



UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION

FACULTAD DE COMUNICACIÓN, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

TRABAJO SOCIAL

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE

“LOS PRINCIPALES FACTORES QUE GENERAN SITUACIONES DE SEGREGACIÓN
ESCOLAR ENTRE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE ENSEÑANZA
MEDIA EN CHILE, DURANTE LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS”.

DOCENTE GUÍA : HECTOR ABARCA DÍAZ

ALUMNO : GONZALO ALARCÓN MORA

CONCEPCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2020

1. Definición del problema de estudio

A partir de los últimos años, es posible vislumbrar un progresivo consenso en el debate público y académico respecto a los altos niveles de segregación y exclusión existentes al interior del sistema educacional chileno, en lo específico, de acuerdo a la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias de origen (Azócar, Córdoba, y Rojas, 2016; Hernández y Raczyński, 2015). Dentro de la literatura especializada, este fenómeno ha sido conceptualizado como “segregación escolar”, y hace referencia a la distribución desigual de estudiantes en establecimientos educativos, de acuerdo a sus características individuales o sociales (Murillo y Martínez, 2017), o “especialmente en términos de su raza y origen social”, tal que dichas diferencias en la distribución repercutirían en las probabilidades de interacción entre individuos de distintos grupos sociales (Bellei, 2013, p. 327).

Al igual que otras tipologías similares de segregación, es posible distinguir dos dimensiones de segregación escolar. Por un lado, la noción de similitud o uniformidad, referente “al grado de desbalance con que los miembros de un cierto grupo social se distribuyen entre unidades geográficas u organizacionales distintas”. Así, un grupo será “segregado” si su distribución es muy desigual entre las unidades (Bellei, 2013, p. 330). Por otra parte, la dimensión de exposición hace mención a la probabilidad de interacción entre individuos de distintas categorías sociales, en otras palabras, el grado en que están “expuestos” unos de otros. En este sentido, un grupo se considerará “segregado” de acuerdo al grado de aislamiento relativo frente a otras categorías sociales. Y para el escenario de la segregación escolar, esto implica que los estudiantes estarán más segregados si existe una alta probabilidad de que se encuentren, únicamente, con estudiantes de similares características en su escuela (Bellei, 2013; Murillo, Duck y Martínez, 2018).

En relación a lo anterior, la investigación empírica ha comprobado que la segregación escolar conlleva repercusiones, principalmente negativas, tanto para los estudiantes, así como también para el sistema educativo en su conjunto, por tres argumentos. Primero, limitaría la experiencia formativa, poniendo obstáculos a la enseñanza en áreas de convivencia y/o formación ciudadana. Luego, dificultaría el aprendizaje de aquellos estudiantes más vulnerables y fomentaría el surgimiento de condiciones perjudiciales para sus procesos de enseñanza y convivencia escolar (Bellei, 2013). En esta misma línea, Ortiz (2016) destaca que la segregación acarrea efectos negativos para los resultados académicos de estudiantes concentrados en escuelas con menor nivel socioeconómico, pero positivos para los estudiantes aglomerados en los establecimientos de grandes ingresos, lo que podría denominarse como “segregación académica” (p. 94 – 95).

Adicionalmente, Murillo (2016) establece que el fenómeno obstaculizaría la efectividad de las políticas públicas destinadas al abordaje de la vulnerabilidad social, debido a que la segregación añade un efecto colectivo promotor de los escenarios de exclusión. Autores como Santos y Elacqua (2016) añaden que, a nivel sistémico, la segregación escolar tiene consecuencias en el aumento de la probabilidad de deserción escolar, el embarazo adolescente, el compromiso intelectual y la motivación.

La evidencia empírica destaca que, en la evaluación PISA¹ 2012, más del 75% de diferencias en el rendimiento académico de los establecimientos educativos chilenos se explica por el nivel socioeconómico de las escuelas, demostrando así que la segregación escolar repercute directamente en la segregación académica (Ortiz, 2016).

Aunque la investigación empírica es menos sólida respecto a las causas tras la segregación escolar, es posible afirmar que estas son de múltiple naturaleza y que sus efectos varían entre países y en el tiempo, pero resumiéndose en tres dimensiones: primero, factores contextuales (siendo la segregación residencial aquel más relevante); segundo, factores institucionales del propio sistema educacional; y en tercer y última posición, factores socioculturales (como por ejemplo, las preferencias de las familias) (Bellei, 2013).

Por otra parte, los altos índices de segregación escolar en Chile se atribuyen a prácticas históricas de discriminación fuertemente arraigadas en las escuelas chilenas, expresadas en la capacidad de las últimas en seleccionar a los estudiantes que serán, eventualmente, parte de su matrícula (Hernández y Raczynski, 2015); en oposición a la intención “original” de que sean las familias quienes escojan entre un rango de escuelas disponibles. Teóricamente, tales prácticas debieron haber sido erradicadas tras la introducción de la Ley General de Educación (LGE), sin embargo, la investigación contemporánea ha demostrado que la selección arbitraria está lejos de ser eliminada, siendo prominente en establecimientos particulares subvencionados (Córdoba y Azocar, 2016).

Sillard, Garay y Troncoso (2018), por su lado, describen el cómo se ha logrado estratificar el sistema educativo chileno de acuerdo al nivel socioeconómico: las escuelas privadas receptan a los estudiantes de familias de altos ingresos; mientras que los establecimientos particulares subvencionados (que reciben una subvención estatal a la demanda), albergarían el cuerpo estudiantil de familias de segmentos medios; y por último,

¹ Por sus siglas en inglés, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. Es un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Académico (OCDE) que evalúa el cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en ámbitos relevantes para su vida actual y futura (Agencia para la Calidad de la Educación, en línea).

las escuelas municipales atenderían a alumnos de las familias de estratos medios bajos, o llanamente bajos.

En este sentido, y de acuerdo a los antecedentes presentados con anterioridad, el propósito u objetivo principal de la revisión sistemática será determinar cuáles son los principales factores que generan situaciones de segregación escolar entre los establecimientos educacionales de enseñanza media en Chile durante la última década, poniendo énfasis específico en los factores escasamente abordados por la literatura especializada.

2. Justificación

Aun cuando la segregación escolar ha sido homologada a uno de los mejores indicadores en desigualdad social a nivel internacional, en América Latina existe escasa evidencia empírica del fenómeno, concentrándose los esfuerzos, meramente, en cuantificarla (Murillo, 2016; Murillo y Martínez, 2017; Murillo, Duck y Martínez, 2018). Similarmente, hay aún menor investigación en relación a los procesos de elección de escuelas por las familias que, como se mencionó con anterioridad, están altamente vinculados con los factores socioculturales responsables de la segregación escolar (Hernández y Raczynski, 2015; Santos y Elacqua, 2016). Ahora bien, se hace preciso mencionar que las familias no deciden las escuelas a las que ingresarán sus hijos desde un “vacío social”, debido a que su elección se enmarca, entre otros factores a partir del contexto territorial en el que habitan y emprenden sus proyectos de vida (Ortiz, 2018, p. 168).

En relación con lo anterior, el estudio emprendido por Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2009, citado en Ortiz, 2018) demostró que la segregación residencial predice la segregación escolar de los estudiantes pertenecientes al 30% inferior de nivel socioeconómico, en una muestra de 51 comunas chilenas. Así, la cercanía al domicilio es criterio importante de elección de escuela, especialmente en las poblaciones de escasos recursos, *ceteris paribus*². Otro trabajo de estos autores (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2008, citado en Murillo, Duck y Martínez, 2018) estimó que, entre 1996 y 2006, la segregación aumentó más para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (8%), en comparación a aquellos de mayor nivel socioeconómico (7%).

De acuerdo con la evidencia proporcionada por Ortiz (2018), en relación a la composición socioeconómica de escuelas, un quinto de los estudiantes de 4° básico, en 2013 asistía a escuelas que podrían considerarse como socialmente inclusivas, una proporción baja respecto al promedio de países miembros de la OCDE, aunque podría aumentar bajo los efectos de la nueva Ley de Inclusión Escolar.

En esta misma línea, si bien es posible argumentar la emergencia de un cuerpo robusto sobre el fenómeno de la segregación escolar a nivel estructural o sistémico, la investigación sobre los efectos de la segregación residencial es sustantivamente superior, aunque poco se ha indagado sobre la vinculación entre ambos fenómenos (Bellei, 2013; Stillerman, 2016).

Por otra parte, el equipo de Treviño et al. (2018) establecen que no existen investigaciones suficientes respecto a las prácticas de agrupamiento y/o distribución

² Expresión en latín que significa “todo lo demás constante”.

desigual de estudiantes al interior de los establecimientos educacionales, sin ser Chile la excepción (Vásquez, 2016), lo que podría denominarse como “segregación intraescolar”.

Ascorra et al. (2015) argumentan que, en relación a la segregación escolar, poco se ha estudiado sobre la segregación por selección, aquella que discrimina a los estudiantes según sus habilidades cognitivas, comportamientos y valores. El estudio de las autoras confirma lo planteado por la evidencia nacional, a saber, que tanto los mejores climas escolares, así como también los mejores puntajes PISA se concentran en recintos educacionales particulares pagados, que a su vez, realizan la mayor selección de estudiantes. De este modo, las autoras concluyen que “los datos anteriores ponen de manifiesto que estamos no solo ante una segregación por calidad de la educación (rendimiento), por NSE y por habilidades cognitivas (selectividad) sino también por calidad de la convivencia escolar” (p. 74).

Los antecedentes planteados hasta el momento sustentan la generación de esfuerzos por sistematizar las investigaciones realizadas durante la década, a modo de indagar holísticamente en los factores principales detrás de la segregación escolar, poniendo énfasis específico a las relaciones que se establecen entre los mismos, ya sean estos de índole sociocultural, socioeconómica o contextual.

En conclusión, los resultados de esta revisión sistemática contribuirán a la creación y apilamiento de conocimiento para la disciplina del Trabajo Social. En lo específico, al explicitar aquellos factores asociados a la segregación escolar en establecimientos de educación media, permitirá, eventualmente un mejor y mayor diseño, planteamiento y ejecución de políticas públicas destinadas a la superación de los obstáculos estructurales que retienen el avance de las trayectorias académicas de los estudiantes más vulnerables. Así también, la revisión sistemática permitirá dilucidar aquellas áreas de conocimiento dentro de la literatura especializada que aún permanecen sin ser investigadas exhaustivamente, o bien, cuáles han sido las metodologías soslayadas para el análisis de la segregación educativa y/o académica, especialmente para el avance de futuras indagaciones empíricas para la práctica del Trabajo Social.

3. Objetivos general y específicos.

3.1. Objetivo general.

- Determinar a través de la revisión bibliográfica los principales factores que generan situaciones de segregación escolar entre los establecimientos educacionales de enseñanza media en Chile, durante los últimos 10 años.

3.2. Objetivos específicos.

- Identificar los factores socioculturales detrás de las situaciones de segregación escolar entre los establecimientos educacionales de enseñanza media chilenos.
- Identificar los factores socioeconómicos detrás de las situaciones de segregación escolar entre los establecimientos educacionales de enseñanza media chilenos.
- Identificar los factores territoriales detrás de las situaciones de segregación escolar entre los establecimientos educacionales de enseñanza media chilenos.

4. Planteamiento de supuestos.

- Factores socioeconómicos, como el ingreso per cápita de una familia con nivel socioeconómico bajo, estarán estrechamente relacionados con la segregación residencial.
- Factores contextuales – territoriales, como la segregación residencial, estarán estrechamente relacionados con la segregación escolar o educacional de los estudiantes.
- Factores socioculturales, como los procesos de elección de escuelas por familias, podrían estar estrechamente relacionados con la segregación socioeconómica de estudiantes, así como también con la segregación residencial.
- Debido a la introducción de ciertos avances legislativos en materia educacional (como por ejemplo, la Ley de Inclusión Escolar), podría esperarse menores niveles de segregación registrados por investigaciones chilenas más recientes, en comparación al límite inferior de los últimos 10 años.
- En aquellos establecimientos educacionales con menor nivel socioeconómico (altamente segregados), se encontrarán niveles más bajos de rendimiento académico, calidad educativa y convivencia escolar, entre otros.

5. Marco conceptual

El presente apartado tiene como objetivo principal el realizar un abordaje conceptual y teórico al fenómeno de la segregación escolar, así como también de los principales factores o dimensiones que guardarían relación en su producción y varias manifestaciones.

5.1. Segregación

Previo a indagar en el concepto propio de segregación escolar y sus principales dimensiones, es necesario precisar en cómo la literatura especializada comprende el término de segregación individualmente. En este sentido y, en términos amplios, la segregación se define como cualquier distribución desigual que se manifieste entre los diversos grupos sociales, ya sea entre unidades de organización diferentes, entre zonas geográficas o una combinación de ambas. En una última instancia, toda interrogante planteada sobre la segregación tiene como propósito el develar el grado en que los miembros de grupos sociales heterogéneos interactúan, comparten experiencias o son afectados por condiciones compartidas (Bellei, 2013). De este modo, se extrae de lo anterior que la segregación escolar es la cuestión planteada sobre cómo ciertos grupos sociales se distribuyen dentro de un sistema escolar, y respecto al cómo este factor influenciaría las posibilidades de socialización y sociabilización entre individuos que se adscriben a “estratos” sociales diferentes.

5.2. Segregación escolar

La literatura académica ha conceptualizado la segregación escolar, de manera específica, como la distribución o concentración desbalanceada de estudiantes en las escuelas, de acuerdo a sus características personales o condiciones sociales (Murillo y Martínez, 2017); no obstante, atención preferente se la ha otorgado a las “dimensiones raciales y de clase social, y en menor medida las dimensiones de género, étnicas y de habilidad académica” (Bellei, 2013, p. 330).

Por otro lado, existe suficiente evidencia empírica para admitir que los sistemas educativos en América Latina se encuentran entre los más segregados en el mundo, fenómeno que se vería agravado teniendo en consideración que la educación ofrecida actualmente por las escuelas localizadas en sectores empobrecidos es inferior, en comparación a la calidad de la oferta que brindan las instituciones educativas en los sectores de mayores ingresos. Lo anterior conlleva como consecuencia directa que los estudiantes procedentes de menores sectores socioeconómicos y culturales sean enfrentados a una doble discriminación: primero, a causa de la segregación escolar y

segundo, a la calidad de la educación que reciben, en referencia a sus contrapartes privilegiadas (Murillo et al., 2018).

Así también, la segregación escolar, debido a que no es producida de forma aleatoria, puede ser comprendida por tres factores diferentes, pero que interactúan reforzándose entre sí. Primeramente, se encontrarían los factores estructurales o contextuales, siendo el más relevante la segregación residencial, ya que las ciudades se caracterizarían por albergar a población de distinto nivel socioeconómico en zonas diferenciadas, se esperaría que las escuelas replicasen tal patrón (Córdoba et al., 2016). Segundamente, existirían los factores (macro) institucionales que demarcan al propio sistema escolar, como la efectuación de costos, el co - pago y la posibilidad implícita o explícita de seleccionar y expulsar a alumnos (Bellei, 2013). Los estudios empíricos han puesto en relevancia cómo ambos factores erigen barreras institucionales que, concluyentemente, promueven la segregación y segmentación económica, pero menor énfasis se la ha prestado al conjunto de terceros factores, de índole sociocultural, relacionados con las dinámicas y prácticas de elección de escuelas por las familias y su respectiva incidencia en la producción de la segregación y estratificación de los sistemas escolares, en particular el chileno (Hernández y Raczynski, 2015). A continuación, se explicará, a nivel conceptual, la relación existente entre los factores contextuales, institucionales y socioculturales, respectivamente, con la segregación escolar.

5.2.1. Factores contextuales: la segregación residencial

Similarmente a otras definiciones, la de segregación residencial remite a cuando grupos sociales se localizan preferentemente en algunas zonas, barrios o comunas de la ciudad por encima de otras, en adición a cuando al interior de determinadas comunas existiría la presencia de un grupo social u otro en proporción superior al promedio (sobrerrepresentación) (Ortiz, 2018).

Siguiendo a Stillerman (2016), la evidencia empírica ha demostrado la influencia recíproca entre segregación residencial y escolar. Así, el argumento versa sobre que la concentración en barrios de familias de análogas características sociodemográficas, indicativo de muchas realidades en América Latina, genera que los estudiantes asistan a escuelas localizadas dentro de esos mismos barrios y que, congruentemente, estas sí presenten similares características en su composición (Murillo et al., 2018). Ahora bien, debido a que las zonas residenciales determinan, en lo concreto, los barrios a los que se asocian los establecimientos educacionales, se hace difícil separar las decisiones residenciales de las preferencias escolares (Ortiz, 2018). Ejemplificando, los padres o familias con mayores ingresos y nivel de estudios tenderían a recorrer distancias, privilegiando la calidad; o bien, tienen menos probabilidades de escoger por razones

prácticas como la cercanía. Por su lado, las familias de menor nivel socioeconómico enviarían a sus hijos a las escuelas más cercanas (Elacqua y Santos, 2013; Córdoba et al., 2016). La relación se dilucida aún más considerando que los estudiantes, en Chile, de establecimientos privados y subvencionados registran una mayor movilidad cotidiana a centros de estudios, que los de escuelas municipales (Donoso y Arias, 2013; Stillerman, 2016).

5.2.2. Factores institucionales: co - pago y selección.

El indicador más importante dentro de los factores institucionales sobre la segregación escolar corresponde al financiamiento compartido o co - pago, así como también las prácticas de selección de los establecimientos educacionales. Así, se ha documentado que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo se encuentran más segregados en establecimientos privados subvencionados con copago, que en aquellos gratuitos (Córdoba et al., 2016). Lo anterior significa que es más probable encontrar un menor número de estudiantes de sectores empobrecidos en escuelas privadas o subvencionadas.

Respecto a las prácticas de selección de estudiantes, éstas debieron haber sido erradicadas, dentro del territorio, con la introducción de dos cuerpos normativos: la Ley General de Educación (2009) y la Ley de Inclusión Escolar (2018). Sin embargo, estudios recientes (Ascorra et al., 2015, Madero y Madero, 2012) demostraron la presencia de procesos masivos de selección realizados por las escuelas chilenas, entre las que se encuentran: sesiones de juego, entrevistas a padres, exámenes de ingreso e incluso la presentación de documentos que acrediten el nivel de ingreso y su afinidad con ciertas creencias religiosas, especialmente en el sector subvencionado (Elacqua y Santos, 2013). Aunque lo expuesto anteriormente prueba la reminiscencia de prácticas arraigadas fuertemente, estas también se explican por la configuración de la política pública que se orienta al asentamiento de un cuasi - mercado escolar que potencian la competitividad entre escuelas, lo que repercute en que estas instituciones, presionadas por conseguir mejores resultados, prefieran a los alumnos con mejores condiciones culturales y socioeconómicas, que tienen mayores niveles de asistencia, permanencia y logros de aprendizaje, en contraste a aquellos estudiantes más “costosos” de educar, es decir, con menores recursos sociales y culturales de “origen” (Murillo et al., 2018).

5.2.3. Factores socioculturales: prácticas y dinámicas de elección de escuelas.

Los factores socioculturales versan respecto a cuáles son las racionalizaciones o motivaciones que esgrimen y movilizan las familias para escoger determinadas ofertas educativas, independientemente de la segregación residencial o del diseño del sistema

escolar en su conjunto, que influyen en la fabricación de la segregación socioeconómica escolar (Hernández y Raczynski, 2015).

La relación se ha expresado en que los apoderados eligen a los establecimientos basándose en el imaginario que tengan de los mismos (su composición social), sus aspiraciones y valores personales (Stillerman, 2016). En lo específico, las familias que pertenecen a la clase baja atienden a condiciones prácticas relacionadas con las instituciones escolares (seguridad, disponibilidad de alimentos, conexión con otros beneficios estatales y cercanía a los hogares) (Hernández y Raczynski, 2015; Oyarzún, Moreno y Soto, 2017). Luego, las familias adscritas a estratos socioeconómicos medios buscan posibilidades para cerciorar una distinción social, real o construida que, en consecuencia, despliegan estrategias orientadas para alejar a sus hijos de escenarios de pobreza o vulnerabilidad social (en otras palabras, evitar las “malas influencias” provenientes de miembros de otros sectores sociales). No obstante, las motivaciones no serían sólo instrumentales, Rojas (2018) aprecia que las elecciones escolares además estarían atravesadas por la búsqueda de bienestar emocional y seguridad para los estudiantes. En última instancia, las familias de clase media alta y alta incluyen las aspiraciones de distinción que, por lo tanto, tienden a valorar los mecanismos de selección instaurados previos a la legislación para generar ambientes educacionales privatizados (Oyarzún et al., 2017).

Stillerman (2016) destaca otros mecanismos de (auto) exclusión dentro de las prácticas de elección de escuelas: los padres pobres disponen de redes sociales más debilitadas y muchas veces descartan la opción de asistir a colegios subvencionados por costos, distancias, o porque tienen miedo de que sus hijos sufran discriminación en los entornos altamente segregados.

6. Metodología: proceso de búsqueda sistemática bibliográfica.

6.1. Identificación.

En primera instancia, se procede a la búsqueda de artículos de investigaciones empíricas en cuatro bases de datos indexadas: SciELO, Dialnet, Scopus y ProQuest, en relación al problema de investigación escogido.

Para todas las bases de datos, a excepción de Dialnet (por motivos propios de la plataforma), se les aplica un primer filtro de búsqueda según el idioma del artículo, excluyendo a todos escritos en idiomas diferentes al español.

Adicionalmente, se incorpora un filtro que excluya a todos los artículos publicados antes del año 2009 (manteniéndose todas las publicaciones con 10 años máximos de antigüedad). Este criterio permite resguardar que la búsqueda sistemática incorpore investigación empírica reciente o actualizada.

Siguiendo los objetivos planteados para la revisión bibliográfica, se identifican las siguientes combinaciones de palabras claves para la búsqueda desagregada de artículos: “social y cultural” y “segregación escolar”; “socioeconómico” y “segregación escolar”; y últimamente, “territorio” y “segregación escolar”. Todas las combinaciones, del mismo modo, incorporan una tercera palabra clave, “Chile”, para referirse exclusivamente a investigaciones realizadas sobre el contexto nacional del fenómeno de la segregación escolar. En definitiva, para cada objetivo específico se crea una tabla diferenciada de identificación de artículos con los criterios requeridos para la búsqueda sistemática.

Es preciso destacar que, para todos los ingresos de búsquedas, a excepción de la plataforma ProQuest donde existe un refinamiento mediante el comando “LOC (Chile)” para encontrar exclusivamente los artículos registrados por/para el país, las combinaciones de palabras claves se registraban bajo el comando “AND” Por ejemplo, de la siguiente manera: (social y cultural) AND (segregación escolar) AND (Chile), en la plataforma SciELO.

A continuación, se exponen las tablas de identificación de artículos. Las tablas distinguen, por columna, la búsqueda en cada base de datos. Ahora bien, es importante destacar que, para las filas “Categoría” no fue posible establecer un único criterio de filtro, dadas las características individuales de los motores de búsqueda. Además, una vez completada la búsqueda, se añade una fila final denominada “resultados tras depuración”, donde se identifica el número *final* de artículos seleccionados y arrojados por cada búsqueda, una vez excluidos los artículos que, aun cuando se introdujeron los criterios requeridos, no eran elegibles como, por ejemplo, duplicados dentro y fuera de la base de datos. Así, destacan los resultados arrojados por la plataforma ProQuest, donde un gran número de artículos debían ser excluidos por una alta presencia de duplicados, no eran

investigaciones empíricas, o si lo eran, remitían a otros países en la temática, o lisa y llanamente, no correspondían al contenido o intenciones de la búsqueda. En definitiva, la última fila “resultados tras depuración” corresponde a la diferencia entre el número de artículos, el número de duplicados encontrados y el número de artículos no elegibles.

7. Resultados.

7.1. Introducción.

La presente sección contiene los resultados originados a partir de la revisión sistemática de investigaciones empíricas relativas a la segregación educacional en estudiantes de enseñanza media, durante los últimos 10 años, en establecimientos educacionales de Chile.

La revisión sistemática de estudios contempló un total de 15 artículos analizados ($n=15$) que abordaron – directa e indirectamente – la segregación en instituciones educacionales cuya oferta escolar incluía la enseñanza media. Además, es necesario mencionar que; del total de investigaciones incorporadas dentro de la revisión, un 66.6% ($n=10$) correspondieron a abordajes estrictamente cuantitativos, mientras que un 26.6% ($n=4$) lo fueron cualitativos y sólo un artículo empleó una metodología mixta de investigación (representando al 6.6% de la totalidad de la muestra).

En relación al orden de la presentación de resultados, estos se estructuran de acuerdo al planteamiento de los objetivos de conocimiento generados para la revisión sistemática. En otras palabras, primero se abordan los factores de índole sociocultural identificados por las investigaciones empíricas como productores de segregación educacional. Luego, se indaga en los factores socioeconómicos y en último lugar, los factores denominados como territoriales.

7.2. Los factores socioculturales de segregación educacional en Chile: elección de escuela, distinción y exclusión social.

Los factores socioculturales de segregación responden a las motivaciones y racionalizaciones que (re)construyen, esgrimen y movilizan las familias para escoger determinados establecimientos educacionales – y cuáles no – en los que se insertarán posteriormente sus hijos/as (Hernández y Raczyński, 2015). Así, se excluyen para los propósitos de este sub–apartado los factores territoriales y socioeconómicos que intervienen en la distribución desigual de estudiantes en el sistema educativo chileno.

Las investigaciones bajo revisión concuerdan en que las prácticas de elección de escuela están moldeadas por las concepciones que los apoderados poseen sobre las instituciones escolares, de acuerdo a una visión más amplia de calidad educativa en múltiples dimensiones. De acuerdo a los hallazgos de Hernández y Raczyński (2015), extraídos a partir de entrevistas y grupos focales con apoderados de enseñanza básica y

media³, de nivel socioeconómico bajo y medio, las familias no orientan la elección de establecimientos educacionales según la calidad en términos puramente académicos (puntajes SIMCE, por ejemplo), sino que se guían por información adquirida a través de fuentes primarias y redes sociales y que suele ser de carácter difuso en relación a la disciplina, costos y aprendizajes asociados a cada escuela.

En esta misma línea, en su análisis de la Encuesta para Padres 2006 – que es complementaria a la evaluación SIMCE del mismo año –, Madero y Madero (2012)⁴ sistematizaron las razones esgrimidas por los apoderados para escoger instituciones escolares y, para todas las dependencias administrativas, el criterio académico de los establecimientos siempre ocupaba la última preferencia de elección, reforzando la conclusión de que a la fecha, la prueba SIMCE, como medida comparativa exclusiva de calidad académica entre establecimientos escolares, no se encuentra dentro de las racionalizaciones de las familias para seleccionar escuelas, contrario a lo ideado desde orígenes de diseño en la institucionalidad pública educativa nacional (Hernández y Raczynski, 2015).

En definitiva, los estudios se congregan en señalar que las motivaciones de la elección de escuelas por las familias están configuradas de acuerdo a una dinámica denominada como de inclusión y exclusión (Madero y Madero, 2012; Hernández y Raczynski, 2015; Rojas, 2018; Villalobos y Valenzuela, 2012). Según el análisis de los discursos de Hernández y Raczynski (2015), este proceso se resumiría en tres criterios socioculturales: primero, una importante valoración a la creación entornos escolares homogéneos (Villalobos y Valenzuela, 2012). Segundo, una valoración positiva de la selección y cobro de matrícula – desde las instituciones escolares –; y tercero, una concepción negativa generalizada de la oferta educativa del sector público.

De este modo, el primer factor remitiría al peso discursivo que los apoderados elaboran respecto al “tipo de alumno” (Hernández y Raczynski, 2015, p. 135) que los establecimientos presentarían teóricamente. Así, evitarían escuelas que posean una composición de alumnado indeseable para sus pupilos, traducida en problemas conductuales, disciplinarios y familias despreocupadas o sin aspiraciones. Esto se evidenciaría en el trabajo de Rojas (2018), quien a partir de entrevistas grupales con

³: Se precisa que la oferta de enseñanza a la que representaban los sujetos de estudio no fue considerada como variable de distinción dentro del análisis.

⁴: El trabajo de los autores tampoco establece distinciones según oferta educativa de establecimientos.

apoderados y profesores de establecimientos escolares que presentan mixtura social, destaca la siguiente cita de un apoderado de nivel socioeconómico medio⁵:

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

(Apoderados de NSE medio, entrevista grupal, caso 5; en Rojas, 2018, p. 228).

Respecto a lo anterior, el perfil de “sujeto nuevo” (Rojas, 2018, p. 227), esta vez asociado al incremento de estudiantes vulnerables en escuelas con mixtura social, se le atribuiría también un rechazo al contacto de los hijos/as propios con estos alumnos pertenecientes a estratos sociales vulnerables, ya que poseerían hábitos sociales y conductas perjudiciales traspasables en una lógica de “contagio social” (Hernández y Raczynski, 2015, p. 135).

El escenario descrito previamente también se documenta en la investigación de Ruiz-Tagle (2016), en cuyo estudio de caso de un barrio socialmente diverso, indica situaciones de discriminación hacia los estudiantes de menor nivel socioeconómico en escuelas con mixtura, siendo tratados despectivamente como los “lomitos” (p. 90) e igualmente se construye la imagen de apoderados desinteresados o de menor involucramiento en la educación de los hijos/as.

El segundo factor encontrado por la literatura – desprendido, igualmente, de manera cualitativa – refiere a que los apoderados sí valorarían procesos de selección del estudiantado, como pruebas de admisión totalmente variadas, u otros métodos que regularían el ingreso, como los consistentes en determinar configuraciones familiares, especialmente empleados por establecimientos educacionales con afiliación religiosa (Madero y Madero, 2012). Así, el copago es defendido porque establece barreras adicionales a otros estudiantes vulnerables y en adición, les permite a las familias la adquisición de un rol de cliente para demandar o exigir mejoras dentro de los establecimientos. En suma y resta, el copago y la selección permiten el cierre social y simultáneamente, la construcción de entornos socialmente homogéneos dentro de las

⁵: El trabajo de Rojas (2018) tampoco distingue entre niveles de oferta educativa que permitan distinguir particularidades en factores asociados a la segregación para la enseñanza media.

escuelas (Hernández y Raczynski, 2015; Villalobos y Valenzuela, 2012). Respecto a esto último, en el Análisis Crítico del Discurso efectuado por Peña (2016, p. 391) sobre una columna de opinión emitida por el Secretario General de Colegios Particulares de Chile durante el 2014, se rescata lo siguiente:

“Es probable que a muchos haya sorprendido que, de las medidas del proyecto de ley, la que ha causado mayor rechazo entre los apoderados y profesores sea el fin de todo tipo de selección [...] La gran mayoría de los apoderados selecciona para sus hijos el colegio que según sus expectativas, les ofrece un ‘mejor ambiente’ (sic), entendiendo por ello un establecimiento en el que existe la disciplina, orden, seguridad y adecuadas conductas de convivencia [...]”.

(Ketterer, 2014; citado en Peña, 2016, p. 391).

El tercer y último factor encontrado por la investigación – y principalmente relacionado con el anterior –, se refiere a una mala evaluación de los apoderados con respecto a la educación pública y a la vez, se conjuga en tres visiones diferenciadas: en primer lugar, la educación pública absorbe a todo tipo de alumnos. Desprendido de lo previo, la educación municipal posee niveles mayores en problemáticas de orden, convivencia escolar y disciplina (véase Ascorra et al., 2015) y, por último, la calidad académica en la educación pública es menor (Hernández y Raczynski, 2015). Uno de los datos más reveladores proviene de Rojas (2018, p. 226), quien expone el discurso de apoderadas beneficiarias de subvención preferencial en un establecimiento particular subvencionado:

“[...] Nosotros vivimos en la comuna [omite] y el colegio más cercano está a dos cuadras, pero el colegio era de los ‘burros’, así lo conoce la gente, y no hay una buena educación, que no sea cumplir por cumplir, que saquen algo; y por eso opté por sacrificarlos y sacarlos de la comuna y opté por la mejor comuna que es [omite] y por eso tengo a todos mis hijos aquí en la comuna de [omite]”.

(Apoderadas de alumnos beneficiarios de subvención preferencial, entrevista grupal, caso 2; en Rojas, 2019, p. 226).

Además, este factor se asocia con lo que en los hallazgos de Peña (2016) se identificaría con la personalización del fenómeno de elección de escuela. Así, la autora establecería que esta visión es indicativa de que, en contraposición a los padres que escogerían mejores escuelas, habría otros quienes libremente no lo hacen porque no poseen expectativas y elegirían, consecuentemente, los establecimientos con peores condiciones de convivencia, seguridad y disciplina; al mismo tiempo que la elección se naturaliza, dentro del discurso, como una competencia y derecho individual de los

apoderados, ignorando igualmente la influencia de los factores socioeconómicos estructurales y las prácticas de segregación establecidas por las mismas instituciones escolares.

Otro de los factores socioculturales deviene en las razones esgrimidas por el segmento de apoderados pertenecientes a los menores niveles socioeconómicos o vulnerables. Madero y Madero (2012)⁶ describen que, aquellos apoderados que seleccionan la educación municipal – y que tiende a absorber la mayor cantidad de estudiantes de menores estratos socioeconómicos –, indican como primera prioridad la proximidad del establecimiento (61.4%), seguido del costo (41.6%) y finalmente, por prioridad familiar (es decir, otro hijo/a ya asiste a la misma escuela) con un 40.4%. Discursivamente, las estrategias de elección de familias de estos segmentos están moldeadas por lógicas de exclusión y frustración, dada la aparente imposibilidad de participar en el mercado educativo. Por lo tanto, las familias guían sus elecciones de acuerdo a factores prácticos: distancia y costo, replegándose a la oferta educativa municipal, local o particular no selectiva (Hernández y Raczynski, 2015).

En definitiva, todas las investigaciones que arrojaron hallazgos significativos para esta sección son claras en referirse que las prácticas socioculturales de la elección de escuelas son impulsadas – o a lo menos, se retroalimentan – con la estructura e institucionalidad del sistema de educación pública instalado en el país (Hernández y Raczynski, 2015; Madero y Madero, 2012; Peña, 2016; Rojas, 2018; Ruiz-Tagle, 2016, Villalobos y Valenzuela, 2012).

En este sentido, hasta el momento se han expuesto los factores de tipo social y cultural asociados a lo que la literatura ha denominado como la demanda dentro del mercado educativo (en otras palabras, cómo las familias participan en la elección de escuelas); por lo que a continuación, se explicitarán los resultados de esta revisión sistemática en relación a los factores que promueve la segregación educativa desde la oferta, a saber, las barreras y restricciones socioeconómicas y prácticas de selección instauradas por el sistema educativo.

⁶: Para el resto de dependencias administrativa y por afiliación religiosa: particular subvencionada católica (valores, 66%; prestigio, 54% y prioridad familiar, 36%). Particular subvencionada no católica (proximidad, 50%; costo, 38% y prestigio, 36%). Particular pagada católica (valores, 81%; prestigio, 58% y prioridad familiar, 39%). Por último, particular pagada no católica (prestigio, 54%; valores, 43% y proximidad, 38%) (véase Madero y Madero, 2012, p. 1279).

7.3. Los factores socioeconómicos asociados a la segregación escolar: barreras y restricciones en el sistema educativo.

Las investigaciones revisadas identifican con claridad que las instituciones educacionales en Chile instalan mecanismos de selección relacionados directa e indirectamente con el nivel socioeconómico de las familias que intentan participar del mercado educativo chileno en diferentes niveles (Ascorra et al., 2015; Hernández y Raczyński, 2015; Madero y Madero, 2012; Ortiz, 2015; Ruiz–Tagle, 2016; Villalobos y Valenzuela, 2012). En ese sentido, Madero y Madero (2012) identifican de manera temprana que, de la totalidad de escuelas analizadas, un 56% aplica algún método de selección basado en el criterio económico de las familias, en lo específico a través de su capacidad de pago. En esta misma línea, Ruiz–Tagle (2016) extrae que el mecanismo de fijación de aranceles – herramienta principal de segregación escolar por factores socioeconómicos –, se realiza de manera bastante arbitraria en las instituciones de su estudio de caso, como se devela en el siguiente extracto de entrevista con uno de los administradores de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, Santiago:

“Entrevistador: ¿Cómo definen en este colegio el costo de la mensualidad? Usted me dice que está entre 40 mil y 70 mil [...] ¿Será por el barrio, por el nivel de ingreso?

Administrador: No, no hay nada científico como eso, nos guiamos más bien por la competencia... Es lo que cobra el resto de los colegios [...] Pero no he hecho ningún análisis de las posibilidades de pago de nadie. Suponemos que todos pueden pagar eso, porque todos cobran lo mismo”.

(Administrador de colegio particular subvencionado; en Ruiz–Tagle, 2016, p. 89)⁷.

Igualmente, este primer filtro de ingreso – predominante dentro de la educación particular subvencionada – se experimenta por las familias excluidas a través de la resignación y frustración, donde este tipo de instituciones son preferibles y deseables respecto a las escuelas actuales de sus pupilos, pero se encuentran fuera de su alcance debido a las limitaciones socioeconómicas. Esto se vislumbra en uno de los extractos de entrevistas con un apoderado de estrato bajo de la comuna de Osorno, en Hernández y Raczyński (2015, p. 138): “[Ese colegio] vale 80 mil pesos mensuales. Si yo tuviera esos

⁷: El estudio de caso de Ruiz–Tagle (2016) tampoco distingue, como variable analítica, la oferta educacional, por lo que no hay mención específica a la segregación escolar en establecimientos que entregan enseñanza media.

medios, pongo a mis hijos en colegios particulares. Pero lamentablemente, uno tiene que ser realista”.

De acuerdo a las estadísticas más tempranas dentro de esta revisión, una comparativa por dependencia administrativa del establecimiento, la selección de estudiantes por medio de aranceles ocurría en un 20% para la educación pública, un porcentaje alto independiente de lo bajo que podrían resultar algunos de los aportes demandados por este tipo de escuelas; mientras que esta práctica de selección sería recurrente y extendida en establecimientos particulares subvencionados, con y sin adscripción religiosa católica, en un 66% y 68% de forma respectiva (Madero y Madero, 2012).

Sumados a las restricciones económicas, la literatura detalla otros métodos de selección estudiantil que las escuelas utilizan para averiguar respecto al capital social y cultural de las familias de origen del estudiantado (Ascorra et al., 2015; Hernández y Raczynski, 2015; Madero y Madero, 2012; Ortiz, 2015; Treviño et al., 2018; Villalobos y Valenzuela, 2012). Entre estas se cuentan la selección mediante entrevista hacia los apoderados (46% y 21% para particulares subvencionados con y sin afiliación católica, respectivamente; y 97% para particulares pagados católicos y 82% no católicos; véase Madero y Madero, 2012). Una de las formas en que suelen desenvolverse este tipo de entrevistas se exhibe a continuación:

“[...] La orientadora preguntó dónde vivía, qué tipo de casa, qué relación teníamos con los padres [...] Si era sólida, básica, si teníamos las necesidades básicas cubiertas, luz, agua, la relación padre e hijo, si yo conversaba con las hijas, si me preocupaba de ir a las reuniones de apoderados, si participaba en el colegio, la relación con otras personas de la familia, si mis hijas participaban en redes sociales, talleres, las habilidades de mis hijas [...]”.

(Apoderado, Coquimbo, particular subvencionado, estrato medio; en Hernández y Raczynski, 2015, p. 136).

En las escuelas particulares subvencionadas y pagadas de afiliación religiosa, se selecciona por antecedentes como el certificado de bautizo del alumno postulante o matrimonio por la iglesia de los padres (Madero y Madero, 2012).

La literatura documenta un tipo de selección relacionado con las habilidades académicas previas del estudiante (Ascorra et al., 2015; Hernández y Raczynski, 2015; Madero y Madero, 2012; Ortiz, 2015; Treviño et al., 2018). En lo específico, este tipo de segregación se documenta a través de distintos mecanismos implementados por los establecimientos, ya sea anterior o posteriormente al ingreso de los estudiantes. En lo

específico, constan de pruebas de ingreso que demuestren habilidades académicas o cognitivas y/o se basan en los antecedentes académicos (certificado de notas) del postulante (Madero y Madero, 2012). Así también, Ascorra et al. (2015) registra la existencia de filtros académicos de ingreso en dos establecimientos educativos que, durante la evaluación PISA 2009, indicaban que *nunca* habían instaurado tales procedimientos, todo esto bajo la lógica que atraería buenos resultados para los estudiantes y apoderados. Esto se obtiene del extracto de entrevista del trabajo de los autores con la directora de un establecimiento de excelencia académica, a los cuales se les permite explícitamente seleccionar académicamente a sus estudiantes:

“Entrevistador: ¿Seleccionan por notas y por conducta?”

Directora: Notas, sí, la conducta tratamos [...]

Entrevistador: ¿Por qué instauran este proceso de selección?

Directora: Para poder exigir más, como el colegio pasó a ser un liceo de excelencia, que todos sepan que vamos a ser más exigentes”.

(Directora, Liceo B; en Ascorra et al., 2015, p. 72).

En relación con lo anterior, Villalobos y Valenzuela (2012) demuestran que los niveles de polarización académicas son mayores durante Segundo Medio, teniendo en comparación a Octavo y Cuarto Básico. En esta misma línea, Treviño et al. (2018) cuantificaron que, durante la enseñanza media, un 78.7% de los establecimientos implementaba una forma esporádica o persistente de agrupamiento inicial de los estudiantes por habilidades académicas; o bien, reordenaban académicamente persistentemente o de manera esporádica en un 77.3%; y finalmente, los estudiantes nuevos que ingresan a una institución, son agrupados en un 66% con compañeros cuyo desempeño académico es similar, ya sea esporádica o en persistencia. Paralelamente, Ascorra et al. (2015) documentan cómo en los liceos donde se fijan estos procesos de segregación educativa sobre sí mismos – es decir, separan a los estudiantes de mayor desempeño académico –, se generan sentimientos de discriminación y exclusión para aquellos más desventajados.

En definitiva, la literatura es enfática en puntualizar que antes y después de la introducción de medidas legislativas para la mitigación de desigualdades en el ámbito escolar, la tendencia es al aumento de segregación educativa en la enseñanza media, resultante de una constante profundización en los “procesos de selección y clusterización académica” (Villalobos y Valenzuela, 2012, p. 159) de los estudiantes más habilidosos dentro de esta oferta de enseñanza y que solía carecer de restricciones para imponer mecanismos de selección.

7.4. Factores territoriales y espaciales asociados a la segregación educativa: la influencia del territorio y segregación residencial.

Este último conjunto de factores de índole territorial o espacial – en relación a la segregación educativa –, son escasamente abordados por la literatura, existiendo una investigación dentro de esta revisión sistemática que asocia directamente aquellos fenómenos de segregación educacional y residencial (Elacqua y Santos, 2016). Por otra parte, el resto de los trabajos empíricos incorporados a este apartado abordan solo tangencialmente la relación entre territorio y desigualdad, o bien es considerada como variable secundaria dentro de estas investigaciones (Donoso y Arias, 2013; Ortiz, 2015; Oyarzún et al., 2017; Ruiz–Tagle, 2016).

Así, los autores Elacqua y Santos (2016), en un trabajo empíricos que contrasta segregación educacional en dos escenarios diferentes – por un lado, establecimientos donde los estudiantes asisten actualmente; y por otro, las instituciones a las que serían designados siguiendo un criterio de proximidad residencial, es decir, el escenario tipo contrafactual –, lograron demostrar que la segregación educativa producida por las barreras socioeconómicas del escenario real es significativamente mayor que aquella provocada por la segregación residencial recreada en el escenario contrafactual. De acuerdo a los autores, las preferencias de las familias y la arquitectura del sistema educacional tenderían a incrementar los efectos iniciales de la segregación residencial, subyacente a la configuración socio–espacial de las urbes contemporáneas (Elacqua y Santos, 2016; Ruiz–Tagle, 2016).

Por otra parte, en su investigación sobre la disposición de publicidad referida a establecimientos educativos para la captación de estudiantes nuevos en la Región Metropolitana, Oyarzún et al. (2017) describen que la utilización de publicidad de tipo exterior es mayor en las comunas con grupos socio–económicos bajos y descendería continuamente a medida que aumenta la medición de grupos socioeconómicos, con asociaciones estadísticamente significativas. En suma, el usar publicidad exterior se condiciona por las características sociales y económicas de las instituciones, las cuales deben competir por los estudiantes para aumentar sus números de matrículas y así, aspectos dentro del marketing reflejarían los patrones de segregación residencial y educacional presentes en el sistema chileno. En contraposición, los establecimientos particulares pagados (representantes de un 5% a 8% de la matrícula) son quienes desplegarían la menor – o nula – publicidad exterior, dado que su público objetivo se moviliza dentro de la élite y circuitos de socialización exclusivos, por lo que no tienen necesidad de competir con el resto de las dependencias administrativas dentro de la investigación (Oyarzún et al., 2017; Treviño et al., 2018).

8. Discusión.

A través de este ejercicio de revisión sistemática, se han expuesto los hallazgos relevantes de investigaciones asociadas al fenómeno de la segregación educativa en el contexto nacional, dividiéndolos en tres dimensiones identificadas por la literatura especializada como los más significativos: factores sociales y culturales – vinculados, específicamente, a la elección de escuelas desde los apoderados –; factores de índole socioeconómica – barreras arancelarias y prácticas de selección ejercidas y/o institucionalizadas por los establecimientos educacionales –; y factores territoriales o espaciales – asociados al cómo la configuración específica del territorio nacional, especialmente los patrones de segregación residencial juegan su rol en procesos de segregación educativa – ; demostrando empíricamente la existencia de prácticas y mecanismos arraigados dentro de la arquitectura del sistema educacional como un conjunto. A continuación, se examinan y discuten estos resultados en base a los planteamientos teórico–conceptuales explicitados en secciones anteriores.

En relación con lo anterior y en primera instancia, todas las investigaciones trabajadas concuerdan en que Chile es un país con un sistema educacional altamente segregado, independiente a su posición comparativa con otros países de la región latinoamericana (Murillo et al., 2018); una tendencia que suele profundizarse en la enseñanza media, debido a razones de distinta índole, pero principalmente por la prohibición de generar segregación en niveles más pequeños de enseñanza, dada la introducción de legislaciones y movilizaciones sociales; así como también a una gestión directiva orientada e impulsada por conseguir resultados académicos eficientemente (Ascorra et al., 2015; Bellei, 2013; Madero y Madero, 2012; Treviño et al., 2018; Villalobos y Valenzuela, 2012).

Por otro lado, se hace necesario vislumbrar la relación entre los tres factores identificados, especialmente en lo referente al *interplay* entre las preferencias de los apoderados para la elección de escuelas, las barreras tácitas y explícitas impuestas por establecimientos educacionales y el efecto potenciador de la segregación espacial o territorial. En este sentido, una de las grandes discusiones recogidas a través de esta revisión sistemática remite a cuál es la capacidad *efectiva* que poseen (o no) los apoderados/as para escoger los establecimientos educacionales que desean para sus pupilos, aun cuando sus decisiones no estén informadas por criterios estrictamente académicos (Bellei, 2013; Hernández y Raczyński, 2015; Madero y Madero, 2012; Rojas, 2018); y cómo interactúan tales racionalizaciones con las limitaciones identificadas y propias al sistema educacional en su conjunto, por un lado; y con los mecanismos establecidos por las instituciones escolares – de manera individual –, por otro.

En esta misma línea, una primera tensión exhibida dentro de los datos que se aproximan a la ponderación elección y selección deriva en que, aun cuando el derecho preferente de los padres a escoger un establecimiento está protegido en la aún vigente Constitución Política del Estado chileno y se ha manejado, a veces, como un principio intocable desde los organismos gubernamentales (Peña, 2016), lo efectivo es que previamente al re–diseño de la Nueva Educación Pública, solo un grupo pequeño de apoderados veía realizado el cumplimiento satisfactorio de tal derecho constitucional. Incongruentemente, son los establecimientos quienes en la práctica primarían en la decisión sobre inclusión o exclusión de los estudiantes, controlando bajo sus propios criterios y presiones externas, la composición de su matrícula, en contrariedad a los principios lógico–normativos en los que funciona la institucionalidad (Hernández y Raczynski, 2015).

A partir del punto anterior es cuando las conclusiones entregadas por la investigación de Madero y Madero (2012) se vuelven aún más interesantes para esta revisión sistemática: contrario a la hipótesis inicial de los autores, los padres de mejor posición socioeconómica y capital cultural – pertenecientes a la educación particular subvencionada – se ven sobrepasados o limitados en su capacidad de elección de los establecimientos, debido a los altos estándares de rendimientos que imponen; sin embargo, por el lado de los padres de menor nivel socioeconómico, aun cuando efectivamente poseerían un abanico de opciones más amplio y se verían, desde una perspectiva exterior, menos afectados por los mecanismos de selección, aquellos establecimientos entre los que pueden elegir también se caracterizan por brindar una menor calidad de enseñanza. Y como soportan otras investigaciones adscritas en esta revisión sistemática (Ascorra et al., 2015; Ortiz, 2015), además califican con menores puntajes en pruebas estandarizadas y en convivencia escolar (Villalobos y Valenzuela, 2012).

En definitiva, para este primer punto de tensión, cualquier elección de los apoderados – por muy “irracional” que sea – estaría inevitablemente y condicionada, sumando a que sus lógicas de distinción y exclusión se refuerzan con la institucionalidad vigente en educación pública (Hernández y Raczynski, 2015; Sillard et al., 2018).

Ahora bien, del primer nudo crítico se desprendería la interrogante respecto a la intencionalidad tácita y explícita de los establecimientos educacionales en imponer y defender las prácticas instauradas de filtro, selección y posterior reagrupamiento de estudiantes en cursos diferenciados (para segregación académica interna, véase Ortiz, 2015; Treviño et al., 2015). Aunque los datos ofrecidos por las investigaciones de esta revisión sistemática concuerdan en que los establecimientos que seleccionan a sus estudiantes sí poseen mejores indicadores académicos y de convivencia escolar en,

prácticamente, todos los aspectos indagados en comparación a las escuelas que no seleccionan (Ascorra et al., 2015; Madero y Madero, 2012; Ortiz, 2015), la literatura cuantitativa empírica no ha sido capaz de crear discernimiento entre las distintas racionalizaciones que subyacente a este fenómeno (Hernández y Raczyński, 2015). Ejemplificando, el trabajo de Treviño et al. (2018) clarifica que es imposible una demostración de la asociación entre el uso de mecanismos de agrupación entre los estudiantes, con la presencia o ausencia de procesos de discriminación social en la selección, por lo que tampoco sería posible establecer una relación lineal y directa de determinación entre el control externo–normativo y la gestión interna de lo que estos autores denominarían como heterogeneidad estudiantil. O bien, el estudio de Palacios y Villalobos (2016), cuyo trabajo de análisis de redes de estudiantes se reporta a partir de muestras muy pequeñas como para extraer conclusiones relevantes para esta revisión sistemática.

De todas formas, la literatura teórica abordada en los inicios de este trabajo encontraría la explicación del fenómeno a la conformación de un cuasi–mercado educacional chileno con altos estándares de calidad académica y criterios excesivos de reportabilidad, no necesariamente pensados para conseguir una mejor decisión de los apoderados, sino para el seguimiento de los organismos gubernamentales de los indicadores de enseñanza (Bellei, 2013; Villalobos y Valenzuela, 2012). Lo anterior incentivaría a las direcciones de los establecimientos a buscar constantemente a estudiantes con mejores antecedentes académicos, mejores entornos de educación al interior de la familia y que registren mayores niveles de asistencia a clases y que, contraponiéndose a estudiantes de menor nivel socioeconómico, sí aprovecharían adecuadamente los recursos docentes y en general, la inversión de la mano de los sostenedores (Murillo et al., 2018).

Los datos recopilados por las investigaciones cualitativas (y mixtas) que están relacionadas a la temática dentro de la revisión sistemática, sí parecerían estar sintonizándose con los lineamientos presentados en el párrafo anterior (Ascorra et al., 2015; Hernández y Raczyński, 2015; Rojas, 2018). De este modo, los esfuerzos de determinadas políticas públicas, como la introducción y pilotaje del Nuevo Sistema de Admisión y la Ley de Inclusión (véase Sillard et al., 2018), donde se promovería una idealizada mixtura social de los estudiantes y se incentivan aquellos movimientos hacia la de–segregación, aparentarían entrar en conflicto con un cuerpo profesional docente que declara ya estar extensamente tensionado y demandado por los regímenes de estandarización y de aseguramiento de la calidad; y que además, vislumbrarían esta aparición de avances como una inclusión social no planificada, finalmente considerada como un medio, más que un fin legítimo. Esto validaría las subjetividades de aquellos

apoderados y docentes a favor de la segregación y la instauración de mecanismos de selección (Hernández y Raczyński, 2015; Rojas, 2018). La repercusión inmediata de lo anterior deriva en que las iniciativas legislativas se conviertan en la conocida letra eufemística o muerta (Ascorra et al., 2015).

Similarmente al anterior nudo crítico, la última tensión identificada dentro de la revisión sistemática se deriva como una consecuencia involuntaria de las dos primeras discutidas en este apartado. Esta hace referencia a la imposibilidad de una ponderación efectiva entre lo que pueda concluirse a “ciencia cierta” de los resultados de las investigaciones cuantitativas de esta revisión, con los hallazgos significativos de las investigaciones cualitativas que indagan en la circulación de discursos en segregación educacional por dos motivos principales. Primero, porque si bien el fenómeno podría considerarse de larga data y evolución en Chile, a lo menos situando su origen en la reformulación del sistema educacional público durante la última época dictatorial con medidas neoliberales (Bellei, 2013; Donoso y Arias, 2013), las pesquisas de estudios cuantitativos se han concentrado en identificar y describir la magnitud de segregación educativa (Murillo et al., 2018) y luego, también podría tratarse de retrasada en el desarrollo de investigaciones evaluadoras de avances en la introducción y ejecución de legislaciones cuyo propósito es corregir tal problema, con salvadas excepciones (véase Sillard et al., 2016). Y segundo, porque la investigación cualitativa es tremendamente incipiente en el tema de segregación educativa (Hernández y Raczyński, 2015). Esto afectaría, irremediablemente, en que esta revisión sistemática se encuentra con pocas investigaciones que traten, en lo específico, sobre el fenómeno de la segregación educacional desde una mirada puramente académica y que, congruentemente, logre establecer un puente o diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Finalmente, no obstante es posible dar cuenta de un conjunto relevante de investigaciones e información sobre las consecuencias negativas que trae la segregación dentro del sistema educacional, ya sea en resultados de aprendizaje o de convivencia escolar, la mayoría de la literatura académica empírica no profundiza en los citados fenómenos y variables a partir de la perspectiva de quienes, realmente, encarnan las consecuencias de la segregación educativa; en otras palabras, los propios niños, niñas y adolescentes (Peña, 2016), siendo escasos los abordajes que consideran a los mismos estudiantes como unidades de información primarias (Palacios y Villalobos, 2016) o secundarias (véase Ascorra et al., 2015). Por lo contrario, las investigaciones tanto cuantitativas o cualitativas de esta revisión sistemática han obtenido sus hallazgos únicamente de la mirada de actores circundantes a la trayectoria educativa de los estudiantes, como lo son los apoderados, docentes y directivos, ya sea directa o tangencialmente. En consecuencia, por muy sólidas y robustas que sean las respectivas

cuantificaciones de las características, distribución y factores vinculadas a la segregación estudiantil; o por muy profundos que sean los análisis discursivos de apoderados u otros actores educacionales, aún se carece de una fuente extremadamente valorable de información, por lo que los resultados de esta revisión sistemática no podrían ser considerados como holísticos.

En relación con lo anterior, la investigación contemporánea en infancia y adolescencia reconoce el rol activo y crítico que adquieren y desarrollan niños, niñas y adolescentes en la (co)construcción de sus propias vidas y su influencia respecto a la transformación y (re)producción de las estructuras sociales (Chávez, Vergara, Vergara y Peña, 2015; Pavez, 2012), como lo pueden ser los espacios y entornos educativos. Curiosamente, aun cuando los estudiantes han sido innegablemente protagonistas del inicio y conducción de movimientos sociales y políticos para la reforma del sistema educacional chileno (Bellei, 2013), la investigación académica no ha avanzado con sistematicidad para recoger sus puntos de vista. Más allá aún, se podría argumentar que niños, niñas y adolescentes pueden participar de los estudios, debido a su derecho consagrado en la Convención Internacional por los Derechos del Niño y ratificado por el Estado de Chile a expresar sus opiniones en los asuntos que les afectan directa e indirectamente en sus vidas (Mundaca y Flores, 2014).

Es posición crítica del autor de esta revisión sistemática en reconocer un extenso vacío de investigación educacional que exprese de manera integral la experiencia de estudiantes y sus trayectorias, en relación al fenómeno de la segregación educativa. En consecuencia, si los únicos actores visibles dentro de la literatura permanecen siendo apoderados u otros agentes educativos, se tendrá por consecuencia la mantención de estructuras adulto-céntricas en los espacios educacionales que reproducen injusticias y desigualdades sociales en las políticas públicas (Aravena y Herrera, 2015).

9. Conclusiones y propuestas.

La presente revisión sistemática tenía como objetivo principal el identificar los principales factores que generan situaciones de segregación escolar entre los establecimientos educacionales de enseñanza media en Chile durante la última década.

Se analizó un total de 15 investigaciones empíricas relacionadas directa e indirectamente con el fenómeno de la segregación educativa, escogidas a partir de la aplicación de criterios de búsqueda en bases de datos de revistas indexadas. Las investigaciones, de acuerdo a un conjunto de dimensiones, fueron vaciadas a una matriz analítica que permitió su agrupamiento y posterior comparación.

De acuerdo a la revisión de literatura teórica y conceptual, los hallazgos debían congregarse en tres dimensiones principales asociadas al fenómeno de la segregación educacional: factores socioculturales (o de demanda), factores socioeconómicos (o de oferta) y factores territoriales.

En relación con lo anterior, los resultados principales de revisión sistemática se adhieren a la literatura especializada remarcando cómo los factores mencionados anteriormente generan distintos escenarios de segregación y exclusión educativa para estudiantes de menor nivel socioeconómico. En ese sentido, según los estudios, una primera aproximación al fenómeno de segregación se vislumbra a nivel familiar con la elección de los apoderados del establecimiento al que podrían asistir sus hijos. Así, las familias de estratos socio-económicos medios y medio-altos emplearían distintas estrategias y racionalizaciones para distanciar a sus estudiantes de aquellos que son considerados peligrosos o perjudiciales para sus resultados académicos, alejándose de establecimientos educacionales públicos donde se concentra un alto porcentaje de las familias de niveles de estratos bajos. Esto genera segregación acumulada a partir de la elección de las familias.

En un segundo nivel, la segregación educacional se relaciona estructuralmente por la arquitectura del sistema educativo: la permisividad en el cobro arancelario y la mantención de mecanismos de filtro y selección de los estudiantes permitiría a los establecimientos la manipulación y control sobre la composición de su matrícula, hasta antes de la introducción de medidas legislativas. Sin embargo, este fenómeno aún persiste en los establecimientos que ofertan enseñanza media, donde se facilita e incentiva la selección. Ahora bien, estas prácticas deben entenderse en un contexto donde los directivos y actores educacionales se enfrentan a altas demandas de re portabilidad y calidad académica desde los organismos gubernamentales.

En un tercer nivel, la segregación educativa tiende a reforzarse con la segregación residencial y territorial en Chile. Así, los estudiantes más perjudicados serían aquellos que habitan en sectores rurales y deben recorrer altas distancias, especialmente en áreas extremas del país. De todos modos, la segregación residencial es secundaria a una explicación socioeconómica, tal y como detalla la investigación contrafactual de esta revisión sistemática.

Sin duda alguna, aún existe un amplio vacío de literatura académica y empírica respecto al fenómeno de la segregación educativa, especialmente en lo que respecta a perspectivas de los estudiantes sobre sus trayectorias educacionales. Similarmente, hay nula investigación empírica que aporte desde la disciplina del Trabajo Social y áreas de competencia.

Por otro lado, los resultados de esta revisión sistemática deben ser analizados exclusivamente en su contexto. En términos de la evaluación de los objetivos de investigación específicos, es imposible dar cuenta de su cabal cumplimiento, pues la evidencia aun es limitada y, durante el proceso de búsqueda y revisión, muchas investigaciones que eran útiles a los propósitos tuvieron que ser excluidas por las sugerencias y modificación en los criterios de búsqueda.

Respecto a las propuestas que se podrían delinear, vale la pena mencionar el incentivo y generación de agendas de investigación y conocimiento específico de la segregación educacional para la disciplina del Trabajo Social. Del mismo modo, podrían dibujarse estrategias de intervención en los espacios educativos públicos, orientadas a revalorizar la educación pública y mediar en la modificación de representaciones sociales. Un espacio en disputa es promover la mixtura e inclusión social dentro de las escuelas, promoviendo el contacto entre estratos y la formación cívica.

10. Referencias.

- Ascorra, P., López, V., Núñez, C., Bilbao, M., Gómez, G. y Morales, M. (2015). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, 15(1), pp. 65 – 78. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v15n1/v15n1a05.pdf>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación Chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), pp. 325 – 345. Recuperado desde: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art19.pdf>
- Córdoba, C. y Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas*, 15(1), pp. 90 – 104. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171043532010>
- Donoso, S. y Arias, O. (2013). Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile: evidencia y recomendaciones de política para la nueva institucionalidad de la Educación Pública. *EURE*, 39(116), pp. 39 – 73. Recuperado desde: <https://pdfs.semanticscholar.org/0852/7df89a7413d19765b0f479973ac47bcf35dd.pdf>
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), pp. 127 – 141. Recuperado desde: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art08.pdf>
- Herrera, C. y Aravena, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001 – 2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), pp. 71 – 84. DOI:10.11600/1692715x.1312280813
- Madero, C. y Madero, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), pp. 1267 – 1295. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n55/v17n55a12.pdf>
- Mundaca, R. & Flores, Z. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile. *Temas de Educación*, 20 (1), 123-141.
- Murillo, J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. REICE. *Revista Interamericana sobre Calidad*,

- Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), pp. 33 – 60. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55149101003>
- Murillo, J. y Martínez, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas de América Latina. *Educ. Soc.*, 38(40), pp. 727 – 750. Recuperado desde: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-es0101-73302017167714.pdf>
- Murillo, J., Duck, C. y Martínez, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), pp. 157 – 179. Recuperado desde: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00157.pdf>
- Ortiz, I. (2016). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, 42, pp. 93 – 122. Recuperado desde: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n42/art04.pdf>
- Ortiz, I. (2018). Relación entre la composición social de la comuna y la de las escuelas en la Región Metropolitana de Santiago. *Calidad en la Educación*, 48, pp. 166 – 203. Recuperado desde: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n48/0718-4565-caledu-48-00166.pdf>
- Oyarzún, C., Soto, R. y Moreno, K. (2017). Mercado escolar, marketing y segregación: un estudio exploratorio sobre el uso de publicidad en escuelas de Santiago de Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), pp. 50 – 68. Recuperado desde: <https://pdfs.semanticscholar.org/adf7/a9dc0f2586958380da29e6947f78610874a9.pdf>
- Pavez, I. (2012a). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, pp. 81 – 102. doi:10.5354/0719-529X.2012.27479
- Rojas, M. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), pp. 217 – 234. Recuperado desde: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-217.pdf>
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, pp. 133 – 148. Recuperado desde: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40396/1/RVE119_Santos.pdf
- Sillard, M., Garay, M. y Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la Región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación*, 49,

pp. 112 – 136. Recuperado desde: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n49/0718-4565-caledu-49-00112.pdf>

Stillerman, J. (2016). Educar a niñas y niños de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socioterritorial en la formación de mercados locales de educación. *EURE, Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, 42(126), pp. 169 – 186. Recuperado desde: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v42n126/art08.pdf>

Treviño, E., Valenzuela, J., Villalobos, C., Béjar, C., Wyman, I. y Allende, C. (2018). Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), pp. 45 – 71. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-45.pdf>

Vázquez, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico: midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *Económica*, 62, pp. 121 – 184. Recuperado desde: <https://revistas.unlp.edu.ar/Economica/article/view/5334/4366>

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), pp. 55 - DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544