

La Experiencia Subjetiva del proceso de Elección de Establecimiento Educacional en Apoderados de Escuelas Municipales de la Región Metropolitana

Municipal schools parents choosing the right educational institution in the Metropolitan Region: a subjective experience

A experiência subjetiva do processo de estabelecimento de eleição educacional em Apoderados das Escolas Municipais da Região Metropolitana

Verónica Gubbins Foxley

Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Psicología. Telf.: 8897431.
Correo electrónico: vgubbins@uahurtado.cl

RESUMEN

El sistema educacional chileno se ha construido a partir del modelo *school choice*. No obstante, existen familias que ven coaccionado el ejercicio de su derecho a libre elección de establecimiento educacional para los hijos por razones económicas. La corriente principal de investigación educacional ha otorgado poca atención a la experiencia subjetiva subyacente al proceso de elección de estos padres. De allí el Análisis Estructural Semántico de 12 entrevistas en profundidad a apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. Los resultados muestran una fuerte valoración del sistema educacional particular pagado junto a dolorosos sentimientos de frustración por no poder acceder a éste. Se construye así una experiencia doble vincular con la escuela que se atenúa según sea percibida la calidad profesional y humana del profesor jefe.

Palabras clave: libre elección, sistema educacional chileno, experiencia subjetiva parental.

ABSTRACT

The Chilean Education System has been built on the basis of the model known as school choice. However, when it comes to choosing freely the educational institution for their children some parents are just coerced to exercise this right due to budgetary reasons. The main educational research trend has paid little attention to the subjective experience underlying this process of choice. It is precisely that lack of knowledge the reason behind the Semantic Structural Analysis which has been made on twelve in- depth interviews taken to a group of parents from Municipal Schools in the Metropolitan Region. From their answers it can be stated that on the one hand, parents strongly value the private educational system but, on the other hand, they experience painful feelings of frustration when not being able to access it. These feelings give birth to a double experience in regard to the school on the part of parents. Nevertheless, this experience could be lessened depending on the perceptions that they have on both the professional performance and human quality of the teacher.

Key words: school choice, chilean educational system, parental subjective experience.

RESUMO

O sistema educacional chileno foi construído a partir do modelo *school choice*. No entanto, há famílias que vêm pressionadas ao exercício de seu direito ao estabelecimento de eleição educacional para os filhos por razões econômicas. A principal corrente de investigação educacional tem dado pouca atenção à experiência subjetiva subjacente ao processo de escolha destes pais. Daí, a Análise Estrutural Semântica de 12 entrevistas em profundidade com administradores de escolas municipais da Região Metropolitana. Resultados mostram uma forte valorização do sistema educacional particular com dolorosos sentimentos de frustração por não haver capacidade de acessá-lo. Constrói-se, assim, uma dupla experiência vinculada com a escola e que se atenua segundo a percepção de qualidade profissional e humana do professor administrador.

Palavras chave: estabelecimento de eleição livre, sistema de ensino chileno, experiência subjetiva parental.

1. INTRODUCCIÓN

El centro de atención de este artículo es la experiencia subjetiva que subyace al proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados cuyos hijos asisten a educación básica en escuelas municipales de la Región Metropolitana. Esto, en el marco de un sistema educacional que se construye y desarrolla, en parte, a partir de la promoción de la libre elección de establecimiento educacional de parte de los padres.

Si bien se discute la eficacia de las políticas de mejoramiento de calidad educativa basadas en el modelo *school choice*, la política educativa chilena sigue apostando por la libre elección de establecimiento educacional como principal estrategia de mejoramiento de la calidad educativa de los colegios. Este modelo se instala a partir de los procesos de descentralización que caracterizaron la reforma educativa que se iniciara en la década de los ochenta en Chile, donde se transfiere la administración de las escuelas públicas a las municipalidades y se complementa el sistema de financiamiento con pagos adicionales a las escuelas por asistencia de los alumnos. Esta estructura estimuló un importante crecimiento de la educación privada. El año 1990, por ejemplo, se registraba un total de 9.811 establecimientos educacionales, dentro de los cuales 64,1% eran de dependencia municipal, 27,4% particulares subvencionados y 7,7% particulares pagados. El año 2009, el número de colegios aumenta a 12.116. Este total se distribuye en un 48% de municipales, 45,7% particulares subvencionados y 5,6% particulares pagados (MINEDUC, 2009).

Vinculado al pensamiento económico neo-liberal, este modelo se apoya en la convicción que la eficacia educativa depende centralmente de los mecanismos y reglas de mercado aplicados al sistema de educación formal. Se argumenta que la libre elección de establecimiento por parte de los padres, fuerza a las escuelas a competir con otras. Esto induce, a su vez, que las escuelas desarrollen acciones para mejorar la calidad de su oferta junto a una mayor diversificación de la composición social de su estudiantado. El supuesto es que todas las familias chilenas pueden acceder en igualdad de condiciones a la escuela de su preferencia y percibida de mayor calidad educativa (Alegre, 2010; Vandenberghe, 1999).

Otros autores defienden la libertad de elección como un valor que debiera convertirse en el principio rector y regulador de la vida social en todos sus ámbitos (v.g. vivienda, sistema de salud y de educación para los hijos e hijas). Ello, como expresión de la democratización del acceso a la educación privada de todos los grupos socioeconómicos -en el contexto de una oferta educativa diversa- y dar así mayor oportunidad para hacer calzar necesidades y aspiraciones familiares con las estructuras institucionales consideradas idóneas para su consecución (Alegre, 2010; Elacqua y Fábrega, 2004).

La evidencia muestra que a 30 años del modelo lo que se tiene es más segregación escolar y reproducción de la desigualdad de los resultados escolares. No obstante, Elacqua y Fábrega (2004) planteaban hace ya años atrás que la segmentación del sistema educacional no debe llevar a concluir que “las escuelas privadas subsidiadas... son más efectivas que las escuelas públicas... Lo único que se puede concluir es que la libre elección y la competencia han inducido una mayor segmentación del sistema” (2004: 10). Se sugiere además que la investigación en materia de efectividad de las escuelas municipales respecto de los particulares no es concluyente. Existen divergencias metodológicas y limitaciones de información que no permiten aseverar que la escuela privada obtenga mejores resultados que las públicas (Bellei, 2007). Antecedentes proporcionados por el Ministerio de

Educación de Chile muestran que al año 2007, el 67% de los estudiantes de las familias de más bajos ingresos asisten a establecimientos educacionales municipales en contraposición al 96% de las familias de altos ingresos que asisten a establecimientos educacionales particulares pagados (Murnane *et al.*, 2009). Por otra parte, y cuando se comparan los resultados que los niños y niñas de todos los niveles socioeconómicos obtienen en el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aunque con tendencia al alza, siguen estando por debajo del promedio de los países evaluados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (PISA, 2009).

Por otra parte, es importante consignar que el modelo chileno se instala en una estructura social que describe una de las mayores desigualdades en términos de la distribución de los ingresos de la región. A pesar de que Chile, haciendo abstracción de las consecuencias económicas y psicosociales que trajo consigo el terremoto del año 2010, ha descrito avances importantes en reducir la tasa de la pobreza, la desigualdad de ingresos se mantiene (Valenzuela y Duryea, 2011). Un análisis detallado de la distribución del ingreso revela que los ingresos autónomos familiares son muy diferentes según sea la posición que cada familia ocupa en la estructura socio-ocupacional del país. De acuerdo con la CASEN (2009), el 10% de los hogares más aventajadas económicamente concentran el 40,2% del total de ingresos autónomos familiares, mientras que el 10% de hogares de menores ingresos reciben el 0,9% de ese total.

Es aquí donde se reconoce la paradoja siguiente: se fomenta, por un lado, la libre elección de los establecimientos educacionales y, por otro, se lo hace en el contexto de un país desigual en su distribución de ingresos autónomos familiares, lo que limita, en la práctica, las reales oportunidades de elegir de muchas familias. Algunas familias parecen contar con todos los recursos para poder hacerlo. Por lo general, 1 de cada 2 familias, normalmente asociada a una alta posición socio-económica y cultural (MINEDUC, 2007). De este modo, cerca de la mitad de las familias chilenas pueden ser consideradas verdaderos “clientes” o consumidores de un servicio educativo. La otra mitad, solo debe resignarse a lo que sus recursos económicos le permiten acceder (Elacqua y Fábrega, 2004). Las características de la estructura social chilena, dificulta que los padres puedan elegir y competir -en igualdad de condiciones- con otras familias por una escuela de su preferencia y considerada por ellas de mayor valor y calidad respecto de otras.

Llama la atención que la mayor parte de la investigación nacional consultada en esta materia, se haya concentrado en abordar la descripción de los criterios de elección de establecimientos educacionales por parte de los padres (Córdoba, 2007; Elacqua, 2005; Elacqua y Fábrega 2004; Hernandez y Raczynski, 2010) y se le haya puesto menos atención en la comprensión de las subjetividades en juego. Uno de los trabajos a destacar a este respecto es la investigación de Hernandez y Raczynski (2010), quienes realizaron un estudio cualitativo para caracterizar el proceso de elección de establecimiento y comprender las dimensiones simbólicas y prácticas involucradas en familias de estratos medios y bajos que residen en zonas urbanas de las comunas de Puente Alto (centro del país), Coquimbo (norte) y Osorno (sur). En términos de preferencias institucionales, vale la pena mencionar la última encuesta CEP (2011). Esta muestra que la mayor proporción de las personas encuestadas, y con hijos en edad escolar, preferiría un colegio particular subvencionado a una escuela o liceo municipal (69%). Este dato, cotejado con la evidencia que solo la mitad de las familias chilenas pueden realmente elegir lo que prefieren en materia de calidad escolar, fundamenta la necesidad de seguir profundizando

en la comprensión de la experiencia subjetiva que acompaña el proceso de elección de establecimiento educacional, en familias que cuentan con recursos económicos restringidos y cuyos hijos asisten a establecimientos educacionales municipales.

A este respecto, Raczynski y Muñoz (2005) sugieren que la inversión pública ha estado más orientada al sistema educacional en tanto institucionalidad, que a las necesidades y posibilidades de las familias y la comunidad (cuestión que ya se había planteado en la Conferencia Mundial Educación para Todos realizada en Jomtien el año 1990). De allí la pregunta que anima este artículo: ¿Cuál es la vivencia o campo de significados que subyace al proceso de elección de establecimiento en padres de nivel socioeconómico bajo cuyos hijos asisten a la educación básica en establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana?

Teóricamente, y particularmente desde la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979), se ha demostrado que es el ambiente como se lo percibe o en la experiencia inter-relacional en que los niños y niñas se encuentran directa o indirectamente involucrados, lo que modela con más fuerza el curso del desarrollo psicológico. La escuela y la familia, en tanto sistemas sociales, son espacios en los que se desarrollan actividades, se desempeñan roles o se toman decisiones que los afectan directamente. La política educativa nacional o el estilo de gestión de una escuela, en términos indirectos. Son los ambientes, las interconexiones entre ellos y, especialmente, los significados de lo que allí ocurre y tiene para la(s) persona(s) en situación, lo que cuenta. De allí que, atendiendo al peso que describe la evidencia empírica, especialmente la internacional, el interés y gusto de los niños y niñas por lo académico sobre el rendimiento y aprendizaje escolar de niños y niñas, es que abordar la subjetividad parental en materia de la escuela “elegida” constituya un fenómeno no soslayable por la investigación nacional. Esta evidencia contribuiría a enriquecer notablemente el debate público y académico en materia de planes, programas y medidas de mejoramiento de calidad educativa y de aprendizaje escolar en contexto de estructura social desigual como es el caso de Chile (Arnold y Doctoroff, 2003; Gonzalez-DeHass *et al.*, 2005).

Pierre Bourdieu ya planteaba en los años sesenta en Francia, la relevancia e influencia marcadora del *habitus* familiar para comprender la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes. Esta noción busca ser la expresión teórica de un complejo sistema estructurado y estructurante de disposiciones y prácticas, o como dice el autor, esquema de percepciones, valoraciones, preferencias, decisiones o sentido práctico, que estructura a la vez modos de vida que no son privativos de cada familia, individualmente considerada, sino que se comparten con otras por identificación y pertenencia a una determinada clase socioeconómica (Bourdieu, 1997). A juicio de este autor existe una estrecha correspondencia entre el nivel socioeconómico de los hogares y su capital cultural disponible, con las disposiciones y prácticas cotidianas de todos los integrantes de una familia. Esta perspectiva contribuye a enriquecer la mirada centrada en las decisiones familiares, individualmente consideradas, comprendiendo que cada familia ubicada en una posición diferente de la estructura social le corresponde un sello o estilo de vida identitario que se expresa, se reconoce y se distingue en cada una de las actuaciones y procesos inter-relacionales y sociales en las que se ve involucrada. Aunque Bourdieu no se interesa específicamente en el desempeño y rendimiento escolar de los niños, sí releva el origen social familiar y sus modos particulares de estructuración de disposiciones y prácticas subsecuentes, como factor distintivo y diferenciante también entre estudiantes en el medio escolar. A este

respecto señala: “Los estudiantes... deben a su medio de origen hábitos, entrenamiento y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gusto...” (Bourdieu y Passeron, 2004: 33).

El presente artículo tiene como objetivo comprender la experiencia subjetiva subyacente al proceso de elección de establecimiento educacional de apoderados de nivel socioeconómico bajo y cuyos hijos e hijas cursan la educación básica en escuelas municipales de la Región Metropolitana. En lo específico, describir la configuración semántica que subyace al proceso de elección de establecimiento de padres de nivel socioeconómico bajo cuyos hijos asisten a educación básica en establecimientos educacionales municipales y develar las vivencias subjetivas subyacentes.

2. MÉTODO

Desde una aproximación comprensiva del fenómeno, se optó aquí por una investigación cualitativa de carácter exploratoria, descriptiva (Hernández *et al.*, 2001) e interpretativa (Taylor y Bogdan, 1987). La recolección de los datos se organizó a partir de entrevistas en profundidad. El enfoque cualitativo asume que este tipo de entrevista abre la oportunidad para que, ante cada una de las respuestas a las preguntas de un determinado guión, se exploren de manera inestructurada aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistado (Flick, 2002).

La investigación se desarrolló en base a la combinación de muestreo teórico e intencional. Interesaba que el conocimiento se construyera de manera interactiva y circular a partir de la información que se iba obteniendo de las personas con las que se interactuó. Se suspendió el muestreo una vez que se accedió a lo que se denomina como saturación teórica (Hernández, 2000). Los criterios de inclusión para la configuración de la muestra fueron los siguientes: comuna de residencia cuya población presente homogeneidad a nivel socioeconómico, según el Índice de Desarrollo Humano (MIDEPLAN/PNUD (2000); hombre o mujer; con o sin pareja; que trabaja de manera remunerada o no; padres y/o madres (biológicos o adoptantes) y/o persona que pertenece a la familia extensa de niños y niñas; cuidador y principal interlocutor con la escuela de estudiantes regulares que cursan entre 3º y 6º año de la educación general básica; homogeneizar la muestra a los apoderados cuyo hijo o hija presente un promedio de notas que se encuentre por sobre el promedio de su curso según reporte que realice el contacto docente del establecimiento seleccionado. El nivel socioeconómico bajo se definió de acuerdo al rango de bajo y medio-bajo que define el Ministerio de Educación chileno en el marco del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (inferior a \$230.000 como ingreso promedio) (SIMCE, 2007).

El marco muestral quedó constituido, entonces, por 12 apoderados de niños de ambos sexos que cursan entre 3º año y 6º año básico en establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana. Para la selección de los participantes se recurrió a informantes claves (directores o profesores jefes de los establecimientos educacionales), lo que permitió identificar a los estudiantes que presentaban notas por sobre el promedio de su grupo curso. Una vez identificados los estudiantes, se buscó establecer un contacto directo con sus apoderados vía telefónica, donde se les explicó el contexto y los objetivos del estudio y se les invitó a participar. Para dar garantías de su aceptación voluntaria

se solicitó la firma de un consentimiento escrito. La muestra quedó constituida de la siguiente manera: 12 mujeres cuya media fue de 35 años de edad, 1,8 hijos y, 9,6 años de escolaridad promedio (correspondiente a educación media incompleta) y un ingreso autónomo promedio familiar de \$194.583.

La noción de experiencia subjetiva se identifica en esta investigación como campo semántico construido a partir de las conexiones semánticas develadas entre preferencias institucionales, criterios de elección de establecimiento educacional, percepción y criterios de calidad escolar y calidad docente. La estructura semántica emergente adquiere sentido en función de los condicionamientos estructurales en los que todo sujeto o grupo social participa. De allí que el análisis exija develar los modos particulares en que se imbrican estructura y semántica, tal como lo permite el Análisis Estructural Semántico (Greimas, 1966).

3. RESULTADOS

Muchas de las entrevistadas han elegido el establecimiento educacional por razones prácticas -si se emplea la nomenclatura acuñada por Elacqua y Fábrega (2004) en sus investigaciones-. La principal razón es la cercanía de la escuela a la casa, lo que permite ahorrar dinero en transporte y optimizar el tiempo de desplazamiento entre colegio y hogar. Se reporta que si se contase con más recursos económicos, su primera opción habría sido elegir un establecimiento educacional con financiamiento compartido. Un segundo criterio de elección es la gratuidad, acompañada de referencias de calidad educacional de parte de otras familias. El co-pago constituye el principal criterio de calidad escolar. “Lo primero fue por lo cercano, pensé en que la niña no tuviera que tener tanto traslado, que estuviera cerca de la casa en caso de que algo pasara y porque se ahorra tiempo y plata. Después, porque uno no paga nada...” (C6, R21).

Dentro de las fuentes de información más empleadas, está la información que se recoge desde la red social más próxima, especialmente familiares, amigos y vecinos, empleadores (para el caso de una trabajadora de casa particular) y visita personal al establecimiento luego de recibir las referencias de cercanos. Se registra un solo caso que toma en consideración criterios más objetivos como son el “reconocimiento académico” (C10, R21) que recibe la escuela. No se menciona el puntaje que obtiene la escuela a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Son las referencias subjetivas y personales que provienen de las redes sociales cercanas las que van configurando así, la valorización de la calidad de la escuela. Es a partir de estos encuentros sociales (lo que también incluye en algunos casos pares “apoderados” conocidos de la escuela seleccionada) que se indaga y observa el nivel de conocimiento y de competencias de otros niños de la edad de los hijos propios. En el contexto de una elección realizada por restricciones económicas, la mejor o peor impresión que se tenga de la escuela se construye por ejercicios de intercambio de experiencias y mucho menos a partir de criterios que podrían ser considerados como objetivos o institucionales. De hecho, se habla más bien de reconocimientos académicos que del puntaje obtenido por la escuela en el SIMCE.

Una nueva lectura de los códigos de calificación reconstruidos a partir de los criterios de elección del establecimiento, hizo necesario profundizar el análisis de significados

del eje semántico “calidad” del establecimiento. Este emergió del principio de oposición entre el atributo “bueno” respecto de los establecimientos particulares y “malo” en lo que se relaciona con los establecimientos educacionales municipales. El análisis más detallado de las unidades de significado que los acompañaban permitió construir una nueva estructura colocando en paralelo las propiedades asociadas a cada uno de los significados anteriores. De este modo, la calidad docente constituye un indicador central para la apreciación de buena o mala calidad de una escuela. Ello en tanto los estudiantes internalizan aprendizajes en contenidos considerados por los apoderados como mínimos para cada nivel educacional (lectura y destrezas propias de las operaciones matemáticas básicas en primero y segundo año básico, por ejemplo) y permiten que los estudiantes lleguen preparados para cursar con éxito la educación media en otros colegios.

“Lo que pasa es que en un principio yo no quería un municipal, porque pensaba que podían ser malos por el hecho de no pagar nada, pero me puse a ver otros colegios y de verdad no nos iba a alcanzar. Y después conversando con la gente de por aquí, con familiares, me dijeron que este colegio era bueno, que no tenía nada que ver el hecho de que no se pagara nada, varias de esas personas tenían a sus niños en este colegio y me decían que la educación era buena, que cuando los niños salían a otros colegios a hacer la media iban bien preparados, que eran exigentes y que los profesores eran buenos y preocupados por los niños” (C5, R21).

Se valora que la escuela demuestre un alto nivel de exigencia hacia los alumnos, expresado en la cantidad de tareas que los docentes envían a la casa. Mientras más tareas diarias pida el docente, mejor calidad describe la escuela. Asimismo, que los docentes se preocupen de perfeccionarse de manera sistemática y asistan regularmente a clases. También se espera que los docentes se vean atentos, preocupados, sean buenos guías y tengan capacidades para liderar y controlar la dinámica de la sala de clases sin violencia; cuenten con habilidades para motivar, exigir y comprometer a los estudiantes con el estudio; se dispongan a ser amables, abiertos y capaces de establecer relaciones de confianza y ayuda hacia las familias que lo necesiten, proporcionando, por ejemplo, conocimiento y metodologías para ser replicadas en el hogar. Las entrevistadas comparten la convicción de que un aprendizaje de calidad depende de la calidad del profesor y no solo de las capacidades del niño o la niña.

También se releva el clima escolar, particularmente la importancia atribuida a que la experiencia escolar de los hijos e hijas resulte placentera. Esto último se expresa explícitamente en apoyo académico de los docentes a los alumnos y apoderados con dificultades, capacidad de estos de acoger reclamos, la amabilidad en el trato entre docentes, estudiantes y apoderados y el interés de la escuela por promover presencia y participación activa de los apoderados en actividades de la escuela. Respecto de otros indicadores, se reporta la existencia de tecnologías de la información y de talleres de reforzamiento, en la escuela, como recurso educativo complementario a los procesos de aprendizaje recibidos en la escuela, talleres de estimulación de otras habilidades para una formación integral del estudiante y de actualización de los apoderados para compensar sus sentimientos de falta de competencia y poder así ayudar de manera más efectiva en el hogar.

Además de la gratuidad, la mala calidad escolar se expresa en la constatación de retraso en el aprendizaje de contenidos curriculares, la integración de niños o niñas repitentes provenientes de otros colegios, el uso de lenguaje soez y los problemas de conducta de parte de los estudiantes. Asimismo, el bajo nivel de exigencia de los docentes, el que se expresa en la poca cantidad de tareas solicitadas.

“... antes era mucho más exigente y ahora no es tanto la exigencia, porque se ha echado a perder, pues han llegado niños de otros lados, que han sido repitentes... como porque antes los niños que estaban no eran como tan atrevidos, como garabatos y cosas así y ahora este año llegaron niños así...” (C4, R25).

“Hasta ahora bien, la verdad, las tías son como eh...bien comprometidas, aunque algunas veces creo no es tan alto el nivel de exigencia...eh... porque a veces les mandan pocas tareas y no sé poh, uno cree que por eso entonces no están tan exigentes, pero fuera de eso bien” (C3, R28).

La relación con los profesores jefes se constituye en un punto de referencia de particular importancia que influye significativamente en la mejor o peor disposición que tengan los apoderados hacia la escuela “elegida” y la confianza que en ella depositen para dar cumplimiento a las aspiraciones educacionales que han forjado para sus hijos e hijas: si la apreciación del docente es buena, la esperanza se renueva; si la apreciación es mala, la experiencia puede resultar incluso insoportable.

“... a veces yo pienso que en este colegio por no pagar, tal vez no reciben la mejor educación, eso lo pienso a veces y otras cuando veo la preocupación y que los niños aprenden, pienso distinto...son cosas que pienso a veces, es que me gustaría muchas veces darles algo mejor a mis hijos, pero se me hace difícil... muy difícil” (C8, R29).

Por tanto, es la relación entre familias y escuela, y particularmente la relación cara-a-cara entre docentes, estudiantes y sus apoderados, la que determina la adhesión y confianza de los padres respecto del éxito escolar de sus hijos. En la medida en que estos últimos demuestren aprendizajes proporcionales a sus capacidades percibidas, que su experiencia escolar les resulte grata y entretenida y que se haga sentir a los apoderados parte importante de la comunidad educativa, la confianza en el sistema municipal se recupera.

“Ha sido muy buena, y me cambió lo que yo pensaba de los colegios municipalizados, que uno por no pagar o pagar muy poco la educación iba a ser mala. Eso no ha sido así en el colegio, yo veo a XXX aprendiendo cosas, entretenido, con ganas de ir al colegio, con los profesores preocupados de los niños, yo veo que tratan de que los apoderados participemos mucho en el colegio, que seamos parte de él, así que de verdad yo estoy contenta” (C5, R24).

4. DISCUSIÓN

Teóricamente, la libre elección de establecimiento educacional se relaciona con la idea que son los padres los que deciden la escuela considerada por ellos como la más apropiada para sus hijos e hijas. El supuesto es que todas las familias chilenas cuentan con las condiciones para hacerlo (Torrendell, 2011). El análisis de los criterios de elección del establecimiento planteada en este estudio muestra con nitidez lo que ya se había planteado en algunas publicaciones nacionales: no son razones académicas o educacionales las principales razones de elección de establecimiento. Se trata de motivos de carácter práctico, como es la “cercanía” en distancia del colegio respecto a la casa. Este es el primer y principal criterio de elección de todos los apoderados aquí entrevistados. Trasunta cómo es el volumen de recursos monetarios disponibles -y no el acceso a información educacional- lo que ayuda a comprender el criterio de elección del colegio para los hijos o hijas. El puntaje SIMCE no figura en el horizonte cercano de los criterios de elección de los establecimientos educacionales. De este modo, la información oficial

-y de carácter gubernamental- no constituye un referente para tomar decisiones en las familias. Sea porque no se sabe cómo acceder a esta, porque no se la comprende o no proporciona la información requerida.

De este modo, y aunque las preferencias educacionales de los apoderados se orientan hacia los establecimientos educacionales particulares (no se especifica si con o sin subvención), son los recursos económicos los que finalmente terminan condicionando la elección: no queda más que “elegir” un establecimiento gratuito y que se encuentre situado cerca del hogar, pese a su mala evaluación por el solo hecho de ser de dependencia municipal. En definitiva, se trata de familias estructuralmente coaccionadas para elegir.

Se destaca, además, el gran sacrificio y dolor que acompaña no poder contar con más recursos económicos para ejercer el derecho a libre elección. Se construye así una experiencia subjetiva que hace recordar la noción de “doble vínculo” acuñada por Gregory Bateson (1972). Este refiere a la vivencia de “una persona haga lo que haga no puede ganar” (Bateson, 1972, p.231). Para que esta situación se produzca, este autor sugiere la existencia de, al menos dos personas, donde una depende inevitablemente de la otra y cuya inter-relación exige, entonces, ser repetida y mantenida en el tiempo. El doble vínculo se expresa cuando circulan al menos tres mandatos simultáneos ubicados a diferentes niveles comunicativos, los que no permiten ser respondidos sin tener que enfrentarse necesariamente a un costo considerado vital para el mandatado. Por ejemplo, una madre que le dice a su hijo —en un primer nivel comunicativo- que lo quiere, pero cuyo tono no-verbal (segundo nivel comunicativo) le comunica que si él le responde transmitiéndole los mismos sentimientos o intenta abrazarla será rechazado por ella. Al mismo tiempo, y como patrón predecible de la relación (tercer nivel comunicativo), saber que si él obedece al mandato no-verbal de no acercarse, la madre reaccionará con enojo porque el niño no ha respondido a su expresión de afecto. Es decir, no importa la decisión que el niño vaya a tomar, una u otra reacción traerá inevitablemente consigo el rechazo.

Aunque esta noción de doble vínculo surge como hipótesis explicativa de teorías relacionadas con el desarrollo de la esquizofrenia en individuos, los resultados obtenidos en este estudio muestran la paradoja a la que se ven enfrentadas las familias de más bajos ingresos cuando no pueden más que resignarse a matricular a sus hijos en establecimientos educacionales municipales solo por coacción estructural. Así, se hace resonancia con lo que esta noción busca transmitir: la experiencia de sentirse atrapado y sin salida de una relación impuesta y coaccionada a ser mantenida. Aplicado a este contexto, la situación de doble vínculo se produce porque las familias reciben el mandato legal de la obligatoriedad de que los hijos e hijas participen de la educación formal. Si no lo hacen, el segundo mandato (implícito) es que recibirán sanciones de carácter judicial. Es en este contexto de coacción legal que se ha estructurado el sistema educacional. En paralelo, el discurso público mandata el derecho y la libertad de los padres para elegir el establecimiento educacional que consideren el más apropiado para cumplir con sus aspiraciones familiares. Sin embargo, y en un segundo nivel comunicativo, el lugar económico y social que una familia ocupa en la estructura social coacciona a rangos diferentes de efectiva libre elección. El mensaje que las familias más pobres reciben aquí es que no podrán más que optar dentro de la oferta municipal más próxima a su hogar, por el mero hecho de ser gratuitos.

Dentro de las alternativas de salida, estas familias se enfrentan al dilema de responder al mandato de libre elección y entonces sufrir costos de carácter económicos que

resulta imposible de sobrellevar. Atendiendo a que la tendencia general es que se trata de familias que describen trayectorias laborales precarias e inestables económicamente, la probabilidad de deserción escolar aumenta. Si deciden no responder al mandato de la libre elección, no les queda más que matricular a los hijos en establecimientos educacionales municipales próximos a su hogar considerados *a priori* de mala calidad.

Atendiendo a la importante valoración que estas familias le asignan al sistema escolar como herramienta de movilidad social (PNUD, 2000) y verlas enfrentadas a la paradoja que no podrán más que matricular a sus hijos en los establecimientos municipales, no puede más que generar una experiencia subjetiva caracterizada por sentimientos de impotencia y de estar atrapados en un sistema donde hagan lo que hagan, el resultado es que sus hijos seguirán reproduciendo aquello de lo que estas familias quieren huir: la exclusión de derechos, de bienestar económico y de valoración social.

5. CONCLUSIONES

Se ha discutido mucho, en los últimos años, respecto a la calidad de las escuelas municipales respecto de las particulares subvencionadas. Se trata de una materia controvertida y cuyos resultados parecieran depender en mucho de los diseños metodológicos y factores de análisis considerados (Castillo *et al.*, 2011; Mayol *et al.*, 2011). La novedad de esta investigación es que desde la subjetividad de los directamente involucrados, la mala calidad de la escuela municipal no se asocia tanto a los resultados académicos que ella obtiene o a su dependencia propiamente tal, sino a la gratuidad del sistema. Lo que a este respecto se concluye es que la preferencia de estas familias por establecimientos educacionales pagados -y la desvalorización que se hace de las escuelas municipales- se relaciona con el valor simbólico que las familias de más bajo nivel socio-económico le atribuyen hoy al co-pago.

La primera hipótesis interpretativa de esta evidencia es que pagar la escuela presenta hoy la fuerza simbólica de que, más que un derecho a una educación de calidad, la calidad es hoy un producto que se compra. El acceso a diferenciación y distinción social también se compra. Así como el acceso a artículos de lujo otorga distinción social, haber estudiado en un establecimiento pagado otorga una imagen que ya no entrega la escuela municipal: más rango y *status* social. Iguala en valoración social y no solo en acceso a estructuras de oportunidades. Si esto se vincula con la opinión que los chilenos tienen de los servicios que se ofrecen desde el sector público, cualquier relación que una escuela presente en términos de oferta pública corre el riesgo de ser desvalorizada en sí misma. Si la educación la sostiene algún organismo del estado, no podrá nunca dar garantía de concretar las aspiraciones parentales de movilidad y reconocimiento social para los hijos e hijas, como si parece hacerlo la oferta que proviene del sector privado (PNUD, 2000). La educación formal se ha internalizado como otro objeto de consumo más.

Por otra parte, estos hallazgos muestran cómo la política educacional ha sido exitosa en lograr transmitir el valor de la educación formal como recurso de movilidad económica y social desde una lógica de mercado y en consecuencia de consumo del mismo. Sin embargo, y cuando se trata de abordar el tema de la calidad educativa y de los aprendizajes escolares lo que se concluye es que el sistema educacional chileno se ha construido sobre un falso dilema. Las características que describe la estructura social

chilena en términos de la distribución del ingreso cuestiona el supuesto de la igualdad de condiciones entre familias para competir y ejercer su derecho a la libre elección. Un número significativo de familias que no cuentan con los ingresos (o no están dispuestas a enfrentar el sacrificio del endeudamiento) se encuentran impedidas de participar del juego del mercado educacional. En este contexto, no se puede más que cuestionar la teoría del mejoramiento de la calidad basada en la demanda.

El acceso a la educación formal se acompaña de alta significación simbólica para las familias chilenas. No obstante, los resultados de este estudio muestran también cómo los recursos económicos condicionan la elección dentro de un rango de alternativas de colegios percibidos como los “menos malos” de la comuna (sin mayores oportunidades de salida en la medida no mejore su posición en la estructura social). La disposición y relación que estas familias establezcan con la escuela municipal será así de ambivalente confianza. Confianza que solo se reedita según sea la percepción parental de la calidad y acogida del profesor jefe de los hijos e hijas. Desde esta experiencia subjetiva no resulta difícil comprender que -y más allá de las expectativas de que los hijos e hijas reciban buen trato en la escuela- en lo académico, estas familias se contenten con que sus hijos al menos adquieran los contenidos considerados por ellos como mínimos como son la lectura y la escritura en los primeros años de la educación básica.

Es en este contexto restrictivo que se estructura una experiencia subjetiva doble vincular, acompañada de fuertes sentimientos de inseguridad e insatisfacción parental, hacia la escuela municipal. Si los bajos ingresos restringen la capacidad de libre elección del establecimiento -e impiden concretar la aspiración de acceder a establecimientos educacionales considerados de calidad- es posible concluir que la relación entre familias y escuela se define, desde el comienzo de la trayectoria escolar de los hijos, más cerca de la frustración parental que de confianza hacia la efectividad escolar. Esta confianza no puede entonces darse por supuesta desde la escuela, sino que se construye cotidianamente a partir de los intercambios de experiencias con otros apoderados y de la percepción que los apoderados tengan, año tras año, de la calidad del profesor jefe de turno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 113, 1157-1178.
- Arnold, D. H. y Doctoroff, G. L. (2003). The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children. *Annual Review of Psychology*, n. 54, 517.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Planeta.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40, n. 1.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964/2004). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores, s.a. de c.v.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Casen (2009). *Educación en Chile*. Santiago: MIDEPLAN. Web: www.mideplan.cl
- Castillo, P., González, A. y Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, n. 1, 187-206.

- CEP (2011). *Estudio Nacional de Opinión Pública*. Santiago: CEP.
- Córdoba, C. (2007). *Elección de escuela en sectores pobres de Chile*. Madrid: Departamento de Sociología VI, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Simposio: Políticas educacionales y gestión de sistemas escolares - PENS/EDU – 1. Recuperado el 14 de Septiembre 2010 de <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/PENS-EDU/PENS-EDU-1-CORDOBA.pdf> .
- Elacqua, G. y Fábrega, R. (2004). El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. Recuperado el 23 de abril, 2007, de http://www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120041030211723.pdf.
- Elacqua, G. (2005). *School Choice in Chile: An Analysis of Parental Preferences and Search Behavior*. Santiago: Escuela de Gobierno/Universidad Adolfo Ibañez.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gallego, F. y Hernando, A. (2009). *School Choice in Chile: Looking at the Demand Side. Documento de Trabajo*. Santiago: Instituto de Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gonzalez-Dehass, A. R., Willems, P. P. y Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, vol. 17, n. 2, 99- 123.
- Greimas, A. J. (1966). *Semántica Estructural: Investigación Metodológica*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.
- Hernández, A. (2000). *Manual de Sociología*. Salamanca: Secretariado de Publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2010). *Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación. Asesorías para el Desarrollo. Primer Congreso Interdisciplinario en Educación*. Web: http://www.ciiie2010.cl/docs/doc/sesiones/211_DRaczynski_Eleccion_de_escuela_informacion.pdf (29/12/2010).
- Mayol, A., Araya, J., Azócar, C., Azócar Ca. (2011). 7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile. Recuperado el 26 Diciembre 2011 de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2011/11/DESIGUALDAD-Y-EDUCACION-INFORME-CIES-U-DE-CHILE.pdf>
- MIDEPLAN/PNUD (2000). *Informe Índice de Desarrollo Humano en las comunas de Chile*. Web: <http://www.desarrollohumano.cl/idhc/wwwroot/comunafn.htm> (20/06/2008).
- MINEDUC (2007). *Nivel de educación básica*. Web: <http://www.basica.mineduc.cl/> (27/06/2007).
- MINEDUC (2009). *Establecimientos*. Web: <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada> (29/11/2011).
- Murnane, R.J., Page, L. y Vegas, E. (2009). *Distribución de los rendimientos estudiantiles en Chile. Análisis de Línea Base para la Evaluación de la Subvención Escolar Preferencial*. Web: http://www.dipres.gob.cl/572/articles-60350_doc_4pdf.pdf (28/12/2010).
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de Pobreza en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- PISA (2009). PISA. Web: <http://www.oecd.org> (20/01/2011).
- PNUD (2000). *Desarrollo Humano en Chile 2000: Más Sociedad para Gobernar el Futuro. Informe Desarrollo Humano*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- SEP (s.f). Web: http://www.dipres.gob.cl/572/articles-60350_doc_4pdf.pdf (30/11/2011).
- SIMCE (2007). *Principales Resultados Nacionales 2006*. Santiago: MINEDUC.
- SIMCE (2009). *Resultados Nacionales*. Santiago: MINEDUC.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torrendell, C. (2011). “School Choice”: entre la libertad de enseñanza y la libertad de mercado. Web: <http://200.16.86.50/digital/658/revistas/vsi/torrendell1-1.pdf> (30/11/2011).

- Valenzuela, J. P. y Duryea, S. (2011). Examinando la prominente posición de Chile a nivel mundial en cuanto a desigualdad de ingresos: comparaciones regionales. *Estudios de Economía*, vol. 38, n. 1, 259-293.
- Vanderberghe, V. (1999). *Análisis de la relación entre el financiamiento a la demanda y la calidad y equidad de la educación*. Texto preparado para el Seminario CIDE-PIIE, Políticas de descentralización de la educación: reformas y regulación de los sistemas escolares. Santiago: CIDE-PIIE.

