

Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la desegregación en las escuelas

Middle classes and school inclusion: Exploring the zone of mediation of desegregation within schools

Macarena Hernández*, Alejandro Carrasco

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

* mihernan@uc.cl

Recibido: 23-enero-2020

Aceptado: 13-noviembre-2020

RESUMEN

Este artículo explora la implementación de la Ley de Inclusión Escolar (LIE) en las escuelas desde la perspectiva de las clases medias. El trabajo se enmarca en el enfoque de la zona de mediación de las políticas de desegregación y se basa en un estudio de caso de tres escuelas particulares-subsencionadas que educan a distintas fracciones de las clases medias de la región de Magallanes que han experimentado cambios en su composición social desde la introducción del Nuevo Sistema de Admisión Escolar. Los resultados destacan la presencia de poderosas fuerzas normativas y políticas que permean el rechazo de las familias a la LIE, subrayan la emergencia de importantes distinciones simbólicas entre antiguos/nuevos y la presión a la separación entre ambos grupos dentro de las comunidades, y apuntan al débil rol de las escuelas en el abordaje de las aprensiones de los apoderados ante el cambio. A partir de estos hallazgos, el trabajo discute la complejidad de la implementación de la LIE en escuelas de clases medias y los desafíos del avance a la desegregación en el espacio escolar.

Palabras clave: Chile, clases medias, desegregación escolar, inclusión social, zona de mediación

ABSTRACT

This article explores the implementation of the Inclusion Law within schools from the middle-classes perspective. The study is framed on the 'zone of mediation' approach to desegregation policies, and is based on a case study of three private-subsidized schools of Magallanes -which educate different middle-class fractions and have undergone changes in their social composition since the introduction of the New School Admission System. The findings highlight the powerful normative and political forces embedded on parents' resistance to the reform, underscore the construction of symbolic distinctions and pressures for separation between old/new students within communities, and point to the weak role of schools in confronting families' apprehensions. Based on these findings, the article discusses the complexity of implementing the Inclusion Law in middle-class schools and the challenges of moving toward desegregation within schools.

Keywords: Chile, middle-classes, school desegregation, social inclusion, zone of mediation

Financiamiento: ANID PFCHA/DOCTORADO NACIONAL/2016-21160130 y ANID PIA CIE160007.

Cómo citar este artículo: Hernández, M., & Carrasco, A. (2021). Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la desegregación en las escuelas. *Psicoperspectivas*, 20(1).

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1878>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En el contexto de uno de los sistemas educativos más privatizados y segregados del mundo, el año 2015 se promulgó en Chile la Ley de Inclusión Escolar (en adelante LIE). Con el objetivo de regular el mercado educativo y reducir la alta segregación escolar, la LIE estableció la prohibición del lucro en el sector particular-subvencionado, la eliminación de las prácticas de selección arbitrarias de estudiantes de parte de las escuelas bajo la instalación gradual de un nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) y el fin progresivo del financiamiento compartido de la educación (Carrasco, 2016).

Sin desconocer los distintos factores que inciden en la segregación escolar (Bellei et al., 2019), la LIE ha sido considerada una ley de desegregación orientada a potenciar la mixtura social en las escuelas, al desactivar progresivamente dos importantes barreras de entrada -selección y copago- que habían sido consignadas como parte de las causas de la estratificación educativa (Rojas, 2019).

Las experiencias internacionales alertan acerca de las múltiples dificultades que las políticas de desegregación escolar enfrentan, siendo particularmente crítica la resistencia de las clases medias y medias-altas (Wells & Serna, 1996). En el marco de la LIE, si bien las reacciones de las familias han sido anticipadas como un importante desafío (Bellei et al., 2019), los primeros estudios que han entregado evidencia en esta área se han centrado en su etapa de discusión legislativa (Zancajo, 2019) y en la elección de escuela bajo el SAE (Carrasco et al., 2019), marginando la investigación de la implementación de la reforma en las escuelas desde la mirada de las clases medias.

Buscando contribuir en esta dirección, este trabajo explora el proceso de implementación de la LIE en escuelas compuestas tradicionalmente por familias de las clases medias. Para ello, el artículo se basa en el enfoque de la zona de mediación de las políticas de desegregación (Oakes et al., 2005) que subraya las fuerzas normativas y políticas presentes en las comunidades educativas que favorecen u obstaculizan su implementación, y que deben ser confrontadas por los educadores para fortalecer el tránsito a la inclusión escolar. Así, a partir de un estudio de casos de tres establecimientos particulares-subvencionados que educan a distintos tipos de clases medias y que han experimentado cambios en su composición luego de la introducción de la LIE, el artículo entra en la zona de mediación de la reforma en las escuelas, proveyendo evidencia empírica de la receptividad de las familias, sus respuestas al cambio dentro del espacio escolar y el rol de las instituciones

educativas en el abordaje de este ámbito de la implementación de la política.

Dada la gradualidad de la LIE y el posible aumento de la mixtura en los centros educativos una vez que entre en completo régimen, el trabajo provee importantes resultados iniciales para comprender el complejo entramado de factores que permean la implementación de la reforma e iluminar los alcances, tensiones y desafíos que la LIE está enfrentando desde las comunidades educativas en su propósito de avanzar a la desegregación escolar.

Enfoque: Investigando la zona de mediación de las políticas de desegregación escolar

La segregación escolar -la desigual distribución de los estudiantes en las escuelas según su origen social, étnico, el género o la habilidad académica (Bonal & Bellei, 2019)- constituye un obstáculo fundamental para la inclusión educativa y el avance a sociedades más democráticas, equitativas y justas (Unesco, 2020). Si bien el concepto de inclusión escolar está atravesado por distintas definiciones y perspectivas teóricas (Ainscow, 2020), las aproximaciones contemporáneas comprenden a la inclusión educativa como un proceso orientado a potenciar el acceso y la participación de todos los estudiantes a una educación de calidad, por medio de la eliminación de las barreras vinculadas a clase social, etnia, género o discapacidad, y la entrega de oportunidades de aprendizaje que den respuesta a sus necesidades específicas (Ainscow, 2020; Blanco, 2006).

Entre otros aspectos, la inclusión apunta a la conformación de escuelas con una composición diversa, con el potencial de promover la convivencia entre grupos heterogéneos y contribuir a la inclusión societal (Ainscow, 2020; Blanco, 2006; Unesco, 2020). En la práctica, subsiste consenso en que el paso a la inclusión educativa es un tránsito dificultoso y depende de esfuerzos mancomunados en distintos niveles (por ej., contextos sociales y territoriales, políticas escolares nacionales y locales, y proyectos, culturas y prácticas de las escuelas) (Ainscow 2020). En el marco del imperativo moral hacia la educación inclusiva y el complejo entramado de factores que la condicionan, el impulso a la desegregación escolar ha sido sindicado como un punto de partida importante (Lewis & Diamond, 2015; Unesco, 2020).

Si bien la investigación de políticas de desegregación escolar es escasa, la evidencia internacional coincide en relevar los desafíos técnicos, culturales y políticos que éstas confrontan (Bonal & Bellei, 2019). Para aproximarse al estudio de su implementación y entender sus dificultades, Welner y Oakes y colegas introducen el

enfoque de la 'zona de mediación'.

Desde esta perspectiva, las escuelas son definidas como instituciones situadas en zonas de mediación específicas, conformadas por las normas culturales, valores y relaciones de poder más amplias presentes en las comunidades educativas, que permean la receptividad de las políticas de desegregación, favoreciendo u obstaculizando su implementación y las posibilidades de avanzar a la inclusión escolar (Oakes et al., 2005; Welner, 2001). Aun cuando las fuerzas que confluyen en la zona de mediación son diversas, la investigación asigna especial relevancia a aquellas normativas (por ej. creencias y actitudes ante la diversidad, ideologías de sentido común de inteligencia, mérito, clase, etnia) y políticas (por ej. demandas, intereses y presiones de los grupos de poder). La zona de mediación varía, entre otras dimensiones, según la composición social de las escuelas y la historia o el ethos que mantienen (Oakes et al., 2005), y -aunque poderosa- ésta no es fija, sino que puede ser modificada por los educadores (Welner, 2001). En esta línea, la literatura subraya la importancia de una gestión institucional que avance más allá del plano técnico en la implementación de las reformas y se oriente a abordar la dimensión normativa y política del cambio dentro de las escuelas (Oakes et al., 2005).

El enfoque de zona de mediación constituye un marco fundamental para comprender la implementación de las políticas de desegregación en las escuelas desde una perspectiva que pone al centro las dinámicas socioculturales y políticas presentes en las comunidades educativas que inciden en el proceso (Oakes et al., 2005) y el rol que juegan las escuelas en la apertura de los límites de la zona. Adoptando este enfoque, este trabajo explora la zona de mediación de la LIE, focalizándose -por los antecedentes que se proveen a continuación- en escuelas que han educado tradicionalmente a familias de clases medias.

Problema: Clases medias, desegregación e inclusión escolar

La investigación internacional constata que uno de los principales obstáculos a la desegregación escolar es la resistencia de las familias de las clases medias y medias-altas (Bellei & Bonal, 2018; Oakes et al., 1997), en la cual confluyen aspectos como un importante temor a la pérdida del privilegio, distintos prejuicios hacia los impactos de la diversidad en las escuelas y un fuerte apego de las familias a la 'meritocracia' (Lewis & Diamond, 2015; Oakes et al., 1997). Siguiendo a la literatura, la oposición de los apoderados a la desegregación se traduce en distintas prácticas de respuesta -como protestas y amenazas de fuga de las escuelas- y tienen efectos dentro de las comunidades

educativas tales como la emergencia de divisiones simbólicas en el espacio escolar o la presión de parte de los apoderados hacia la introducción de mecanismos de segregación interna (Cooper, 2009; Lewis & Diamond, 2015; Oakes et al., 1997). Si bien estudios recientes desarrollados en escuelas con diversidad sociocultural han introducido visiones más ambivalentes y heterogéneas entre las clases medias ante la mixtura escolar, esta evidencia matiza, aunque no elimina, el despliegue de prácticas de distinción de clase intra-escuela y la orientación de las familias a la mantención de las ventajas para sus hijos (Hernández, 2019).

En Chile, las reacciones de las familias de clases medias ante la LIE han sido anticipadas como un importante desafío (Bellei et al., 2019). Por un lado, este reto obedece al consenso en la literatura nacional acerca rol fundamental de sus estrategias educativas como un vehículo de movilidad o consolidación de su posición social y la evidencia acerca de la penetración del mercado y la privatización escolar en sus disposiciones educacionales (Bellei et al., 2019; Leyton & Rojas, 2017). En esta área, la investigación ha subrayado que las clases medias rechazan la educación gratuita-municipal como una alternativa y optan mayoritariamente por escuelas particulares-subvencionadas, selectivas y con copago, contribuyendo a la producción de la segregación escolar (Bellei et al., 2019; Hernández & Raczynski, 2015).

Por otro lado, si bien producto de la alta segregación del sistema escolar existe escasa investigación acerca del encuentro de las clases medias con la mixtura social en la escuela, los trabajos de Rojas en establecimientos diversos -desarrollados antes de la LIE- han introducido múltiples riesgos que las familias perciben en estos entornos y han constatado la mirada vigilante de los apoderados de clases medias profesionales hacia sus efectos (Rojas, 2019). Por último, aunque sin focalizarse en las familias, otros trabajos acerca de la inclusión de estudiantes con NEE (Muñoz Villa et al., 2015) o migrantes (Poblete & Galaz, 2017) han destacado, entre otros temas de interés, las barreras culturales presentes en las escuelas para avanzar a la inclusión en el espacio escolar, proyectando dificultades en la apertura a la diversidad que la LIE promueve.

Pese a los contundentes antecedentes que apuntan al desafío que -en el contexto de políticas de desegregación escolar- constituyen las reacciones de las familias de clases medias, esta temática ha sido sólo parcialmente abordada en la agenda de investigación abierta por la LIE. Buscando aportar a llenar este vacío, este estudio -a la luz del enfoque de la zona de mediación- se centra en la implementación de la LIE en las escuelas para indagar en las interpretaciones de los apoderados de clases medias

ante la reforma, sus prácticas de respuesta ante la política en el espacio escolar y el abordaje de este ámbito de parte de los establecimientos.

Método

El trabajo se basa en un estudio de casos efectuado el año 2018 en tres establecimientos de la ciudad de Punta Arenas, en la cual -siguiendo el diseño gradual de la reforma- se introdujo pioneramente al SAE -componente clave de la LIE- el 2016, para luego extenderlo a nivel nacional.

Participantes

La selección de escuelas se desarrolló de manera intencionada en base a los siguientes criterios: i) establecimientos adheridos a la LIE que imparten al menos educación parvularia y básica; ii) que antes de la LIE estaban compuestos mayoritariamente por familias de clases medias -clasificados como GSE medio y medio-alto por la Agencia de la Calidad- y que disponían de procesos selectivos de admisión; iii) con alta demanda según la información de postulación del SAE, y iv) en los cuales subsistiera evidencia cuantitativa y/o cualitativa de cambios en la composición de los estudiantes desde la promulgación de la reforma y el inicio del SAE.

El proceso de selección se desarrolló en tres fases, que incluyeron, primero, la determinación de escuelas elegibles a partir de la revisión de información secundaria del universo de establecimientos de Punta Arenas; segundo, la realización de un pre-campo en siete de estas escuelas para verificar que presentaran las características de selección buscadas; y finalmente, la elección de tres

casos, resguardando que cumplieran los criterios, fueran distintos entre sí y que sus directivos presentaran una disposición favorable a participar en el estudio.

Los tres establecimientos son particulares-subvencionados, están clasificados como escuelas de GSE medio y medio-alto, y mantenían entre 30-40% de vulnerabilidad escolar antes de la LIE. Las escuelas tienen distintos tipos de proyectos educativos y disímiles niveles de copago en relación al mercado local, lo cual -según los directivos reafirman- se traduce en una composición social de diferentes fracciones de las clases medias de la comuna, que se aproximan a la distinción de las clases medias chilenas entre clase media-baja, media y media-alta (por ej. PNUD, 2017; Tabla 1).

En los tres casos, los educadores concuerdan que la LIE, a través del SAE, ha provocado un aumento de diversidad sociocultural y académica del alumnado, con mayor o menor intensidad según el caso, aspecto que -en términos de la composición social- es corroborado por la trayectoria del IVE-básica. En cada caso, junto con la revisión de información secundaria (PEI, manual de convivencia, trayectoria de matrícula, SIMCE e IVE) se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupales a apoderados antiguos de los colegios, directivos y profesores.

En cada escuela se realizaron i) dos entrevistas grupales a apoderados antiguos del Centro de Padres y Apoderados, y de directivos de cursos del segundo ciclo de básica, ii) cuatro a cinco entrevistas individuales a apoderados antiguos de enseñanza básica; iii) dos entrevistas individuales al director; iv) dos entrevistas individuales a otros directivos/as y v) una entrevista grupal a profesores de educación parvularia y básica.

Tabla 1

Características de los casos

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Composición antes de la LIE	GSE medio IVE < 40% Clase media-baja y media	GSE medio IVE < 40% Clase media	GSE medio-alto IVE < 40% Clase media con estudios técnicos y profesionales
Admisión ante de la LIE	Sesiones de juego y pruebas, informes de antecedentes y entrevistas a familias	Observaciones y pruebas, informes de antecedentes y entrevistas a familias	Sesiones de juego y pruebas, informe de antecedentes y entrevistas a familias
Copago	Bajo (<\$40.000)	Medio (entre \$40.000-70.000)	Alto (>\$70.000)
Niveles y tipos de enseñanza	Parvularia, básica y media TP	Parvularia, básica y media TP	Parvularia, básica y media HC
Programas educativos	SEP y PIE (recientes), becas	SEP, becas	SEP, PIE de larga trayectoria, becas

Nota: Elaboración propia a partir de bases de datos IVE-JUNAEB 2013 a 2019.

Consideraciones éticas

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile y se siguieron distintos procedimientos dirigidos a asegurar el respeto del bienestar de los entrevistados, la voluntariedad de su participación y la confidencialidad de la información. Así, junto a la obtención de la autorización de los directivos para la realización del estudio, al inicio de todas las entrevistas se desarrolló el proceso de consentimiento informado de manera de permitir a los actores tomar una decisión libre e informada de formar parte o no de las actividades. Asimismo, a lo largo del análisis y el reporte de resultados, se resguardó el anonimato de las escuelas y de los participantes, sin incorporar datos que permitan su identificación individual.

Instrumentos

Las entrevistas a las familias y a los actores institucionales se realizaron en base a un guion semi-estructurado que cubrió un conjunto de temas transversales, incluyendo las características de las escuelas antes de la implementación de la LIE, las reacciones de los apoderados ante la adhesión a la LIE, las consecuencias que ésta ha tenido para los establecimientos y la gestión del cambio de parte de directivos y profesores.

Análisis

Se realizó un análisis temático de la información que involucró tres grandes etapas (Braun & Clarke, 2006). Primero, se llevó a cabo una transcripción literal de las entrevistas conducidas y se digitalizó la información de las fuentes secundarias. Luego de la lectura repetida del material, los datos se codificaron combinando categorías extraídas del marco teórico-empírico y otras emergentes.

Finalmente, se realizó un análisis transversal centrado en i) la búsqueda de patrones en la zona de mediación de la LIE y el abordaje institucional de la reforma; ii) la identificación de similitudes y diferencias entre las escuelas y los distintos tipos de clases medias en esta dimensión, y iii) el establecimiento de relaciones entre los datos para develar los factores que permean la zona de mediación de la reforma.

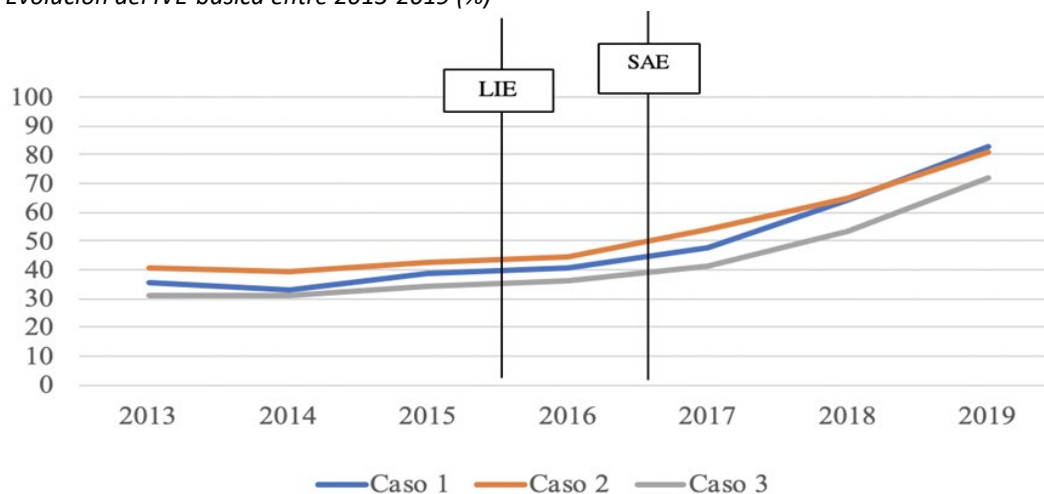
Resultados

Los resultados se organizan en tres secciones. Primero, se aborda la receptividad de la LIE entre los apoderados, luego se presentan las respuestas de las familias ante la reforma y los cambios en la composición del alumnado, y finalmente se desarrolla la manera bajo la cual las escuelas han gestionado este ámbito de la implementación de la política. Sin desconocer la presencia de voces excepcionales en los establecimientos, los hallazgos se centran en la perspectiva colectiva de las familias, incluyendo -cuando las hay- diferencias entre los casos (Figura 1).

La receptividad de la zona de mediación de la LIE

En los tres establecimientos, los actores entrevistados concuerdan que la adhesión a la LIE suscitó múltiples aprensiones de parte de las familias, develándose la presencia de una zona de mediación escasamente receptiva a la reforma, en la cual confluye un conjunto de fuerzas normativas y políticas presentes en las comunidades que se activaron ante su anuncio e inciden en la traducción de la reforma como una potente amenaza para las clases medias, sus escuelas de pertenencia y el sector particular-subvencionado.

Figura 1
Evolución del IVE-básica entre 2013-2019 (%)



Nota: Elaboración propia a partir de bases de datos IVE-JUNAEB 2013 a 2019.

Las fuerzas normativas

El rechazo de las familias ante la implementación de la LIE -visualizado con mayor intensidad en los establecimientos que educan a las clases medias bajas y medias (casos 1 y 2)- se enmarca en la presencia arraigada de tres importantes creencias y valores entre los apoderados que son desafiados por los componentes centrales de la reforma.

La primera fuerza normativa tensionada por la LIE corresponde a la fuerte asociación que las familias establecen entre pago y calidad educativa, y sus aproximaciones al cobro como un signo del esfuerzo parental por la obtención de una buena educación, que se inscribe en un contexto mayor de alto desprestigio de la educación pública-gratuita entre los apoderados. Así, en los tres casos, el paso a la gratuidad -si bien no se había aun concretado- fue negativamente asumido, especialmente en los establecimientos de copago bajo y medio (casos 1 y 2). En ambas escuelas, los apoderados rechazaron vehementemente la eliminación del cobro y manifestaron su preferencia por la alternativa de convertirse en establecimientos privados, enarbolando un conjunto de riesgos en la gratuidad, como la potencial merma en la calidad educativa y la posibilidad de que las características negativas que visualizan en las escuelas municipales se extrapolen al sector particular-subvencionado en caso de no cobrar. En la escuela de mayor copago, si bien los apoderados concordaron con el fin del copago anteponiendo un criterio pragmático - asociado al alto costo que ya desembolsan en la educación y la imposibilidad de cubrir la mensualidad que supondría la transformación a particular pagado-, la preferencia por la gratuidad no está exenta de temores vinculados a la potencial homologación de la propuesta educativa del colegio a la de la educación pública que rechazan para sus hijos.

‘Nosotros estamos súper conformes con el tema que sea un colegio subvencionado y que tengamos que pagar, aunque sea una cuota, que no es tan alta y es accesible por lo menos para las familias que estudian acá (...). Nosotros sabemos que la calidad del colegio en el momento que llegue la gratuidad va a bajar mucho’ (Apoderado, Caso 1)

‘Yo no estoy de acuerdo que sea gratuito y casi la mayoría [tampoco] (...). Nosotros pagamos una mensualidad, que está del orden de la subvención, y gratuito yo creo que se iba el colegio a ir [a como son] los otros colegios que son gratuitos (...) Los municipales son gratuitos’ (Apoderado, Caso 2)

‘La educación acá no se compara con la pública, porque es un sistema totalmente diferente (...), entonces [el colegio] estaba buscando ahí una escapada (...), o sea no

volverlo público (...), pero no volverlo privado porque los precios se encarecen y acá piensa que la mayoría de los papás que estamos somos clase media’ (Apoderado, Caso 3)

En segundo lugar, la contestación de la LIE está inmersa en una serie de prejuicios de clase social -elaborados en clave moral - en que el fin de las barreras de acceso a las escuelas, y especialmente de las entrevistas de admisión, es asociado a la llegada de apoderados no involucrados en la educación de sus hijos/as ni cumplidores de las exigencias de participación escolares. A esto se agrega, en los casos 1 y 2, el riesgo que las familias visualizan en cuanto al arribo de estudiantes con valores y hábitos negativos que podrían ‘contaminar’ a sus pupilos.

‘El hecho que tú no puedas elegir qué alumnos van a entrar (...) hace que entre gente que tú no sabes cómo vive. (...) Los niños que estudian acá -que hicieron ese proceso, porque es un colegio de continuidad- tienen otra formación, otros valores y cuando vienen niños de afuera [eso] cambia’ (Apoderado, Caso 1)

‘Realmente el colegio necesita tener esa entrevista para conocer a la familia. O sea, si la mamá no se presenta al colegio en la primera entrevista no esperes que se presente a la reunión de apoderados (...), que le envíe al niño los materiales para ciencias...no lo esperemos. Entonces eso es lo que este sistema no logra’ (Apoderado, Caso 3)

Por último, la resistencia a la LIE se enmarca en la fuerte legitimación del mérito entre las familias de las clases medias bajas y medias (Casos 1 y 2), entendido como el uso de los resultados académicos para acceder a las escuelas, cuestión que se acompaña del impacto negativo que anticipan en el potencial arribo de estudiantes con NEE a establecimientos que no están preparados para recibirlos. En contraste, en el caso 3 -con un proyecto de integración de larga data- aun cuando los apoderados subrayan las voces a favor y contra el SAE en este plano, éstas tienden a matizar los posibles impactos del nuevo sistema de admisión en este punto anteponiendo la presencia previa de diversidad en el colegio y los apoyos que se proveen a los alumnos con NEE.

Las fuerzas políticas

Junto a lo anterior, el rechazo a la reforma está permeado por fuerzas políticas vinculadas a los intereses de clase puestos en juego en el mercado escolar, en la cual la LIE - al cambiar las reglas del mercado y neutralizar la disputa posicional por la educación en la cual las clases medias corrían con relativa ventaja- es resignificada por las familias en la lógica de ganadores y perdedores, en la cual tanto ellas como sus escuelas y el sector particular-subvencionado se erigen como los perdedores.

Por un lado, la reforma es traducida transversalmente como una política que buscó nivelar la educación municipal y particular-subvencionada, repercutiendo en la visión de la LIE como una ley que -mientras beneficia al sector municipal y provee mayores oportunidades a los estudiantes vulnerables o a 'los de fuera'- afecta negativamente a sus escuelas de pertenencia y al sector particular-subvencionado que reconocen como el nicho de las clases medias.

'Yo creo que los beneficiados es la gente que viene de afuera y los perjudicados somos los que llevamos años acá en el colegio, (...) los del sistema antiguo. (...) [La LIE se hizo] para tratar de nivelar un poco la educación municipal con la del resto de los colegios (...), el tema de poder nivelar un poco lo que estudian los municipales con lo que estudian los otros colegios, porque nosotros estamos como en el medio' (Apoderado, Caso 1)

Por otro lado, la LIE -al provocar una reconfiguración del pequeño mercado educativo local con el paso de 3 de los 14 establecimientos subvencionados a particulares pagados- es sentida como una limitación a las opciones educativas preferidas y al alcance económico de las clases medias. A esto se suma, una crítica de las familias a que la reforma no haya abarcado al sector privado, aspecto que refuerza la noción de un perjuicio hacia las clases medias por la expansión de su distancia con quienes se educan en colegios particulares.

'Hay muchos colegios particulares-subvencionados que se hicieron particulares y el precio subió a niveles que no están para una persona de clase media (...). Yo creo que en el fondo igual el beneficio trata que sea para todos, pero por ejemplo en mi caso nos perjudica a nosotros, porque nosotros somos de clase media: podemos pagar un poco más para que nuestros hijos tengan una mejor educación, pero no podemos pagar 200 mil pesos' (Apoderado, Caso 1)

'Lo que quiere hacer el gobierno es dos tipos de educación: la particular y la gratuita, o sea la pagada y la no pagada, (...). ¿Qué te quiere decir eso? Que quiere sacar la clase media (...) y tener una sola clase social: la clase alta, y la clase... no sé cómo nos quieren llamar a nosotros. (...) [Además] Sigue existiendo [la discriminación] porque existen los particulares' (Apoderado, Caso 3)

La (re)producción de la zona de mediación en el espacio escolar

Aunque con disímil magnitud y algunas voces aisladas en el Caso 3 que no visualizan efectos del SAE, las aprensiones de los apoderados hacia la LIE se han confirmado en sus experiencias, siendo especialmente sentidas las consecuencias negativas que identifican en la mayor diversidad en las escuelas. Lejos de acciones

colectivas u organizadas de resistencia ante esto, en los tres casos se evidencian prácticas de respuesta más sutiles -como es la elaboración de distinciones simbólicas entre 'nuevos' y 'antiguos', y un incipiente empuje a la mantención de las divisiones sociales explícitas entre ambos grupos- que están tensionando a las comunidades educativas.

La construcción de distinciones simbólicas entre antiguos y nuevos

Al discutir los efectos del SAE, las familias elaboran un conjunto de clasificaciones acerca de los apoderados y estudiantes ingresados sin selección que contraponen a sus visiones de las comunidades educativas antes de la LIE, las cuales emergen de manera más marcadas en los casos 1 y 2 que poseen un mayor número de vacantes en el segundo ciclo de la enseñanza básica con lo cual el cambio en la composición del alumnado ha sido más notorio.

De un lado, las familias que han ingresado recientemente a las escuelas son catalogadas como apoderados escasamente comprometidos tanto con la educación de sus hijos como con el proyecto educativo y las actividades de involucramiento parental de los establecimientos, aspecto que aseguran ha repercutido en una merma en la participación en los centros educativos.

'El cambio de apoderado también se nota mucho (...), mucho papá que no está ni ahí con esto, y yo digo 'con esto' porque tú sabes a lo que vienes cuando vas a un colegio [de este tipo]: tú sabes que ibas a tener que venir a reuniones (...), que vas a tener cosas con tus hijos, pero hay algunos que realmente vienen para que la niña venga y no tenga paro. (...) Tú dices 'apoderados nuevos: ¡qué bueno!' pero al final es al contrario' (Apoderado, Caso 2)

'Antes del sistema de admisión, mi curso era bastante unido. (...) Este año llegaron 4 [con el SAE], pero el año pasado llegó un niño (...) [que] hasta el momento a la mamá no la conozco. De los 4 niños que llegaron este año, solamente 3 apoderados los conozco, van a reuniones. (...) La otra no tengo idea quién es, la vi en una sola reunión y no la vi más. Entonces igual hay una diferencia' (Apoderado, Caso 3)

De otro lado, los estudiantes admitidos bajo el SAE son referidos -principalmente por las familias del caso 1 y 2- como alumnos con hábitos, valores o conductas negativas que difieren del perfil tradicional de estudiante de las escuelas y que, según establecen, han causados interrupciones en el clima escolar y de aula. La diferenciación entre nuevos y antiguos también se establece en el plano académico, erigiéndose a los primeros como estudiantes con aprendizajes

descendidos, sin condiciones para el estudio o con mayores NEE, cuestión que, en sus percepciones, ha afectado el nivel de los cursos y sus avances.

‘Ha habido problemas con cursos nuevos, que vienen alumnos desde fuera. El curso que es totalmente nuevo ha tenido que ser intervenido porque no tienen la misma visión o el parecer de los que son los niños acá (...). Tienen otro modo de vivir, otros valores. (...) Los cambiaron a este colegio porque lo echaron de otro colegio municipal’ (Apoderado, Caso 1)

La presión a la separación entre nuevos y antiguos

Además de la producción de distinciones simbólicas, en los tres casos se observaron prácticas orientadas a mantener la distancia social entre nuevos y antiguos. En esta área, educadores y familias confirman que existen apoderados antiguos que han amenazado con trasladarse al sector particular-pagado, sea frente al anuncio de la LIE o luego de constatar sus efectos. Si bien los directores relevan que esto no se ha concretado, otros entrevistados citan casos que se han ido y/o plantean estar vigilantes ante los cambios pudiendo tomar la decisión a futuro.

‘En mi curso este año se fueron ocho y esos ocho son los [cupos] que se están llenando hasta hoy día. [Se fueron] porque no les gustó el sistema y se fueron a colegios particulares, (...) porque como tampoco sabían que iba a pasar, y con el nuevo proceso de postulación, viendo a los niños y todo lo que llegaba, se fueron. (...) Yo igual estoy con la duda de si no sé si seguir’ (Apoderado, Caso 2)

‘En mi curso hay mamás que se fueron a colegios particulares, porque también hubo comentarios como desatinados como ‘ay, van a llegar los rotitos’ (Apoderado, Caso 3)

Junto a lo anterior, los apoderados del Caso 2 -único que tiene la práctica de mezclar a estudiantes antiguos y nuevos que ingresan en el segundo ciclo de la enseñanza básica para formar un curso adicional- han levantado su voz para exigir la separación de ambos grupos en cursos distintos. Asimismo, en el Caso 1 -que tiene similar estructura y conforma un curso adicional en la básica- si bien los alumnos antiguos y nuevos se han mantenido hasta ahora separados, al momento del trabajo de campo se estaba reflexionando acerca de la mezcla, cuestión que es rechazada por las familias entrevistadas.

‘Yo diría que casi el 99% de los apoderados súper negativos [al SAE] (...). Nosotros en 7mo separamos, [al final] de 6to básico se separan en dos y en cada curso entran niños nuevos, y los papás siempre luchando de que por favor quedaran juntas y las nuevas quedaran en otro curso’ (Directiva, Caso 2)

El rol de las escuelas en movilizar la zona de mediación de la LIE

Frente a las consecuencias -anticipadas o visualizadas- que la LIE ha tenido en la composición sociocultural y académica de las escuelas, las instituciones han introducido una serie de cambios técnicos (por ej., contratación de especialistas, generación de redes con el entorno para derivar casos, prácticas de refuerzo curricular), que contrastan con el insuficiente abordaje de la dimensión normativa y política del cambio, y de las tensiones que la LIE ha provocado soterradamente en las comunidades.

En un primer momento, las distintas inquietudes de las familias ante la gratuidad fueron respondidas con la entrega de información de parte de las escuelas en asambleas o reuniones, que contaron en algunos casos con el apoyo del Mineduc. En oposición a esto, la difusión del SAE se dirigió principalmente a familias que pensaban cambiar a sus hijos de colegio, a quienes se les proveyó información respecto de los nuevos procedimientos de postulación. En ninguno de los casos, se desarrollaron instancias colectivas de diálogo o reflexión en torno al propósito mayor de la política, su alcance o potenciales consecuencias.

‘Casi no nos enteramos [del SAE], porque el tema que se habló, que era más importante todavía y que hacíamos bulla, era el de la gratuidad (...) pero [el SAE] nunca se trató con nosotros (...) Nunca se nos dijo nada, nunca se trabajó, yo creo que es primera vez que estamos hablando de esto’ (Apoderado, Caso 2)

‘Lo conversábamos entre nosotros no más, en grupos, pero no con la profesora. Ella no hizo ningún tema, no sé, un taller o una cosa así, o la psicóloga no hizo algún tipo de taller diciéndonos los pros y los contras’ (Apoderado, Caso 3)

Luego del inicio de la implementación de la LIE, la reforma -y en particular el SAE- no ha sido abordado institucionalmente con los apoderados. Para los directivos, esto obedece a que las familias no han vuelto a manifestar sus críticas en las instancias formales dispuestas para ello. A esto se suma, una cierta subestimación de las objeciones que los apoderados mantienen -cuando se las han escuchado-, y la explicitación en un caso de la falta de herramientas para enfrentar este tema con la comunidad.

‘Yo creo que [las opiniones negativas] son aisladas en el sentido de que yo me reúno mensualmente con el subcentro de padres (...) y nunca ha aparecido en esas reuniones algo que me haga pensar que hay una sensación en los papás de que esto de que se hayan incorporado estudiantes -que además tampoco es que

se hayan incorporado tantos estudiantes- haya supuesto que ha venido un tipo de papás distinto o alumnos distintos’ (Directivo, Caso 3)

‘No se ha retomado [el tema], porque en realidad no hemos indagado si sigue siendo una inquietud. Se dejó ahí porque nadie tampoco lo ha manifestado (...). En algún momento lo habíamos conversado [abordar el tema] pero depende de cómo uno lo plantee, porque en la misma sala está sentado un nuevo con el antiguo entonces la gente puede llegar a hacer afirmaciones que pueden ser incluso dolorosas (...) ¿Cómo tú le dices a los papás que estamos retrocediendo por las nuevas?’ (Directivo, Caso 2)

La falta de tematización acerca de la implementación de la reforma con las comunidades y la ausencia de orientaciones para afrontar las aprensiones que las familias manifiestan -según profesores y algunos directivos plantean- en espacios privados, individuales o informales, ha repercutido en una desalineación de las respuestas que desde las escuelas se les proveen a los apoderados en esta área, dentro las cuales se identificaron cuatro tipos principales.

Un primer tipo corresponde a la absolución de la culpa del colegio que se manifiesta en la transmisión de la LIE como un mandato externo y una ley que las escuelas deben cumplir o frente a la cual están ‘atados de manos’.

‘Yo igual les digo que ‘es el sistema’. (...) Yo también en las reuniones igual les hago entender a los papás que no es algo mío, personal, de profesora jefe, ni del colegio sino que es algo general: es el sistema’ (Profesores, Caso 1)

‘De repente el inspector dice que están atados de manos [ante la LIE], porque con esta bendita ley de inclusión no puedes echar, no puedes caducarle la matrícula a ningún niño’ (Apoderados, Caso 1)

Un segundo mecanismo se caracteriza por la acentuación ante los apoderados de las regulaciones que el colegio tiene para manejar la disciplina o la convivencia (por ej. reglamentos, normas), que se acompaña de un discurso moral centrado en el trabajo de re-educación que se realizará con los ‘nuevos’ para ajustarlos al proyecto y perfil tradicional de la escuela.

‘Yo por lo menos hablo de la ley de inclusión, de que es ley y que a las niñas que lleguen hay que tratar de moldearlas a como son ellas [las antiguas]. Así yo le dije el primer día de clases a mi curso y así sucedió’ (Profesores, Caso 2)

En tercer lugar, ante conflictos visibles acontecidos en las escuelas que se asocian a la mayor diversidad (por ej. peleas entre estudiantes, discusiones entre apoderados),

algunas escuelas han realizado talleres reactivos y puntuales de sensibilización ante la diferencia u orientados a la mejora de la convivencia escolar.

Por último, ciertos educadores -sin obedecer a un lineamiento institucional al respecto- han buscado transmitir a los apoderados el discurso de la aceptación de la diferencia y la integración de los nuevos, por medio de incipientes conversaciones en esta dirección.

‘[Les respondemos] siempre tratando de hacerles entender que también ellos tienen que adaptarse a esto, que nosotros también estamos en esto, de que en realidad sus hijos se tienen que aprender a desenvolver con todo tipo de niños’ (Profesores, Caso 3)

Discusión y conclusiones

Este trabajo presentó una exploración de la implementación temprana de la Ley de Inclusión Escolar (LIE) en las escuelas desde la perspectiva de las clases medias. A partir del enfoque de la zona de mediación de las políticas de desegregación escolar y la literatura acumulada en este tema, en esta sección se sintetizan y discuten los cuatro principales hallazgos del estudio.

En primer lugar, los resultados muestran que la LIE se ha enfrentado en las escuelas de clases medias con una zona de mediación escasamente receptiva de parte de los apoderados (Welner, 2001), que se condice con hallazgos acerca de la resistencia de las familias ante políticas de desegregación escolar en otras latitudes (Bonal & Bellei, 2018) y ante iniciativas regulatorias similares a la LIE (Zancajo, 2019). Si bien no se atestigua la presencia de respuestas colectivas masivas u organizadas de confrontación a la reforma (protestas), esto no margina la existencia de una alta resistencia entre los apoderados, de carácter más silencioso, sutil e individual, y en la cual se entrecruzan fuerzas normativas y políticas que están desafiando la implementación de la reforma en el espacio escolar.

Por un lado, la evidencia da cuenta que la alta identificación de las familias de clases medias del sector particular-subvencionado con una posición ‘al medio’ tanto de la estructura social como de la jerarquía reputacional del mercado escolar (Kosunen & Carrasco, 2016) posiciona a la LIE en un espacio de lucha por la protección del espacio social-escolar ganado e impulsa la lectura de la reforma como una amenaza desde abajo (menos distancia con lo municipal) y una amenaza desde arriba (más distancia con el sector privado e inaccesibilidad a colegios subvencionados transformados en particulares). Por otro lado, la oposición a la LIE está

permeada por una serie de patrones normativos compartidos por las clases medias en que -consistente con estudios previos (Bellei et al., 2019; Hernández & Raczynski, 2015; Rojas et al., 2016)- destaca la alta desvalorización de lo gratuito y público, los prejuicios morales y académicos hacia un 'otro' tipo de apoderado/estudiante, y el apego a la meritocracia, los cuales se activan ante la reforma, los cuales develan las dificultades culturales que la política está confrontando en el marco del legado de la lógica del mercado en las disposiciones de las familias.

En segundo lugar, los hallazgos sugieren que las aprensiones de los apoderados ante la LIE y las tensiones visualizadas en las escuelas presentan algunos matices entre las fracciones de las clases medias y los establecimientos estudiados. Así, el trabajo permite establecer que la baja receptividad de la zona de mediación de la LIE se intensifica en los casos que educan a familias de las clases medias-bajas y medias, dando cuenta que son los apoderados en posiciones sociales de mayor fragilidad y con más cercanía al temido estudiante/apoderado del sector municipal o vulnerable quienes se ven mayormente amenazados por la reforma y acentúan el discurso del riesgo. De otro lado, en línea con Rojas (2019), las familias de las clases medias profesionales o con mayor capital cultural y económico muestran mayor ambivalencia y pragmatismo, y sus aproximaciones negativas a la LIE se ven sutilmente permeadas, entre otros, por el proyecto educativo relativamente inclusivo que caracteriza a la escuela.

En tercer lugar, el artículo evidencia que la apertura de las puertas de las escuelas a la diversidad generada por la LIE ha tenido como correlato la fuerte producción de parte de las familias de distinciones simbólicas entre nuevos y antiguos, así como también un empuje incipiente al establecimiento de divisiones sociales entre los grupos. Estas prácticas dan cuenta de un intenso traslado de las distinciones entre 'nosotros/los otros' que antes se establecían hacia afuera de los muros de la escuela hacia el interior de los establecimientos, e ilustran la manera bajo la cual las familias están recreando las fronteras de la zona de mediación dentro del espacio escolar al posicionar a los 'nuevos' como un sujeto de rechazo. Lejos de ser inocuo, este proceso ha repercutido en la emergencia de tensiones culturales en las comunidades y en acciones -sea de amenaza de fuga, sea de presiones hacia la segregación interna-, opuestas al propósito mayor de la reforma.

Por último, los resultados relevan que la gestión de la reforma dentro de las escuelas -luego de ser inicialmente abordada desde un punto de vista técnico- ha estado marcada por un silencio institucional y una invisibilización

o minimización de las tensiones que se han generado en el espacio escolar, que muestran un 'punto ciego' de los líderes educativos al respecto (Cooper, 2009). Asimismo, contrario a lo que la investigación recomienda (Oakes et al., 2005), la diversidad de respuestas identificada con que las escuelas están afrontando las inquietudes de los apoderados se caracterizan por no desafiar sus creencias normativas y por acentuar un discurso moral de re-socialización de los nuevos al perfil tradicional de las escuelas que mantiene el riesgo de reforzar -y no expandir- los límites de la zona de mediación de la política en las comunidades.

Las conclusiones del estudio, lejos de responsabilizar a las clases medias o a las escuelas por los alcances y tensiones de la implementación de la LIE en los establecimientos, alertan más bien acerca de los potentes obstaculizadores presentes en las comunidades educativas ante la desegregación y el complejo camino que la reforma debe recorrer para avanzar a la inclusión escolar, cuestión particularmente preocupante al considerar su avance gradual y el tránsito aún no completado a la gratuidad que ésta proyecta. Sin desconocer la naturaleza exploratoria de la investigación, el escaso número de casos estudiados y su realización en Punta Arenas, el trabajo enfatiza que el paso de la desegregación a la inclusión no es automático y que el cambio en la zona de mediación de las comunidades supone tiempo y esfuerzo (Welner, 2001). Así, la implementación de la LIE requiere un trabajo de gestión continuo y deliberado de parte de las instituciones educativas, sin el cual se corre el riesgo de trasladar la segregación externa hacia el interior del espacio escolar y transformar a las escuelas en sitios de tensiones y conflictos identitarios (Fine et al., 1997).

Referencias

- Carrasco, A. (2016). Revisitando la Ley de Inclusión. In I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación: Reflexiones y propuestas desde la UC* (pp. 213-44). Ediciones UC.
- Carrasco, A., Oyarzún, J.D., Bonilla, A., Honey, N., & Díaz, B. (2019). La experiencia de las familias con el nuevo sistema de admisión escolar: un cambio cultural en marcha. *Serie Estudios en Justicia Educativa*, 2. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2019/08/estudios-n2.pdf>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bellei, C., Contreras, M., Canales, M., & Orellana, V. (2019). The production of socio-economic segregation in Chilean education: School choice,

- social class and market dynamics. In X. Bonal, & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 201-242). Bloomsbury.
- 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.
- Bonal, X., & Bellei, C. (2019). The renaissance of school segregation in a context of globalization. En X. Bonal & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 1-28). Bloomsbury.
- Cooper, C. W. (2009). Performing Cultural Work in Demographically Changing Schools: Implications for Expanding Transformative Leadership Frameworks. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 694-724.
<https://doi.org/10.1177/0013161X09341639>
- Fine, M., Weis, L., & Powell, L. (1997). Communities of difference: A critical look at desegregated spaces created for and by youth. *Harvard Educational Review*, 67(2), 247-284.
<https://doi.org/10.17763/haer.67.2.g683217368m50530>
- Hernández, M. (2019). White middle-class families and sociocultural diversity in schools: A literature review. *The Urban Review*, 51(2), 270-300.
<https://doi.org/10.1007/s11256-018-0477-6>
- 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), 127-41.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>
- Kosunen, S., & Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 172-193.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2013.861700>
- Lewis, A. E., & Diamond, J. B. (2015). *Despite the best intentions. Why racial inequality thrives in good schools*. Oxford University Press.
- 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.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1324130>
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-646>
- Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 483-510.
- Oakes, J., Welner, K., & Yonezawa, S. (2005). Norms and politics of equity-minded change: Researching the 'zone of mediation'. In M. Fullan (Ed.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 282-305). Springer.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Rojas, M. T. (2019). Inclusión social: Miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 217-234.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Rojas, M. T., Falabella, A., & Leyton, D. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: Decisiones y dilemas. In A. Corvalán, A. Carrasco, & J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 233-268). Ediciones UC.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco, 2020). *Global monitoring report 2020: Inclusion and education, All means all*. Unesco.
- Welner, K. (2001). *Legal rights, local wrongs: When community control collides with educational equity*. State University of New York Press.
- Zancajo, A. (2019). Drivers and hurdles to the regulation of education markets: The political economy of Chilean reform. *National Center for the Study of Privatization in Education*, 239.
<https://ncspe.tc.columbia.edu/working-papers/WP239.pdf>

Sobre los autores:

Macarena Hernández es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en Policy Studies in Education del Institute of Education de la Universidad de Londres y Doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como investigadora y consultora en educación. Sus líneas de investigación son la elección de

escuela de las familias, la inclusión escolar y el mejoramiento educativo.

Alejandro Carrasco es sociólogo y magíster en ciencia política de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y PhD en Educación de la Universidad de Cambridge,

Inglaterra. Es Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile e Investigador Principal del Centro de Justicia Educacional (CJE) de la misma casa de estudios. Sus líneas de investigación son mejora escolar, elección de escuela y reforma educativa.