize that socio-economic and academic selection ensures less conflictive school environments; on the other, they understand that living with children of different social classes has positive effects for a comprehensive and citizenship education. The ambivalences and tensions of their discourses express the dilemmas faced by the desegregation processes of the school system in Chile.

Key words: social inclusion, social mixture, school segregation, parents, teachers

* El artículo expone parte de los resultados del Proyecto FONDECYT Iniciación 11070199: La integración social en escuelas públicas: incidencia de la política de cuotas obligatorias de estudiantes vulnerables en los discursos, normativas y prácticas pedagógicas al interior de las escuelas.

1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre la segregación escolar en Chile surge a mediados de los años 2000, motivado por el informe de la OCDE (2004), que relevó el tema de la desigualdad educativa como uno de los factores estructurales del sistema educacional chileno. A nivel público, la llamada “Revolución pingüina” marcó un hito en la visibilización de la desigualdad educativa (Bellei, Contreras & Valenzuela, 2010), que fue reforzada por el movimiento universitario del 2011 que abiertamente se pronunció en contra de la segmentación del sistema educativo chileno. Con anterioridad, las políticas educativas de los años 90 habían promovido la narrativa de la calidad y la equidad educativas, a partir de sendos programas de mejoramiento y focalización destinados a las escuelas y estudiantes más vulnerables del sistema educativo (Cox, 2003; Picazo, 2013). La acción prioritaria del Estado se dirigió a atender las necesidades educacionales de los más pobres, de forma de brindarles igualdad de oportunidades para insertarse en el mundo del trabajo y en la vida social. En la retórica de estas políticas, no se hacía alusión explícita a la inclusión o integración social del alumnado como mecanismo de igualdad o desegregación del sistema escolar (Falabella, 2015).

La primera iniciativa que buscó promover la integración social en Chile fue la “ley del 15%”, normativa aprobada el año 2004 en el marco de la ley de jornada escolar completa, que regulaba la matrícula de las escuelas particular subvencionadas. Se trató de un mecanismo de cuotas obligatorias de alumnos vulnerables que obligaba a los sostenedores a incorporar, al menos, a un 15% de estudiantes vulnerables en condiciones de absoluta gratuidad. Chile fue el primer país en América Latina que establecía así un mecanismo de “cuotas obligatorias” en el sistema escolar (Rojas, 2009). La ley del 15% fue poco conocida y fiscalizada, no obstante, generó un incipiente debate político acerca de la conveniencia de forzar los procesos de mixtura social en las escuelas y, con ello, de desegregación del sistema educativo. Entre otras, se arguyó que sería una medida ineficaz, pues las escuelas afectas a esta ley no estaban en los barrios donde vivían los niños más pobres y que, por tanto, sus familias no se trasladarían a escuelas de otros lugares (Le Foulon, 2003). También se esgrimió que intervenir la composición social de la escuela atentaba contra la libertad de enseñanza y los proyectos educativos, dado que la calidad de la escuela dependía de los compromisos de padres y directivos y no de mandatos del Estado. (Fontaine, 2003). Desde el punto de vista contrario, se afirmaba que sí era necesario intervenir la composición social de las escuelas a través de cuotas obligatorias de vulnerabilidad en la matrícula escolar para promover la integración social e intervenir la desigualdad en la escuela (Bellei, 2004).

Más adelante, la ley de Subvención Preferencial (SEP), aprobada el 2008, promovió la inserción de estudiantes denominados vulnerables a las escuelas subvencionadas a través del incentivo del aumento de la subvención por alumno. En lo que se conoce como el inicio de las políticas de “rendición de cuentas” en Chile (Falabella, 2015), la SEP funcionó como mecanismo de incentivo para que un segmento de escuelas particular subvencionadas, sin copago o con un copago bajo, aumentara su matrícula a partir del ingreso de estudiantes de niveles socioeconómicos bajos (Mizala & Torche, 2013; Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013; Weinstein, Fuenzalida & Muñoz, 2010). Esta regulación concitó mayor acuerdo político en la época, pues terminaba con la subvención plana y vinculaba los recursos económicos con la obligación de demostrar resultados académicos en el SIMCE. Sin embargo, también se levantaron argumentos críticos en relación a los efectos perversos de una política de rendición de cuentas que clasificaba a las escuelas y establecía sistemas

de premio y presión según los resultados académicos de niños y niñas (García Huidobro y Bellei, 2006).

La Ley General de Educación (LGE), por otra parte, se aprobó en el Congreso el año 2009 como reacción de la clase política a la movilización de estudiantes secundarios del año 2006. Entre las medidas que promovían la inclusión social destaca la prohibición de seleccionar estudiantes hasta el 6° año básico, bajo el supuesto que en los cursos superiores resultaba legítimo contar con mecanismos de distinción académica del alumnado (Larroulet & Montt, 2010). Esta medida refleja la falta de consenso al interior de la clase política de la época respecto a la conveniencia de terminar con todo tipo de selección de estudiantes. Es más, un estudio posterior evidenció que las prácticas selectivas en los niveles de enseñanza básica se siguieron practicando a través de los procesos de admisión (Carrasco, 2014), lo que expresaba la aceptación tácita de los actores escolares a las prácticas selectivas impulsadas desde las escuelas.

El año 2015 marca un hito en este proceso con la aprobación de la Ley de inclusión. El programa de gobierno de la segunda administración de Michelle Bachelet comprometió una reforma en esta materia. Se aceptaba así la tesis de la OCDE, impulsada más de 10 años antes, respecto a que la grieta principal del sistema educativo chileno era la desigualdad. La ley logró ser aprobada en el congreso, tras una larga discusión de alto impacto mediático que, entre otros, tuvo como protagonistas a asociaciones de apoderados que expresaron su desacuerdo con la prohibición de los procesos de selección en las escuelas particular subvencionadas y en los llamados liceos emblemáticos. La ley de inclusión comenzó a implementarse a partir del 2016. En lo medular, prohíbe el lucro de los sostenedores de escuelas que reciben subsidio estatal, elimina gradualmente el copago que realizan las familias y termina con todo tipo de selección de estudiantes a través de la implementación de un nuevo sistema de admisión, cuya puesta en marcha también es gradual. Esta regulación es el corolario de una larga discusión sobre las causas de la segregación escolar en Chile. La literatura ha reconocido que las prácticas selectivas y el copago son dispositivos altamente segregadores (Bellei, 2013; Flores & Carrasco, 2013; Valenzuela, Bellei & de Los Ríos, 2009). Es la primera ley de desegregación del sistema escolar que promueve la mixtura social en las escuelas, desactivando las barreras de acceso propias de un mercado educativo que ha estado vigente en estos últimos veinte años.

En el contexto de este nuevo escenario regulatorio, parece necesario preguntarse si los actores escolares perciben que la mixtura social es conveniente o, por el contrario, la aprecian como un riesgo para la educación de sus hijos y estudiantes. En Chile, los estudios sobre school choice, concluyen que las familias, especialmente las que participan de los procesos selectivos, ya sea porque realizan un copago o porque escogen escuelas que poseen prácticas de selección de estudiantes, tienden a buscar establecimientos que los alejen de la población más vulnerable y que garanticen un estatus socioeconómico igual o mejor al que poseen (Thieme & Treviño, 2011; Elacqua, Schneider & Buckley 2006). Sin embargo, desde aproximaciones más cualitativas, se aprecia que las racionalidades movilizadas por las familias y apoderados en las elecciones escolares, no son solo de tipo instrumental, sino que también están atravesadas por la búsqueda de bienestar emocional y seguridad para sus hijos (Leyton & Rojas, 2017; Rojas, Falabella & Leyton, 2016; Carrasco, Falabella & Mendoza, 2015; Hernández & Raczynski, 2015; Córdova, 2006). Respecto a los docentes, no existen estudios que se hayan detenido específicamente en sus opiniones sobre la selección de estudiantes y la mixtura social en los establecimientos. Se ha investigado sus creencias

y prácticas en relación al trabajo en contextos de inclusión escolar, con foco en estudiantes con necesidades educativas especiales (Infante, 2010; Inostroza, 2015; Infante, Matus & Vizcarra, 2011) y, también, sus percepciones frente a políticas educativas, como la SEP y el impacto que estas tienen en la configuración de sus subjetividades (Rojas & Leyton, 2014).

En este artículo se revisan las miradas frente a la mixtura social de apoderados y docentes, para levantar los núcleos de tensión que requieren ser considerados en un escenario de crecientes demandas por inclusión social al sistema escolar.

2. DELIMITACIÓN DE LA NOCIÓN DE INCLUSIÓN SOCIAL

En este artículo se entiende la noción de inclusión social como el proceso de la comunidad escolar por convivir con la diversidad de su alumnado, atender sus múltiples necesidades de aprendizaje y favorecer entornos de integración social y cultural que suponen escenarios de interculturalidad y mixtura social (Rojas & Armijo, 2016). La noción de inclusión social ha sido acuñada para referir a los procesos de diversidad e integración sociocultural en la escuela en un sentido amplio, que no remite únicamente al imaginario de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Su uso, además, alude a que solo en un contexto inclusivo niños y niñas pueden aprender a ejercer sus derechos sociales y formarse de manera integral en ambientes escolares complejos y diversos (Blanco, 2006).

El concepto inclusión social involucra categorías como las clases sociales, las etnias, la diversidad sexual, las nacionalidades, entre otras, de forma de expresar que la inclusión trasciende los estilos de aprendizaje del individuo, sino que se conforma también en torno a identidades estructurales. Tal como señala Slee (2001), la retórica de las políticas de inclusión de estos últimos años focaliza su atención en individuos que portan una diferencia, casi siempre comprendida como déficit, mientras que oculta las desigualdades estructurales que sustentan los procesos de exclusión y segregación de los sistemas escolares.

En atención a lo anterior, se comprende que la inclusión social es un proceso que no depende de la voluntad consciente de las escuelas de incluir o excluir a sus estudiantes. La forma de abordar la inclusión en una comunidad escolar está condicionada por las normativas y políticas educativas que la regulan, por las culturales profesionales que la habitan y, por el territorio en el que se inscribe, pues ello condicionará el perfil sociocultural de los estudiantes que la conforman. Por tanto, estudiar la inclusión social en una escuela es parte de un proceso de reconocimiento de las condiciones estructurales y externas a esta que la hacen viable y, por otro lado, del análisis de las dinámicas internas de la escuela que favorecen que esa comunidad piense y se reorganice teniendo como eje la inclusión (Rojas & Armijo, 2016). La inclusión social en la escuela se torna viable si existen mecanismos regulatorios que intervengan la segregación territorial y la segregación de los estudiantes. Acá radica quizás el principal problema del desarrollo de procesos inclusivos en las escuelas chilenas.

3. MIXTURA SOCIAL EN LAS ESCUELAS: PUNTO DE PARTIDA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL

La mixtura social refiere a la convivencia al interior de las escuelas de niños y niñas de clases sociales diferentes, en consideración a marcadores económicos y también identitarios (Van

Zanten, 2007). La sola existencia de mixtura social no es garantía de que exista inclusión social. Por el contrario, existen mecanismos de segregación intraescolar que también se activan para distinguir clases sociales al interior de los establecimientos y que generan nuevas dinámicas de exclusión (Van Zanten, 2003). En el caso chileno, la segregación al interior de las escuelas se concentra más en la enseñanza media y el mecanismo principal de esta segmentación es la agrupación de estudiantes según sus notas (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2014). No obstante lo anterior, la mixtura social es un punto de partida para configurar escenarios de diversidad social real, pues permite proyectar interacciones sociales de personas de realidades diferentes que aprenden a convivir con menos prejuicios, estereotipos y con mayor respeto. Esto último, es el fundamento filosófico y político que sustenta la importancia de la mixtura social como elemento clave de los procesos de inclusión e integración social (Dubet, 2011).

Algunas investigaciones empíricas que han abordado la mixtura social en las escuelas, lo han hecho en su gran mayoría desde el enfoque del efecto pares, en que se pretende medir los impactos en el rendimiento y la performance académica que podrían derivarse de la convivencia entre estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos, antecedentes culturales, barriales, étnicos y de género. En este punto, la literatura del campo de la sociología de la escuela ha reivindicado la noción del “efecto par” como el efecto virtuoso de la mixtura social y cultural que beneficia positivamente los aprendizajes de los niños y niñas con menor capital cultural de la clase. Además, también está asociado a beneficios ciudadanos y de formación democrática al favorecer espacios escolares diversos socialmente y abiertos a la pluralidad de experiencias humanas de una colectividad (Duru Bellat, 2005).

Los primeros estudios en esta área fueron realizados por sociólogos estadounidenses de la post-guerra, empleando métodos cuantitativos exclusivamente, y centrados en la pregunta por si efectivamente la mixtura social tenía o no efectos significativos en el rendimiento (Thrupp, 1995). Según Thrupp estos estudios fueron generalmente muy sesgados, por ejemplo en términos metodológicos, pues estudios etnográficos (Ball, 1981; Brown, 1987; Lacey, 1970; Willis, 1977) también mostraban que la mixtura en muchos casos era contrarrestada por el orden moral impuesto al interior de las escuelas, y por tanto era difícil determinar cuál era el efecto en el rendimiento escolar de la mixtura como variable por sí sola (Thrupp, 1995:184).

Otras autoras, como Duru Bellat (2004) por ejemplo, estudian, en el contexto de escuelas públicas francesas, aulas mixtas socialmente identificando que las estrategias de los docentes en estas aulas, intentan favorecer el “efecto par” en la relación de los estudiantes, pero también evidenciando que los profesores perciben que las estrategias desplegadas no son suficientes para potenciar los resultados académicos de todos los estudiantes. Entre otras, los maestros observados realizan adecuaciones al currículo, incorporan muchas imágenes, recursos orales y disminuyen el uso de textos escritos para todos los estudiantes, de forma de no perjudicar al grupo que presenta mayores problemas en comprensión lectora. Los profesores analizados declaran tensiones entre sus decisiones de aula y las expectativas de los padres y madres de clases medias profesionales que demandan una formación académica más exigente para sus hijos. Los docentes saben que el costo de sus estrategias inclusivas es disminuir la tendencia de las familias con mayor capital cultural a elegir escuelas públicas (Duru Bellat, 2005).

En el contexto norteamericano, Siegel-Hawley & Frankenberg, analizan las opiniones de docentes de escuelas públicas acerca de sus percepciones frente a la mixtura social y

étnica de sus estudiantes. Observan que los docentes aprecian más compromiso de las familias cuando predomina la población blanca que proviene de familias profesionales, mientras que poseen más percepción de conflicto e inestabilidad entre sus estudiantes cuando en la escuela predomina la población afrodescendiente o latina cuyas familias no son profesionales. Por otro lado, las autoras encontraron que los docentes no blancos, son más sensibles a percibir problemas significativos de discriminación en varias dimensiones internas, incluyendo percepciones de diferencias en las prácticas disciplinarias, asignación de tareas, y educación especial, según raza y clase social (Siegel-Hawley & Frankenberg, 2012).

Otros consideran que la escuela puede tender puentes interclases que permitan mayor diálogo y desprejuiciamiento entre familias, docentes y estudiantes (Frankenberg & Orfield, 2012). Esta posibilidad se daría en condiciones muy especiales, que consideren entre otras cosas la existencia de territorios donde existan escuelas accesibles para familias de clases medias y de clases populares, y, a la vez, se promuevan temas e instancias específicas que favorezcan el intercambio entre familias y la integración entre pares. Pero se trata de una inclusión mediada por elementos que la escuela no puede controlar, como la segregación residencial y las tensiones y ambivalencias éticas de las familias respecto a valorar la diversidad como espacio de formación para sus hijos.

Una de las expectativas de los proyectos de educación inclusiva, y especialmente de mixtura socioeconómica, es que la convivencia entre diferentes clases sociales contribuirá eventualmente a una disminución de estas brechas, o al establecimiento de puentes entre mundos cultural y socioeconómicamente diversos. Al respecto, un estudio desarrollado en Alemania por Nast y Blokland (2014), se preguntó si efectivamente las escuelas funcionaban de manera diferente en escenarios de mixtura social y si dichos lazos construían capital social (Nast y Blokland, 2014). Contrario a la tendencia en los trabajos más críticos en torno al capital social inter-clase (Vicent, Braun & Ball, 2008), las autoras sugieren que los padres sí establecen relaciones inter-clase y mediante ellas acceden a recursos. No obstante, también mostraron la agencia ambivalente que ejercen las familias de clases trabajadoras y de clases medias. Las primeras tratando de ganar respetabilidad frente a sus pares; las segundas reforzando los límites de clase. El estudio constata que existe integración social en escuelas con mixtura social de parte de las familias, pero se trata de encuentros acotados a escenarios y momentos específicos, es decir que las personas establecen puentes de clase en determinados contextos, por períodos fijos y para recursos específicos (Nast y Blokland, 2014: 483).

En el contexto chileno, los estudios sobre inclusión que se detienen en la mixtura social son escasos. La cuestión de la inclusión se ha abordado más desde la perspectiva de la educación especial, poniendo acento en la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales y en temas de diversidad cultural en las escuelas. Por otra parte, las escuelas mixtas socialmente son pocas, destacando los casos de los liceos públicos denominados emblemáticos y un segmento de escuelas particular subvencionadas que, asentadas en barrios y comunas con cierta heterogeneidad social, reciben a familias con una relativa mixtura social y con perfiles culturales diferentes (Rojas, 2009).

4. LA SUBJETIVIDAD DE LOS ACTORES ESCOLARES FRENTE A LA INCLUSIÓN SOCIAL

La subjetividad en este estudio es entendida como la posición que construyen los sujetos en torno a los discursos de las políticas educativas que los regulan. Siguiendo algunas premisas de Foucault (1982), los actores escolares configuran sus opiniones en reacción, ya sea como oposición o como aceptación, a los discursos oficiales que se instalan en las narrativas escolares. Por tanto, las valoraciones que se construyen en torno a la importancia de la mixtura social están fuertemente influidas por el contexto regulatorio del sistema educativo. Los actores resisten, expresan tensiones y ambigüedades en torno al valor de la mixtura para la inclusión social en el marco de mandatos, emanados de las políticas, que los orientan a cumplir como buenos padres y buenos docentes en relación a los resultados de aprendizajes de sus hijos e hijas.

La demanda por mixtura social y, por ende, de inclusión social, es secundaria en la narrativa de las políticas de los años 90 e inicios del 2000. Por el contrario, las tecnologías desplegadas a partir de la promulgación de la SEP, apuntan a intensificar la retórica de la calidad educativa expresada en resultados académicos y en desempeños profesionales y parentales que promuevan buenos resultados. La subjetividad de los actores escolares expresa, tal como indican Ball y Olmedo (2013), las posiciones de resistencia o de *cuidado de sí mismos* que los sujetos construyen en medio de la tensión de, por una lado, incluir socialmente a todos los estudiantes y, por otro, alcanzar buenos resultados académicos en las lógicas de la estandarización. Este juego de posiciones discursivas, van configurando las subjetividades en el espacio escolar.

5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En el marco de este estudio se consultó la opinión de docentes y familias de seis escuelas que reciben subvención del Estado. Entre los objetivos de la investigación, destacaba el interés por conocer si los distintos actores escolares valoraban la posibilidad de estudiar y trabajar en contextos con mixtura social y qué beneficios apreciaban para la formación integral de todos los estudiantes. Por lo mismo, se seleccionaron establecimientos que ya presentaban cierto nivel de mixtura social y cuya comunidad escolar reconocía la presencia de niños y niñas de distintas clases sociales en su interior. Además, se pensó en unidades territoriales que, según datos censales, presentaran heterogeneidad social. En todas las escuelas, existían criterios de selección académica, Algunos más duros, como promedio de notas mínimo de exigencia para postular; otros criterios más blandos, como un informe de personalidad o entrevistas con las familias. En la mayoría de los casos, los directivos declararon que no tenían prácticas selectivas, sino que procesos de admisión para conocer a las familias.

La selección de casos fue intencionada y contempló criterios de diferenciación que permitieran configurar una muestra diversa respecto a variables de: dependencia (municipal y particular subvencionada); ubicación geográfica: V región, VI región y región metropolitana; escuelas de nivel básico, liceos y establecimientos con ambas modalidades.

Cuadro 1. Criterios de selección de las escuelas

	Dependencia	% de vulnerabilidad IVE	Perfil socioeconómico de comuna	Región	Cobro de copago
Escuela 1	Particular subvencionada (PS)	18%	nivel medio alto	RM	Si
Escuela 2	Municipal con selección académica	38%	Nivel medio	RM	No
Escuela 3	PS	13%	Nivel medio	RM	SI
Escuela 4	PS	15%	Nivel medio	VI	SI
Escuela 5	PS	12%	Nivel medio alto	V	Si
Escuela 6	Municipal con selección académica	30%	Nivel medio	V	No

Sobre la base de un diseño cualitativo, se realizaron dos entrevistas grupales por actor en cada escuela. Se optó por esta técnica para capturar discursos colectivos que marcaran controversias, tensiones y diferencias entre los participantes, así como puntos de acuerdo y consenso. Las entrevistas se realizaron durante los años 2009 y 2010.

Se presentan los resultados de las entrevistas de docentes y apoderados. A los primeros, se los consideró como un grupo con experiencia y alta dedicación en el aula; a los segundos, se los distinguió según perfil de clase social. En total se realizaron 18 entrevistas grupales. El material transcrito se analizó con los principios de la teoría fundada, identificando categorías emanadas del propio proceso de la entrevista y relevadas por los actores de forma reiterada.

Cuadro 2. Entrevistas grupales realizadas por actor en cada escuela

Perfil del grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Apoderados de clases medias - Madre o padre profesional / estudios de educación superior completos - Ingreso familiar superior a la media declarada en el establecimiento. - Paga financiamiento compartido (excepto casos municipales)
Perfil del grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Apoderados acogidos a la subvención preferencial / a becas del establecimiento - Madre o padre no profesional - Ingreso familiar inferior a la media declarada en el establecimiento - No paga financiamiento compartido o paga un valor mínimo
Perfil del grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes de enseñan básica y media - Trabajo exclusivo de aula, sin cargos directivos

5.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación a los objetivos del estudio, las entrevistas se organizaron en torno a tres grandes dimensiones, la primera sobre las opiniones de apoderados y docentes frente a la mixtura social del establecimiento; la segunda, sobre las tensiones derivadas de un contexto de mixtura social y de aumento creciente de población vulnerable dada las políticas pro-inclusión social implementadas; la tercera, sobre la valoración de los procesos de no selección académica y socioeconómica propiciados por las políticas educativas.

5.2. LA MIXTURA SOCIAL ENTENDIDA COMO SINÓNIMO DE INCLUSIÓN SOCIAL

Las entrevistas expresan una valoración positiva frente a la mixtura social. Todos los actores entrevistados reconocen que en sus escuelas existe diversidad social y que ello les otorga un sello identitario respecto al resto de las escuelas de su entorno que tienden a ser más homogéneas socioeconómicamente. Se aprecia que los orígenes sociales de las familias son diversos y que ello confirma que sus escuelas son inclusivas y no poseen mecanismos de discriminación. No se concibe la mixtura social como un punto de partida, sino más bien como un fin que es sinónimo de la inclusión social.

... Tenemos niños de buenas familias, tenemos también niños de familias de clase media y otras familias que son hijos de asesoras del hogar o de personas que en realidad no están pasando por una buena situación económica. (...) Entonces al final el que sean ricos o pobres, que uno viva en una casa de 500 millones y el otro viva en una mediagua, no se da esa diferencia, dentro del colegio no se ve entre los alumnos y nosotros como profesores no hacemos esa diferencia. (...) Y el profesorado yo te diría que no hace ninguna diferencia entre los niños por su condición social, ni cultural, ni de género, ni económica (Profesores, entrevista grupal, caso 6).

Los docentes consideran que la diversidad social es formativa en sí misma y que, para los niños y niñas, es más bien imperceptible, dado que no identifican conflictos entre pares derivados de discriminaciones de clase, étnicas o de género. Esta diversidad declarada no es relevante al momento de enseñar, pues los estudiantes son tratados como iguales sin distinciones de ninguna naturaleza. Justamente la homogenización de las diferencias se constituye en el símbolo de la inclusividad de un establecimiento. Las formas de reconocer este sello son la buena convivencia y la ausencia de conflictividad entre los estudiantes.

... Pero a lo que voy, es que ellos –tú ves que hay de todo –tú ves que hay apoderados que son nanas de aquí del sector y otros apoderados, como decía la (...), que son gente que trabaja en una oficina, que tiene un buen puesto y están en una convivencia muy rica, muy como amigable y conversan con los niños, los niños se invitan a sus casas. Tienen una convivencia permanente y eso es positivo (Profesores, Entrevista Grupal. Caso 1).

Los apoderados por su parte, aprecian la mixtura social como escenario de la vida real, especialmente los que se autodefinen como de clases medias. Enfatizan discursivamente que podrían haber elegido escuelas más caras, pero han optado por que sus hijos no se

eduquen en escuelas burbujas, reconociendo la dimensión formativa de educarse con niños de otros niveles socioeconómicos.

... Yo creo que en cierto aspecto (los niños) se benefician en conocer otras realidades, nosotros igual de repente, uno como adulto conoce ciertas realidades, pero ellos no las conocen, creen que lo que uno les puede dar es lo único que hay, y ahí se dan cuenta que hay otros niños más necesitados y más vulnerables, y que ellos mismos pueden aportarles siendo buenos compañeros, sociabilizando más con ellos y ellos también aportar en su realidad, de repente compleja, como se vive la vida que es súper compleja (Apoderados clase media, Entrevista Grupal. Caso 3).

Esta valoración positiva no es explícita en las entrevistas con apoderadas beneficiarias de la SEP. La mixtura social del establecimiento no resulta un dato evidente en la decisión de viajar de su comuna de residencia a la comuna del establecimiento. Prevalece, por el contrario, la necesidad de cambiar a sus hijos de entorno y asegurarles un itinerario académico más sólido.

... Nosotros vivimos en la comuna de (sector poniente de la RM) y el colegio más cercano está a dos cuadras, pero el colegio era de los burros, así lo conoce la gente, y no hay una buena educación, que no sea cumplir por cumplir, que saquen algo; y por eso opté por sacrificarlos y sacarlos de la comuna y opté por la mejor comuna que creo que es (sector oriente de RM) y por eso tengo a todos mis hijos aquí en la comuna de (sector oriente de RM). (Apoderados de alumnos beneficiarios de la SEP, entrevista grupal. Caso 2).

La mixtura social, en la mayoría de los casos, se contempla como un valor social. Existe un ideario ético en la sola constatación de que en la escuela se educan niños y niñas de condiciones sociales diversas que les asegura una formación integral y ciudadana más sólida y realista respecto a las escuelas que no poseen esa mixtura. Sin embargo, estas apreciaciones neutralizan las diversidades sociales y culturales de los sujetos. Es una mixtura que resulta estática a los ojos de los actores de la escuela, carente de conflictividad o de discriminaciones veladas. Por lo mismo, los docentes no asocian el tema de la mixtura social como un recurso para trabajar en el aula, es una condición dada, que no necesariamente la escuela ha intencionado, y que se naturaliza como una condición identitaria de cada establecimiento.

5.3. LOS RIESGOS DE LA INCLUSIÓN SOCIAL

En el contexto de las entrevistas, los actores aprecian que la tendencia de la matrícula de sus establecimientos es aumentar el número de niños y niñas en condición de vulnerabilidad. Se expresa cierta confusión respecto al tipo de políticas educativas que promueven este giro en la matrícula. Algunos sostienen que se trata de la ley SEP, otros de la ley del 15%, otros de la Ley General de Educación –LGE–, sin embargo, la mayoría de los entrevistados no tiene claro qué tipo de normativa está a la base de lo que aprecian como una tendencia al cambio del perfil de estudiantes.

Los docentes asocian reiteradamente el avance de la inclusión con el ingreso de niños y niñas con perfiles problemáticos que requieren tratamientos pedagógicos diferenciados.

En las distintas escuelas del estudio, el perfil del “sujeto nuevo” es difuso. En las conversaciones se identifica el niño disruptivo, de un comportamiento inadecuado, o el alumno que está muy atrasado en los aprendizajes de su nivel. Tampoco es claro si es un niño o niña más pobre que el resto, -no necesariamente dicen algunos profesores-, más bien la representación frecuente es la del niño cuyos padres no están comprometidos con su escolarización.

... Sí, yo creo que hay relación entre los niños que sus papás tienen menores ingresos y sus aprendizajes, pero sabes que no creo que tenga que ver con sus ingresos, sino más bien cómo los papás acompañan a ese niño, o sea la plata no tiene que ver con estudiar con él, en dedicarle tiempo... Esa es la diferencia, estar, no solamente físicamente, estar, preocuparte, darles tiempo a tu hijo, hay familias pobres que lo hacen, pero hay otras que no y ahí nos vemos enfrentados a la dificultad de cómo desarrollar un proceso óptimo con los niños que no tienen acompañamiento desde la casa; cómo lo hacemos, si llega, duerme toda la tarde siesta y llega al otro día muerto de sueño porque se durmió a la una de la mañana, y ... ese tipo de cosas también es complejo... (Profesores, Entrevista Grupal. Caso 3).

Profesores y profesoras declaran su fragilidad profesional y laboral para atender a estudiantes que consideran que se alejan de la norma o el comportamiento habitual esperado. Existen pequeñas controversias al respecto en las entrevistas, como por ejemplo sobre el rol de la docencia en escenarios de diversidad de niños y niñas. Algunos argumentan que es responsabilidad de los docentes aprender a trabajar en escenarios más complejos; otros, consideran que ello es imposible si no existen condiciones más apropiadas, como recursos y apoyos profesionales idóneos. Estas controversias se vivieron en los seis casos de estudio, no obstante, lo que permaneció constante fue la identificación de un perfil nuevo de estudiante que porta dificultades o anomalías que requieren atención diferenciada.

Los profesores eluden relacionar directamente a los niños vulnerables, inscritos como beneficiarios de la SEP en cada escuela, con los “nuevos sujetos” problemáticos. No es claro si les resulta políticamente incorrecto en algunos casos, o bien, si la representación de este “niño o niña problema” está más asociada al juicio sobre el perfil de apoderado que detentan. Por ello la descripción social de estos niños y sus familias es difusa. A pesar de que se puede observar que los rasgos descritos tienen alta relación con las familias definidas como vulnerables por la política educativa, los docentes declaran en las entrevistas de este estudio, que la pobreza no se relaciona de manera directa con los problemas de aprendizaje y que las anomalías de los niños y niñas radican más bien en las prácticas parentales que en sus condicionamientos socioculturales.

Algunos docentes comunican que la relación pedagógica justa e inclusiva hacia los niños se basa en tratarlos de forma igualitaria, sin distinciones, pues cualquier trato diferenciado, termina siempre con un acto discriminatorio que el resto de los compañeros advierte. Otros en cambio, proponen que se requiere desplegar acciones remediales hacia ciertos alumnos, pero que las condiciones del aula lo hacen muy complejo. Las conversaciones giran en la mayoría de los casos en torno al tipo de sujetos individuales diferentes. La percepción sobre la mixtura social del aula es irrelevante en el análisis docente en este punto, lo que refuerza la representación estática y naturalizada que existe sobre las clases sociales de los estudiantes y las diversidades socioculturales que se derivan de ellas. Los profesores

movilizan sentidos de justicia que oscilan entre el valor de la igualdad y el reconocimiento de las identidades particulares de los sujetos. No obstante, estas identidades son descritas como deficiencias o anomalías que deben ser reparadas, más que reconocidas.

Los apoderados, en tanto, aprecian que sus escuelas están viviendo procesos de mayor apertura y que de forma creciente han llegado “familias diferentes”. Son muy pocos los apoderados que declaran conocer las normativas en curso, como la SEP, pero entienden que han aumentado los cupos de gratuidad y que ello posiblemente marcará un cambio respecto a la composición social de los establecimientos. Los riesgos identificados se asocian a las posibles alteraciones en el ambiente social de la escuela y, en segundo nivel, al impacto académico que pueda derivarse de integrar a niños en condición de vulnerabilidad en las aulas.

En relación a las entrevistas con los apoderados identificados de clases medias, las opiniones son profundamente dilemáticas. Es decir, se levantan juicios sobre la importancia de educarse en ambientes sociales reales y con mixtura social, pero evidenciando que ello requiere de control y vigilancia, pues un aumento considerable de alumnos con perfiles vulnerables pondría en peligro el equilibrio de la situación que aprecian en la actualidad. Es en este punto, que las subjetividades expresan las tensiones de acomodarse a situaciones regulatorias nuevas y, al mismo tiempo, cumplir con las exigencias de buena parentalidad en el marco de sistemas educativos mercantiles (Rojas *et al.*, 2016). Las madres y padres entrevistados entienden que sus decisiones escolares son claves en el aseguramiento de las trayectorias académicas de sus hijos, pero también en la promoción de ciertas habilidades socioemocionales que los ayudarán en la esfera social y laboral. Comprenden que alterar esa atmósfera social es un riesgo y lo viven intentando distinguir su preocupación por el bienestar de sus hijos con posiciones que otros puedan juzgar como clasistas.

... Hay que ser muy claro, pobreza no es ninguna condición que degrade, pero pobreza con desorden, con la conducta de cada uno, ese es otro problema. Entonces si nos vamos a mezclar y nosotros hemos tenido problemas acá, ahí sí que yo discrimino esa parte: una niña, un niño pobre tienen derecho a meterse a cualquier colegio y debiera ser por norma o un porcentaje como está estipulado por norma; pero en lo que no estoy de acuerdo, digamos, es que un niño no tenga una conducta adecuada y eche a perder a todos los demás; en eso estoy totalmente en desacuerdo (Apoderados de clase media. Entrevista grupal, Caso 5).

La elaboración de estas posiciones y juicios de parte de los apoderados se realiza con cierto desamparo. La información que tienen los apoderados para opinar es muy precaria, levantan imaginarios sobre qué tipos de políticas impulsa el gobierno sin datos precisos. Los directivos o sostenedores escolares tampoco han generado instancias efectivas de encuentro o traspaso de la información al respecto y, además, se aprecia que estos temas se conversan en esferas privadas, con cierto sigilo, y no son materia de reuniones públicas entre padres. Prima una subjetividad de clase social, que expresa los temores al empobrecimiento y precariedad de los entornos, sin que ello pueda ser contenido en marcos más institucionales y la escuela pueda asegurar que su proyecto educativo no está en riesgo.

Por otro lado, también emerge la fuerza de la ideología meritocrática en las subjetividades de los apoderados y se instala la representación del “mal pobre”, aquel sujeto moralmente sospechoso, que se aprovecha de las políticas públicas y que no conoce del

esfuerzo en la vida. El rótulo SEP puede resultar amenazante en el registro de apoderados que han conseguido un lugar en la escuela superando los filtros de la selección y que no son observados por la política pública como beneficiarios de los subsidios.

... Fueron los mismos apoderados que llegaron becados, los que fueron comentando al resto de los apoderados que ellos venían becados, que eran SEP, que eran vulnerables, que tenían todas las ventajas, que no pagaban nada. Ud. sabe que cuando yo le cuento a Ud., Ud. está pagando, y yo no estoy pagando y le cuento: “¿sabe? yo vengo becada, me fueron a buscar y estoy gratis en el colegio”. Ud. se va a molestar porque está pagando y prácticamente Ud. ¿de qué manera lo va a ver? “yo le estoy pagando a ellos, mi plata se está entregando para ellos y eso no es justo (...) Nosotros como directiva del centro de padres nos llegaban muchas quejas yo decía pucha ¿por qué si yo estoy pagando, él está becado y no está pagando, tiene privilegios y prácticamente con mi plata están entregando todo al niño? (Apoderadas acogidas a becas, Entrevista grupal, Caso 3).

5.4. TENSIONES ENTRE INCLUSIÓN SOCIAL Y RENDICIÓN DE CUENTAS

Al momento de las entrevistas, ya estaban implementadas la ley SEP y la LGE, por tanto estaba en marcha el proceso de regulación y prohibición de la selección de estudiantes hasta 6° básico. En las entrevistas se evidencia que los docentes tienen conciencia de los posibles cambios en la matrícula producto de este escenario. Al mismo tiempo, reconocen que la presión por los resultados en el SIMCE ha aumentado y que seguramente ello también se agudizará en el tiempo.

... Básicamente con esta política gubernamental que se traspa a los municipios con respecto a la inclusión o a que entren más niños con problemas, yo creo que eso es lo que más nos ha hecho, como se dice, vuelta y vuelta, es bonito y nos golpean, porque mientras no se saque el Simce, que es una evaluación de rendimiento, una evaluación conflictiva, nosotros hemos ido bajando, a los niños hay que nivelarlos, para poder proyectarlos, entonces, ha costado (Profesores, Entrevista Grupal. Caso 6).

Las tensiones discursivas vuelven a irrumpir en las entrevistas. Los profesores declaran que, desde una perspectiva de justicia, comparten que la selección de estudiantes es incorrecta. Pero, en consideración a las demandas por resultados académicos, la única manera de cumplir con las exigencias de la política de rendición de cuentas es generar microsegregaciones al interior de la escuela, como evitar que ciertos perfiles de niños apliquen la prueba SIMCE, u orientar sus prácticas de enseñanza al entrenamiento para responder ese tipo de pruebas. Todo ello para cautelar los resultados y evitar que las familias con alumnos de mejores desempeños no emigren de la escuela. Se trata de aprender a funcionar estratégicamente en escenarios regulatorios contradictorios.

... El sistema educativo a nosotros nos vuelve egoístas, nos vuelve...y a los alumnos también, competir, ser mejor, las etiquetas, “tú eres mejor” y la sociedad no necesita eso, necesitamos trabajo en equipo, necesitamos respeto por los pares y nuestra educación nos lleva al otro lado, nos lleva a ser más individual, o sea tú lo ves día a día en las escuelas, esta escuela es mejor que la otra porque saco mejor puntaje en el

SIMCE, entonces nos volvemos monos trabajando para le SIMCE, y nos olvidamos de los otros valores, porque el SIMCE no mide valores, no mide principios, mide conocimientos no más, ni siquiera mide si los sabe ocupar o no, mide si los conoce o no los conoces, entonces por ahí habría que entrar a modificar eso (Profesores, entrevista grupal, escuela 1).

El valor por la mixtura social del alumnado, emanado de un ideario de justicia comprendida como igualdad, debe convivir con tácticas de sobrevivencia laboral que permitan desempeñarse en escenarios de competencia educativa. Aquellos docentes que consideran que deben tener prácticas diferenciadas según los tipos de estudiantes con los que trabajan, denuncian al mismo tiempo la precariedad de las condiciones laborales que poseen para atender las múltiples necesidades de los niños y niñas más vulnerables.

6. CONCLUSIONES

Los actores de las escuelas estudiadas perciben a sus organizaciones como inclusivas, no discriminadoras, que simbolizan una vanguardia en el escenario de segregación escolar en Chile. Existe un reconocimiento transversal respecto a que la inclusión social es un principio justo y deseable. Los docentes de escuelas municipales reivindican que su sello siempre ha sido la inclusión y que representan aquella parte del sistema escolar chileno que no excluye a nadie. Las escuelas particular subvencionadas organizan sus discursos en torno a la reivindicación de sus esfuerzos por favorecer la inclusión y constituirse como referentes de los sostenedores privados en Chile. Ello, sin embargo, no está libre de tensiones, temores y disputas internas, como se evidencia a través del análisis de los resultados. Pero, de todas formas, los establecimientos consideran que atender un alumnado con una composición social mixta es un elemento desafiante y positivo, que reafirma una posición política con respecto a las necesidades del país, así como también un indicador del buen trabajo realizado.

En estos establecimientos la mixtura social es un elemento característico. Es una mixtura relativa en la medida que agrupa a familias beneficiarias de la subvención escolar preferencial de distintas comunas con familias con ingresos más altos, en las que padres o madres son profesionales. La mixtura no incluye a familias de altos ingresos o padres con estudios de postgrado. Estas escuelas están insertas en barrios de clases medias y lejos de sectores periféricos. Son atípicas en el concierto del mercado educativo chileno altamente segregado, sin embargo su interés investigativo estriba en que adelantan, en cierta medida, el escenario que promueve la ley de inclusión escolar implementada a partir del 2016 en el país. Su ubicación geográfica y la disminución de las barreras selectivas propiciadas por las políticas educativas a partir del 2006 en adelante, posibilitan que junto a las familias de clases medias del sector, puedan estudiar niños y niñas de trabajadores que recorren largas distancias desde el hogar hasta estos establecimientos. En todos los casos, la mixtura se caracteriza por el reconocimiento de cierta 'minoría social', asociada a personas desventajadas económicamente que han podido sortear las barreras de estas escuelas más selectivas respecto a las escuelas de sus barrios residenciales.

En los actores entrevistados, docentes y apoderados, se aprecia una narrativa que reivindica un sentido moralmente correcto de su labor y esfuerzo, al habitar escuelas con mixtura social, a contrapelo de lo que observan que ocurre en el resto del sistema escolar.

Ello, no obstante, les crea desventajas comparativas en la dinámica de competencia por resultados académicos del mercado educativo. Además, el equilibrio de la mixtura social deseada y valorada por estos adultos, vive un proceso de desajuste frente al aumento gradual de estudiantes en condición de vulnerabilidad que podrían acceder a los establecimientos. Se trata de una inclusión social que no fue planificada en cada escuela y que se traduce en la producción de subjetividades resistentes y tensionadas ante nuevos escenarios sociales.

Los docentes elaboran una mirada que reivindica el valor de la igualdad en el trato con los estudiantes. Entienden que la escuela debe ser un espacio público, sin exclusiones, condición fundamental para la formación ciudadana de los sujetos. Por lo mismo, la mixtura social del establecimiento es entendida como la constatación de que sus escuelas no excluyen estudiantes, pero ello no se traduce en visibilizar las dinámicas de clase social al interior de sus aulas o las posibles tensiones a nivel de los niños y sus padres que se relacionen con estas diferencias.

Esta subjetividad que se construye en torno al valor de la igualdad, coexiste con la tensión de convivir con niños que portan condiciones más problemáticas. El estudiante clasificado como vulnerable, o conflictivo, o con necesidades educativas especiales, escapa a la retórica de la importancia de la mixtura social y, por el contrario, es comprendido como un riesgo que desequilibra el ideario igualitario de la escuela. Los docentes y apoderados construyen discursos que expresan dilemas, en la medida que ajustan su ideal de justicia e igualdad a un escenario riesgoso, antes el aumento de niños vulnerables que altera el ambiente sociocultural de las escuelas.

En este último sentido, las políticas de rendición de cuentas, cuyo foco está en el aumento de la calidad de los aprendizajes expresada en resultados estandarizados, profundizan las tensiones subjetivas de apoderados y docentes. Estos comprenden que la eliminación de las barreras de selección de estudiantes, no va aparejada de la creación de condiciones profesionales y laborales para atender a la diversidad de estudiantes. Los discursos de la política de estandarización, simbolizados en la SEP en el caso de este estudio, generan resistencias y desconfianza en los actores por la falta de condiciones que observan en su entorno, pero, a la vez, tal como indican Ball y Olmedo (2013), construyen dinámicas de *cuidado de sí mismos*, en las que los docentes procuran cumplir con los mandatos del SIMCE a través de tácticas y estrategias que suponen renunciar a su ideario de igualdad de trato hacia los estudiantes. Los apoderados, por su parte, activan sus mecanismos de vigilancia y control respecto a los posibles problemas socioemocionales que irrumpen en la escuela a partir del ingreso de niños y niñas con perfiles diferentes.

A dos años de la implementación de la ley de inclusión en Chile, los resultados de este estudio advierten que los procesos de mixtura social y segregación en las escuelas, entran en tensión con los regímenes de estandarización, como el que regula la ley SEP y el sistema de aseguramiento de la calidad en su conjunto. Las subjetividades en tensión de los apoderados y docentes resultan de la difícil tarea de conciliar ambas demandas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>

- Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive. A case study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela, J. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. En *Ecós de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 11-31) Santiago, Chile: UNICEF.
- Bellei, C. (2004). Equidad en Chile: un debate abierto. *Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia* n° 2. Santiago, Chile: UNICEF.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. London: Tavistock.
- Carrasco, A., Falabella, A. & Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice: an ethnographic approach. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (Eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Finland and Chile*. Holanda: Sense.
- Carrasco, A. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Informe Proyecto FONIDE, 711286.
- Córdoba, C. (2006). Elección de escuela en sectores pobres de Chile. Artículo presentado en el Simposio Políticas educacionales y gestión de sistemas escolares, PENS/EDU 1.
- Cox, C. (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Duru-Bellat, M. (2005). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468. doi: 10.3917/rfs.453.0441.
- Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école: faits et effets. *Diversité ville école intégration*, 139, 73-80.
- _____. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2002) *Sociologie de l'école*, Ed. Armand Colin, Paris.
- Elacqua, G., Schneider, M. & Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it Class or the Classroom?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577-601.
- Elacqua, G. (2004). La integración no solo beneficia a Machuca. *Boletín de la Universidad Adolfo Ibáñez*. Santiago, Chile. Recuperado de: www.uai.cl/p4_home/site/pags/20040823110654.html
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Flores, C. & Carrasco, A. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público*, Documento de referencia (2).
- Fontaine, L. (2003). Cuotas obligatorias de alumnos «vulnerables» en la educación subvencionada: antecedentes para la discusión. *Serie Puntos de Referencia*, 267, CEPChile.
- Foucault (1982). The subject and power. En H. Dreyfus & P. Rabinow (Ed), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: University of Chicago.
- Frankenberg, E. & Orfield, G. (2012). *The Resegregation of Suburban Schools: A Hidden Crisis in American Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- García Huidobro, J. E. & Bellei, C. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*.
- 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*, 41(2), 127-141.

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1): 287-297. DOI: 10.4067/S0718-07052010000100016.
- Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163.
- Inostroza, F. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un Proyecto de Integración Escolar en una escuela municipal de Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 941-958.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar. The School as a Social System*. Manchester: University Press
- Larroulet, C. & Montt, P. (2010). Políticas educativas de largo plazo y acuerdo amplio en educación: El caso chileno. En S. Martinic, & G. Elacqua (Eds.) *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile / OREALC-UNESCO.
- Le Foulon, C. (2003). Cuotas obligatorias de alumnos « vulnerables » en la educación subvencionada: un diagnóstico, Serie *Puntos de Referencia*, 268, CEPChile.
- Leyton, D. & Rojas, M. T. (2017). Middle Class Mothers' Passionate Attachment to School Choice: Abject Objects, Cruel Optimism and Affective Exploitation. *Gender and Education*, 29(5) 558-576.
- Mizala, A. & Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? *Espacio Público*, Documento de referencia (9).
- Nast, T. & Blokland, J. (2014). From Public Familiarity to Comfort Zone: The Relevance of Absent Ties for Belonging in Berlin's Mixed Neighbourhoods. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(4), 1142-1159.
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- Picazo, M. (2013). *Las políticas escolares de la concertación durante la transición democrática*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Rojas, M. T., Falabella, A. & Leyton, D. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En Corvalán, J., Carrasco, A., Huidobro, J. E. G. (Ed.), *Mercado Escolar y Oportunidad Educativa: Libertad, Diversidad y Desigualdad*, (pp. 231-264). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Rojas, M. T., Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, (75).
- Rojas, M. T. & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(especial), 205-221.
- Rojas, M. (2009). ¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente? *Docencia*, (39). Santiago, Chile.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31(3). doi: 10.1080/03057640120086620.
- Thieme, C. & Treviño, E. (2011). School Choice and Market Imperfections: Evidence from Chile. *Education and Urban Society*, 20(1), 1-23.
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British journal of sociology of education*, 16(2), 183-203.
- Treviño, E., Valenzuela, J. P. & Villalobos, C. (2014). *Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, evolución y principales factores explicativos*. Informe proyecto FONIDE, 711296
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. En *Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, FONIDE, Ministerio de Educación, (pp. 231-284).
- Valenzuela, J. P., Villarroel, G. & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial

- (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 113–131.
- 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.
- _____. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107-123.
- Vincent, C., Braun, A. & Ball, S. J. (2008). Childcare, Choice and Social Class: Caring for Young Children in the UK. *Critical Social Policy*, 28(5), 5–26.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En Martinic, S., Elacqua, G. (Ed.), *¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 161–182), Santiago, Chile: OREALC-UNESCO/PUC.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Routledge.