





Estrategias educativas en sectores populares de Santiago: elección escolar, segregación residencial y Ley de Inclusión

Estratégias educativas em bairros de baixa renda em Santiago: escolha escolar, segregação residencial e Lei de Inclusão

Educational strategies in popular sectors of Santiago: school choice, residential segregation and the Inclusion Law

Nicolás Angelcos Gutiérrez^[a] , Valentina Abufhele^[a] , Rachel Théodore^[b] ,
María Luisa Méndez Layera^[c] 

[a] Universidad de Chile, Santiago, Chile

[b] Universidad Mayor, Centro de Economía y Políticas, Santiago, Chile

[c] Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Cómo citar: Angelcos Gutiérrez, N., Abufhele, V., Théodore, R., & Méndez Layera, M. L. (2024). Estrategias educativas en sectores populares de Santiago: elección escolar, segregación residencial y Ley de Inclusión. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, v.16, e20230186. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.016.e20230186>

Resumen

En el presente artículo, analizamos las estrategias educativas que despliegan familias en dos barrios populares de Santiago -etiquetados como “barrios críticos” por el Estado- y cómo se relacionan con la reciente Ley de inclusión. Esta Ley fue promulgada el año 2016 y, entre otras cosas, termina con la selección de estudiantes por parte de las escuelas. A partir de una investigación cualitativa, demostramos cómo el colegio forma parte de un proceso activo de diferenciación social que opera a escala barrial. Si bien los barrios investigados son bastante homogéneos en términos socioeconómicos, las familias, a través de sus estrategias educativas, construyen fronteras simbólicas respecto a aquellos vecinos que, desde su perspectiva, no tienen disposición hacia la movilidad social. Considerando la heterogeneidad de estrategias educativas identificadas, observamos un posicionamiento heterogéneo respecto a la Ley de Inclusión, ya que si bien, en algunos casos, es percibida como un avance en la construcción de una sociedad más igualitaria, también es vista como una amenaza para las trayectorias sociales esperadas.

Palabras clave: Segregación. Periferia urbana. Servicios urbanos.

Resumo

Neste artigo, analisamos as estratégias educacionais em setores populares de Santiago - rotulados como “bairros críticos” pelo Estado - e como se relacionam com a recente Lei de Inclusão. Esta lei foi promulgada em 2016 e, entre outras coisas, acaba com a seleção de estudantes por parte das escolas. A partir de uma pesquisa qualitativa, demonstramos como a escola faz parte de um processo ativo de diferenciação social que opera em escala de bairro. Embora os bairros investigados sejam bastante homogêneos em termos socioeconômicos, as famílias, por meio de suas estratégias educacionais, constroem fronteiras simbólicas em relação aos vizinhos que, do seu ponto de vista, não têm disposição para a mobilidade social. Considerando a heterogeneidade de

NAG es profesor asistente, Doctor en Sociología, e-mail: nicolas.angelcos@uchile.cl

VA es profesora asistente, Doctora en Sociología, e-mail: valentina.abufhele@uchile.cl

RT es profesora asistente, Doctora en Estudios Políticos/Ciencias Sociales, e-mail: rachel.theodore@umayor.cl

MLML es profesora titular, doctora en sociología, e-mail: mmendezl@uc.cl



estratégias educacionais identificadas, observamos um posicionamento heterogêneo em relação à Lei de Inclusão, pois, embora em alguns casos seja percebida como um avanço na construção de uma sociedade mais igualitária, também é vista como uma ameaça para as trajetórias sociais esperadas.

Palavras-chave: Segregação. Periferia urbana. Serviços urbanos.

Abstract

This article examines the educational strategies adopted by families living in two working-class neighborhoods in Santiago. These neighborhoods have been classified as “critical neighborhoods” by the State, and we explore the correlation between these strategies and the recently enacted Inclusion Law. This law was implemented in 2016 and, among other things, ends the selection of students by schools. Our qualitative research shows that schools play a significant and active role in the process of social differentiation within the neighborhood. Despite the socioeconomic homogeneity of the investigated neighborhoods, families establish symbolic boundaries in relation to those neighbors whom they perceive as lacking aspiration towards social mobility through the educational strategies they adopt. Given the diverse range of educational strategies identified, there are heterogenous viewpoints concerning the Inclusion Law. While some perceive it as a step forward in building a more equitable society, others view it as a potential threat to desired social mobility.

Keywords: Segregation. Urban outskirts. Urban services.

Introducción

En la sociología urbana chilena, desde los años 2000, se empieza a debatir respecto a los efectos que tendría la segregación de familias populares en la periferia urbana (Sabatini et al., 2001). Las reformas urbanas de orientación neoliberal implementadas durante la dictadura cívico-militar (1973-1989), y su continuación durante los años 90, a través de la construcción masiva de viviendas sociales, habría configurado territorios altamente segregados, sin acceso a educación de calidad, salud, empleos protegidos y seguridad (Rodríguez & Sugranyes, 2004). Más que reproducir la desigualdad, esta marginalización de los sectores populares habría intensificado su distancia respecto de la sociedad, sobre todo si se considera el importante estigma territorial que daña la identidad de sus residentes (Álvarez & Ruiz-Tagle, 2024).

La segregación residencial tendría efectos significativos sobre la segregación del sistema educativo (Valenzuela, et al., 2014). Las reformas neoliberales implementadas en el sistema escolar favorecieron la privatización y la segmentación socioeconómica del campo educativo. La implementación del Sistema nacional de libre elección de escuelas (1981) autorizó a administradores privados la apertura de escuelas. Se promovió la competencia entre éstas, a través de un sistema de subsidios a la oferta, pagados a la escuela por cada estudiante matriculado, lo que supuestamente generaría incentivos para mejorar su calidad educativa. De acuerdo al modelo de oferta y demanda, el sistema educativo chileno descansó en la “libre elección” de las familias, quienes podían elegir la escuela de su preferencia. No obstante, se autorizó a los administradores privados la selección de estudiantes y el cobro de copagos a las familias, restringiendo la “libre elección”. Esta reforma tuvo como efecto la conformación de un sistema altamente segregado por nivel socioeconómico (Canales et al., 2016; Valenzuela, et al., 2014), organizado en tres subsectores: uno privado, financiado exclusivamente por las familias; uno público, administrado y financiado por el Estado; y un subsector particular-subvencionado, de administración privada con financiamiento compartido –el subsidio público y un copago de las familias. Para los defensores de este modelo, la segregación escolar representaría un espejo de la desigualdad en la distribución del ingreso y la segregación residencial, por lo que la libre elección permitiría a las familias seleccionar instituciones de mejor calidad más allá de su barrio (Beyer & Eyzaguirre, 2014). Al contrario, otros estudios demuestran que la segregación residencial y baja capacidad de pago en barrios populares contribuye a la desigualdad educativa (Valenzuela, et al., 2014) y que la libre elección de las familias configura un sistema escolar más segregado que si éstas optaran por el colegio más cercano (Santos & Elacqua, 2016).

La relación entre segregación residencial y preferencias de las familias comenzó a ser debatida públicamente en Chile desde mediados de los 2000, especialmente a partir de la acción de los movimientos estudiantiles, quienes criticaron el carácter segmentado del mercado educacional chileno, el financiamiento compartido, el “lucro” en la educación, y sus efectos en la desigualdad educativa. Uno de los resultados de estas movilizaciones es la Ley de inclusión, que comenzó a implementarse el año 2016 y que cambió las reglas del juego establecidas en el campo educacional. La ley prohíbe el lucro en las escuelas que reciben financiamiento estatal, elimina el copago de las familias y termina con la selección de estudiantes por parte de las escuelas.

La forma en que la comunidad educativa ha percibido esta reforma institucional ha sido objeto de atención reciente en la literatura nacional. Al respecto, se ha señalado cómo entre diferentes familias, especialmente de clase media, se identifican tanto discursos favorables hacia la Ley de inclusión como perspectivas que ponen el acento en sus riesgos (Carrasco et al., 2021; Hernández & Carrasco, 2022; Rojas, 2018).

La percepción de las familias populares no ha estado en el centro del debate, probablemente porque se les tiende a describir como agentes pasivos o porque sus elecciones se asocian usualmente a criterios pragmáticos, tales como ausencia de copago o cercanía con el hogar (Hernández & Raczynski, 2015). En este artículo, sin embargo, mostramos las diversas estrategias educativas que despliegan las familias de barrios populares, y cómo, de forma similar a los sectores medios, su elección de escuela se orienta hacia la movilidad social. Asimismo, proponemos que dichas estrategias constituyen un mecanismo de diferenciación social, que opera a escala barrial, a través de la construcción de fronteras simbólicas (Lamont & Bail, 2005), especialmente en sectores altamente estigmatizados (Sabatini et al., 2013b; Wacquant et al., 2014). En los barrios populares, las familias buscan activamente diferenciarse de la población que perciben como problemática, que puede significar una “mala influencia” para sus hijos, y poner en riesgo las trayectorias educativas esperadas. Por ende, tienen una posición ambigua en relación a la Ley de Inclusión, ya que, si bien podría favorecer su entrada a colegios de mejor calidad, también podría obligarlos a convivir con familias de las cuales buscan cotidianamente distanciarse.

Para demostrar este argumento, nos basamos en un estudio cualitativo realizado el año 2018 en dos barrios del Gran Santiago, etiquetados como “críticos” por el Estado. De acuerdo al Ministerio de Vivienda y Urbanismo (Chile, 2008, p. 10), “[...] los barrios críticos se caracterizan por una alta concentración de deterioro urbano y vulnerabilidad social, presentan déficit de infraestructura u otros déficits de escala mayor [...]. Presentan también una percepción social altamente desvalorizada, estigmatización, y muy bajos niveles de cohesión social”. En cada barrio, realizamos veinte grupos focales a apoderados y estudiantes de diez liceos públicos y particular-subvencionados que se habían acogido a la Ley de Inclusión.

El artículo se organiza en cuatro secciones: en la primera sección, se reconstruye el debate respecto a la elección de escuela en sectores populares y su relación con la segregación residencial; en la segunda, se señala la metodología del estudio; en la tercera, se presentan los principales resultados; y, en la última sección, se desarrollan las conclusiones.

Estudios sobre segregación residencial y elección de escuela en sectores populares

En la literatura internacional, desde comienzos de los años ochenta, se estudia el rol de la elección escolar en la producción de la segregación escolar. Al respecto, se señala que, con la masificación escolar y el crecimiento de la competencia, las familias de clase media y alta ya no podían confiar solamente en su posición social de origen para incrementar el éxito académico de sus hijos, sino que debían desarrollar una serie de nuevas estrategias. Dentro de éstas, importaba menos la calidad objetiva del colegio que su reputación (tal como el origen social o étnico de los estudiantes), lo que tuvo como efecto un distanciamiento por parte de familias de clases media y alta de colegios de composición mixta (Oberti & Savina, 2019).

Respecto a este comportamiento activo de las clases medias, tiende a describirse a las familias populares como “prisioneras” del sistema educativo (Dubet, 2019), ya que no disponen de los capitales cultural y económico suficientes para elegir. Sin embargo, otras investigaciones han mostrado que, entre los sectores populares, se identifican distintas estrategias educativas, entre las cuales algunas se destacan

por un intenso compromiso de los padres en la educación de sus hijos (van Zanten, 2001). En la literatura nacional, se señala, en primer lugar, que dichas familias no se caracterizan por un comportamiento pasivo, sino por una cierta vigilancia activa sobre el comportamiento de la escuela en la educación de sus hijos (Raczynski & Hernández, 2011; Córdoba Calquin, 2014); en segundo lugar, existe un relativo consenso respecto a que las familias populares privilegian criterios pragmáticos (cercanía al hogar, costo), además del cuidado y seguridad de los hijos, por sobre criterios propiamente académicos (Córdoba Calquin, 2014; Gubbins Foxley, 2013; Hernández & Raczynski, 2015).

Pese a que la segregación residencial se considera uno de los factores clave para explicar la segregación escolar (Santos & Elacqua, 2016), son escasos los estudios sobre cómo condiciona la elección escolar. Valenzuela et al. (2014) señalan que el lugar de residencia afecta la elección escolar, especialmente cuando los niños son más pequeños, ya que estas familias no disponen de los recursos para apoyar su traslado a colegios fuera del barrio. Flores & Carrasco (2013) han mostrado cómo la inequidad en la distribución espacial de las escuelas, junto al modelo de financiamiento compartido, implican una importante restricción para la elección de las familias, ya que se configuran mercados locales de educación, cuya calidad varía significativamente según la localización de los distintos grupos socioeconómicos. Finalmente, Córdoba Calquin et al. (2017) muestran que la segregación residencial afecta parcialmente la segregación escolar, si las familias cuentan con los capitales necesarios para desplazarse en un radio más amplio que el caminable. De todos modos, las más afectadas son las familias populares pues tienen menor capacidad de salir del barrio, principalmente por su falta de capital económico.

En todos estos estudios, la segregación residencial aparece como una variable contextual que limita objetivamente la capacidad de elección de las familias; sin embargo, ninguno problematiza, desde un enfoque cualitativo, cómo la experiencia de vivir en un barrio altamente segregado da forma a sus estrategias educativas.

La investigación internacional se ha centrado, por una parte, en la asociación entre segregación residencial y segregación escolar. Se ha señalado una fuerte relación entre la elección de escuela y la residencial, especialmente para familias de clase media que pueden pagar vivir en un barrio con “buenos” colegios (van Zanten, 2009). Por otra parte, se han estudiado los dilemas que enfrentan las familias, especialmente de clase media, al seleccionar una escuela. La mayoría de estas investigaciones, de carácter cualitativo, han tratado de identificar la relación entre diferentes formas de capital (económico y cultural) y la reproducción de las diferencias sociales (Ball & Vincent, 1998; van Zanten, 2009; Butler & Hamnett, 2010).

En línea con estas últimas investigaciones, analizaremos las estrategias educativas que despliegan las familias populares y su relación con la Ley de inclusión. Desde un enfoque bourdieusiano (Bourdieu, 1979), se plantea que la posesión de capital económico y cultural habilita a los individuos para seleccionar la escuela y enfrentar las limitaciones que la segregación residencial impone a sus expectativas de movilidad social. Así, la elección escolar forma parte de una estrategia educativa basada en procesos de diferenciación social que operan a nivel barrial. Conforme a estas estrategias, los individuos evalúan la oportunidad o amenaza que representa la Ley de Inclusión.

Metodología

Los resultados forman parte de una investigación realizada en 2018 por el Centro de Estudios del Conflicto y la Cohesión Social (COES) en cuatro barrios de la Región Metropolitana, elegidos por su grado de segregación residencial. Seleccionamos cinco establecimientos por barrio y tratamos de realizar un *focus group* a apoderados y otro a estudiantes de tercero y cuarto medio¹ por cada colegio. En total, realizamos 28 *focus group* (14 de padres y 14 de estudiantes), con 5 a 7 personas por grupo. Se seleccionaron colegios con enseñanza media, representando la heterogeneidad de la oferta educativa, incluyendo establecimientos públicos y particular-subsuccionados acogidos a la Ley de Inclusión. Excluimos colegios particulares, dado que esta ley no altera su funcionamiento y no están presentes en barrios populares.

¹ En Chile, el tercero y cuarto medio corresponden a los dos últimos dos años, undécimo y duodécimo, de enseñanza secundaria obligatoria.

Para este artículo, siguiendo el enfoque inductivo de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2017), analizamos únicamente los 20 *focus groups* (10 a apoderados y 10 a estudiantes) realizados en los dos barrios críticos. Ambos barrios son representativos del proceso de construcción masiva de viviendas sociales impulsado por el Estado -durante la década de 1990- en las principales áreas metropolitanas. En ellos, se observan tres tendencias (Tironi, 2003): 1) se aumenta la cantidad de viviendas por proyecto; 2) se privilegia la edificación en altura; y 3) se localizan en la periferia². Como resultado, se formaron espacios urbanos altamente homogéneos, sin acceso a empleos protegidos, centros de salud, colegios de calidad y con una fuerte presencia de bandas criminales y narcotraficantes (Sabatini et al., 2001). Ver Figura 1.

Para la sociología urbana nacional, en este tipo de barrios, se observa un proceso de guetización, caracterizado por las siguientes actitudes entre sus residentes: “[...] la percepción de abandono por parte del Estado, la aceptación o legitimización de la ilegalidad [...] la naturalización de la violencia y el estigma” (Sabatini et al., 2013a, p. 230). Aunque la mayoría de los residentes no participa en acciones ilegales, se identifican jóvenes y pandillas que consumen y venden drogas (Lunecke, 2016). Como consecuencia, la mayoría de los residentes desearían abandonarlo (Sabatini & Wormald, 2013).

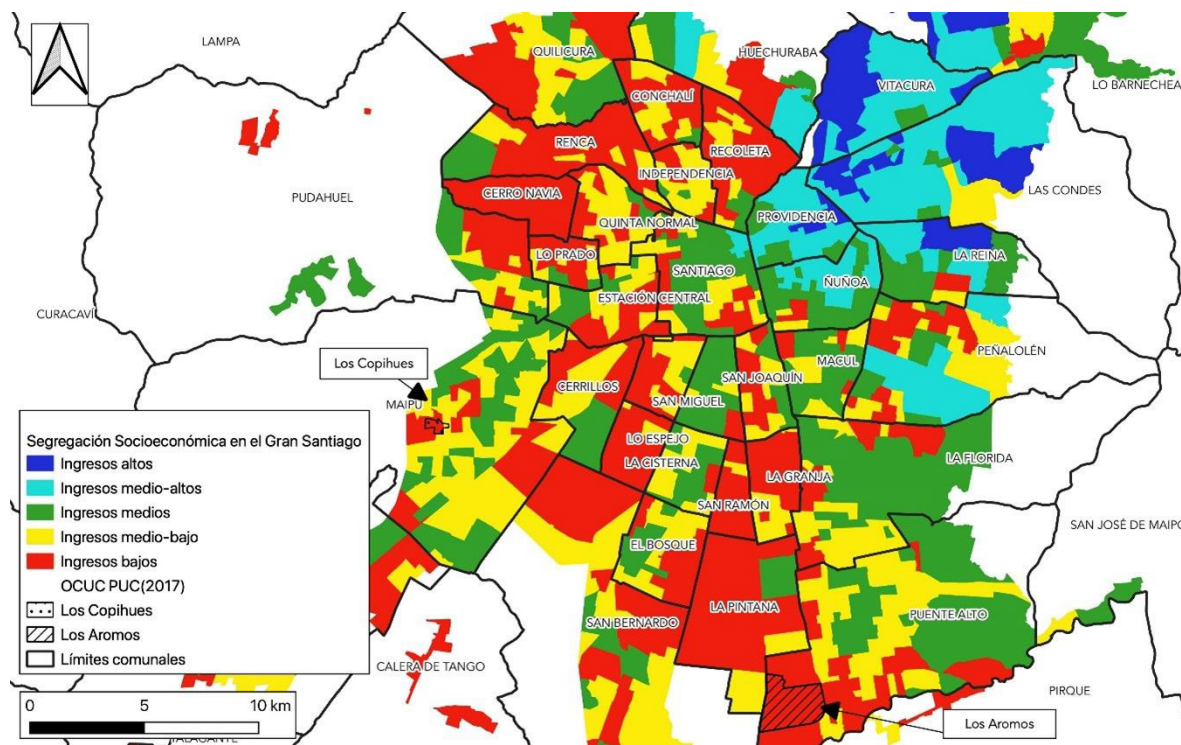


Figura 1 - Segregación socioeconómica en el Gran Santiago y localización de barrios seleccionados. Elaboración Propia a partir de datos OCUC PUC (PUC Chile, 2017)³.

1. Los Aromos⁴ es un sector en el sur poniente de la Región Metropolitana, a 23 km. del centro político. Tiene una población estimada de 130.000 personas. En los primeros conjuntos de departamentos construidos por el Estado, en la década de 1990, la densidad era de 562 hab./ha y cada departamento no superaba los 43 m². El acceso a servicios urbanos es limitado, con sólo dos centros de salud y tres colegios públicos. Hasta 2017, no había comisaría. El 52% de los hogares pertenece al grupo socioeconómico bajo y el 34% al medio-bajo. Dentro de la oferta educativa, solamente un colegio

² Entre 1980 y 2000, el 77% de las viviendas sociales fue ubicado en la periferia (Rasse Figueroa et al., 2021).

³ Mapa elaborado por Grisel Labbé, Universidad Católica Silva Henríquez.

⁴ Los nombres de los barrios, colegios e individuos entrevistados han sido anonimizados con el fin de evitar la reproducción del estigma territorial que ya pesa sobre estos sectores.

particular-subvencionado superaba el promedio nacional en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) el 2018 (518 pts.).

2. Los Copihues es un sector ubicado en el poniente de la Región Metropolitana, a 15 km. del centro político, con alrededor de 18.000 habitantes. Al igual que Los Aromos, tiene una alta densidad (495 habs./ha) y las viviendas miden 36 m². La mayoría de servicios urbanos se encuentra entre 600 metros y 3 km. de distancia. El 46% de los hogares pertenece al grupo socioeconómico bajo y el 27% al medio-bajo. Al estar menos segregado que el anterior, la oferta de colegios es más variada: diez se ubican en un rango intermedio según la PSU (450-599 pts.) y solamente uno en un rango alto (611 pts.)⁵.

Resultados

En los barrios estudiados, identificamos tres estrategias educativas, construidas en base a tres criterios interrelacionados. Primero, la racionalidad que orienta la elección escolar se relaciona con el sentido que le dan las familias a la educación escolar dentro de su trayectoria; en segundo lugar, las estrategias están condicionadas por el barrio donde residen, aunque no necesariamente subordinadas a una oferta limitada de establecimientos; finalmente, dependiendo de la estrategia que adopte la familia, se observa un posicionamiento distinto respecto a la Ley de inclusión, aunque todas responden a un imperativo de diferenciación social que opera a escala barrial y, por lo mismo, se ven tensionadas a partir de los cambios que ésta introduce.

Estrategia 1: Elección académica, colegios de alto-rendimiento y desanclaje territorial

Pese a que la oferta educativa en los barrios estudiados es limitada, en uno de ellos se identifican dos liceos (uno público y otro particular-subvencionado) de alto rendimiento académico, a los cuales asisten estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajo y medio-bajo. En contraste con lo señalado en estudios previos sobre elección escolar en clases populares (Córdoba Calquin, 2014; Hernández & Raczynski, 2015), las familias que despliegan esta estrategia utilizan un criterio académico para la elección de establecimientos, movilizando los capitales con los que cuentan para evaluar la oferta educativa y elegir colegios de excelencia académica. Para estos actores, la educación secundaria constituye un lugar destinado a la enseñanza-aprendizaje y, especialmente, de preparación para la prueba de ingreso a la universidad. La mayoría de estudiantes declara interés en estudiar en universidades tradicionales y prestigiosas, tales como la Universidad Católica, la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago.

E1: *¿En qué universidad te gustaría estudiar?*

H2: *Acá en el liceo yo creo que el foco de todos los alumnos [...] es la Católica, la Chile, la Usach.*

H3: *Es como casi la santa trinidad. (Estudiantes, Liceo República, Los Copihues, 2018)⁶.*

Para estas familias, la educación escolar es vista como un mecanismo de movilidad social. Para elegir los establecimientos, evalúan el mercado educativo, qué colegios ofrecen trayectorias exitosas de acceso a la educación superior y reúnen información respecto de los requisitos necesarios para ingresar y sobre las becas y créditos disponibles para financiar la educación superior.

⁵ Al momento de la investigación, existía aún la Prueba de Selección Universitaria (PSU), rendida por estudiantes secundarios para el acceso a educación superior. Para efectos de esta investigación, dividimos el puntaje de los estudiantes en tres categorías: bajo (entre 150 y 499 pts.), medio (entre 450 y 599 pts.) y alto (entre 600 y 850 pts.). El promedio nacional era 484 pts.

⁶ Todos los grupos focales fueron realizados el año 2018. Las citas incluidas en el artículo son transcripciones textuales, e identifican a los hablantes: Entrevistador (E); Hombre (H), Mujer (M).

M3: *Ahora está ese crédito del Estado que antiguamente no estaba [...] como dice ella, los niños de hoy tienen muchas facilidades para estudiar [...].* (Apoderado, Liceo Patagonia, Los Copihues).

En esta estrategia, la elección escolar no está limitada al barrio. La evaluación que los apoderados realizan del espectro de posibilidades educativas trasciende el barrio de residencia y se expande a escala metropolitana. A diferencia de estudios previos que muestran cómo las familias populares utilizan como criterio de selección la cercanía del colegio (Córdoba Calquin, 2014; Hernández & Raczynski, 2015), en esta estrategia los estudiantes viajan desde diversas comunas para asistir a colegios de alto rendimiento.

Tanto la elección en base a criterios académicos como la evaluación del mercado educativo a escala metropolitana, muestran que estas familias disponen de mayor capital cultural que sus vecinos. Además, cuentan con el capital económico que les permite enviar a sus hijos a colegios distantes respecto a su lugar de residencia; sin embargo, éste es insuficiente para transitar hacia la educación privada. En este sentido, tienen un margen de elección más amplio que el de otras familias populares, pero entre ellos y las familias de clase media existe una frontera material y simbólica difícil de superar.

Esta relativa autonomía de la estrategia, respecto a los condicionamientos que impone el barrio en términos de acceso a recursos y mercado educativo, no significa que la dimensión “espacial” sea irrelevante. Precisamente, el mayor capital cultural del que disponen les permite ampliar la escala territorial en la búsqueda de colegios, haciendo frente a las limitaciones de la oferta educativa de sus barrios y optar por instituciones que les permitan diferenciarse social y culturalmente de la población que consideran conflictiva. Los estudiantes describen asaltos y situaciones cotidianas de riesgo fuera de los establecimientos, aun cuando reconocen que el colegio es efectivo en mantener el conflicto fuera de sus muros. Esta distancia entre lo que pasa al interior del colegio y la violencia cotidiana que caracteriza al barrio es descrita por los estudiantes como una frontera simbólica (Lamont & Bail, 2005): “¿Cómo yo definiría el liceo?: es como una embajada europea dentro de un país africano” (Estudiante, Liceo República, Los Copihues, 2018).

Esta estrategia se sostiene en un proceso de diferenciación social. En un barrio definido como “crítico”, la elección de escuela es un mecanismo de cierre hacia grupos, incluso vecinos, que no muestran la misma disposición hacia la educación secundaria. Este proceso de diferenciación es común en barrios altamente segregados debido a la estigmatización que los afecta, ya que los vecinos evitan identificarse con la imagen deteriorada que circula públicamente sobre el lugar en que viven o estudian (Sabatini et al., 2013b).

Para las familias que adoptan esta estrategia, la Ley de inclusión es vista como una amenaza. En coherencia con el sentido que le dan a la educación como un mecanismo de movilidad social, argumentan que eliminar la selección pone en riesgo la excelencia académica:

H1: *Yo creo que [...] quitar la selección está súper mal. Yo creo que cada colegio debería tener su propia selección basada en sus propios objetivos. El objetivo de este colegio es crear [...] buenos puntajes, buenos rendimientos en lenguaje y matemáticas, para eso tenemos una prueba [PSU].* (Estudiante, Liceo República, Los Copihues).

Dado que, para estas familias, la escuela funciona como un mecanismo de diferenciación social, la selección les permite evitar a familias del barrio que no se proyectan en la universidad y que ellos asocian al narcotráfico y el crimen.

H: *[...] Yo consideré que no era bueno para este establecimiento que se permitiera el ingreso sin selección. Este colegio estaría lleno de... hijos de... delinquentes y narcotraficantes...* (Apoderado, Liceo República, Los Copihues).

Pese a este posicionamiento crítico respecto a la Ley, esto no significa que sean indiferentes respecto a la desigualdad que estructura el mercado educativo en Chile. Los entrevistados plantean que las oportunidades están desigualmente distribuidas en nuestro país y reconocen que su falta de capital económico, en relación a clases más altas, no les permite acceder a la educación privada, lo cual limita sus posibilidades. Sin embargo, este ideal más igualitario es tensionado por una estrategia educativa que se ha construido en un campo educacional que privilegia la competencia por sobre la inclusión:

M: *Yo encuentro que sería bueno tener selección, porque así no llegaría tanto niño de afuera y que viene con otras actitudes y que viene con otra educación [...] y, por otro lado, [...] es fome⁷ no darle la oportunidad que entre a un establecimiento bueno, entonces yo tengo como... división en mi opinión. (Apoderada, Colegio Patagonia, Los Copihues).*

En síntesis, en esta estrategia, las familias le atribuyen al colegio un sentido de movilidad social y lo utilizan como un mecanismo de diferenciación social en su barrio. Para ello, movilizan el capital cultural y económico del que disponen y que los distingue, tanto respecto a sus vecinos, como a posiciones más privilegiadas, a las cuales no pueden acceder. Desde esta posición, la Ley de inclusión es vista como una amenaza. Pese a que reconocen la importancia de avanzar hacia un sistema educativo orientado por valores igualitarios, perciben que sus posibilidades de promoción dependen de la movilización de estrategias educativas individuales, producto de la segmentación estructural que caracteriza al sistema.

Estrategia 2: Elección académica, acceso a educación de calidad y anclaje territorial

En ambos barrios estudiados, encontramos cuatro colegios particular-subvencionados que presentan puntajes de rango medio en la prueba de ingreso a la universidad. Las familias que escogen estos colegios limitan su búsqueda al mercado educativo local. En este sentido, a diferencia de la estrategia anterior, la elección escolar está anclada al barrio de residencia y, por tanto, las familias deben ajustar sus expectativas y disposiciones hacia la educación con la segregación socioeconómica y educativa, que define oportunidades limitadas en el territorio.

Como en la estrategia anterior, estas familias eligieron el establecimiento secundario basados en su desempeño académico. Para ellas, la función principal del colegio es la provisión de una educación de calidad, que les permita aspirar a “ser más” en la vida:

M: *[...] la mayoría viene a este colegio con la mirada de ... querer ser más, tener educación superior, querer ser profesional y sacar adelante a su familia. (Estudiante, Colegio Santa María, Los Aromos).*

Para estos estudiantes, el propósito de la educación es la movilidad social. La educación es una inversión familiar y los estudiantes esperan que el establecimiento al que asisten aumente sus posibilidades de lograr estos objetivos:

H1: *[En] mi familia, hasta el momento, no hay ningún profesional. Mi primo va por ese camino y es el único o va a ser el primero. Y, por lo que veo, yo voy a ser el segundo o, al menos, eso es lo que quiero que sea.*

M1: *En mi caso pasa igual, yo voy a ser la primera profesional de mi familia... (Estudiante, Colegio Santa María, Los Aromos).*

En esta estrategia, a diferencia de la anterior, la elección no sólo se basa en el rendimiento académico del establecimiento, sino también en el apoyo, la atención personalizada y preocupación que muestra la institución por el bienestar personal y familiar de sus estudiantes. La comparación que realizan entre establecimientos es ilustrativa:

M2: *Yo he estado en tres colegios, pero no han sido de este barrio. Este colegio se ve muy distinto al resto, no sé. Por lo que veo del Colegio Zañartu, y también Esmeralda, conozco gente allá, la impresión que dan es que acá es mucho más familiar, o sea, acá se ve que la gente está más preocupada, los profesores tratan de buscar un lazo, un vínculo, tratan de apoyarte más... (Estudiantes Colegio Santa María, Los Aromos).*

En esta estrategia, la influencia de la dimensión “espacial” es más relevante que en la estrategia previa. El menor capital cultural de estas familias limita las posibilidades de elección escolar fuera del barrio. Este anclaje territorial impone desafíos adicionales: los establecimientos integran una población con menor volumen de capital y deben contener un entorno barrial que se percibe como violento, conflictivo

⁷ En el habla coloquial chilena, “fome” es sinónimo de aburrido. En este caso, quiere decir que estaría mal no dar la oportunidad a otros niños.

e inseguro. La elección del colegio forma parte de una estrategia orientada a trazar fronteras simbólicas (Lamont & Bail, 2005) entre estas familias y sus vecinos. Pero, a diferencia de la estrategia anterior, en que el colegio es visto como una “isla” dentro de un barrio “crítico”, para estas familias es fundamental el manejo que realiza el colegio del conflicto escolar.

M5: *Yo encuentro que el barrio en general [...] sí es peligroso... cuando yo entré, nosotros no veíamos el narcotráfico tan cerca como se ve ahora, porque nosotros no veíamos cuando la gente fumaba y se drogaba, y ahora esas cosas, lamentablemente, han ido entrando al colegio, entonces los mismos chicos, los mismos alumnos del colegio...*

M4: [...] *consumen.*

M5: [...] *en la licenciatura de los cuartos medios del año pasado que se agarraron con cuchillas afuera!* (Apoderados, Colegio Santa María, Los Aromos).

En esta estrategia, el imperativo de diferenciación social (Bellei et al., 2016) es más intenso que en la anterior, ya que al colegio ingresan estudiantes de los cuales las familias buscan cotidianamente distanciarse. Debido a esto, la selección y la elección escolar constituyen medios para la realización de objetivos educativos. No obstante, entienden que su estrategia es frágil, ya que descansa únicamente en recursos individuales y familiares. Las escasas oportunidades en el territorio y la violencia cotidiana que golpea al barrio representan importantes obstáculos para sus proyectos de vida. En este sentido, tienen incertidumbre respecto a la posibilidad de alcanzar sus objetivos.

M6: *Si uno quiere ir a la universidad es muy caro, para estudiar hay que tener plata, y aquí, desgraciadamente, nosotros somos gente de esfuerzo, que nos cuesta. Mi hija va a salir de cuarto medio, y estoy con un miedo terrible, porque quiere estudiar en la [Universidad de] Chile. Yo sé que ella lo va a lograr porque ella es súper empeñosa, siempre lo ha sido, pero igual el miedo de saber, pucha, mi hija quiere estudiar algo y van a ser tantos años, y va a ser tanta plata, y ¿cómo lo voy a hacer?* (Apoderada, Colegio Eloísa Díaz, Los Aromos).

Debido a la fragilidad de esta estrategia educativa, la Ley de inclusión es percibida como problemática y produce reacciones ambivalentes. Por un lado, los estudiantes consideran que la selección escolar es una práctica institucional excluyente y discriminatoria, y sus reacciones a la Ley son favorables:

E: *Con la Ley de inclusión, el Estado regula que se haya terminado la selección. ¿Están de acuerdo con la Ley de inclusión?*

M2: *Yo creo que está bien.*

M4: [...] *porque estamos en pro de la igualdad [...] al incluir la Ley de Inclusión y al quitar la prueba, vamos hacia la mayor igualdad de condiciones po, o de... derechos.* (Estudiantes, Eloísa Díaz, Los Aromos).

Esta posición crítica respecto a la selección que realizan los estudiantes también se apoya en experiencias negativas que han tenido durante sus procesos de postulación a otros establecimientos. Al respecto, describen experiencias de frustración y desincentivo en la persecución de sus objetivos académicos:

M5: *Yo tengo una experiencia súper triste porque intenté ingresar a la Escuela Miraflores y no pude porque yo tenía promedio 6,4 y, para entrar, había que tener promedio 6,5⁸. Yo me desmotivé mucho [...] después de eso y yo dije “ah, soy la peor”, “mi esfuerzo no valió nada”.* (Estudiante, Colegio Santa María, Los Aromos).

Pese a estas experiencias negativas y posicionamientos favorables a la eliminación de la selección reportadas por los estudiantes, también identificamos, entre los apoderados, posiciones ambivalentes respecto a la Ley de inclusión:

⁸ La escala de notas en Chile va de 1 a 7. En este contexto, 6,4 es un promedio alto.

M4: *Yo tengo un poco de conflicto con eso, me gustaría que los colegios seleccionaran a los niños, pero yo creo que todos tienen la oportunidad de estudiar y tener la oportunidad de mejorar.*

M7: *Estoy de acuerdo con eso de la tómbola [selección aleatoria de estudiantes] porque es obvio, todos tienen derechos, pero sí creo los colegios van a tener que poner mano dura en eso, porque puede ser que entren niños muy conflictivos. (Apoderados, Colegio Eloísa Díaz, Los Aromos).*

De manera similar a lo observado en la primera estrategia, apoderados y estudiantes de esta segunda estrategia consideran que el colegio puede entregarles las herramientas académicas para surgir en la vida. Sin embargo, en comparación a la anterior, esta estrategia está más constreñida por el espacio que habitan, especialmente por las dificultades que emergen en los barrios “críticos”, lo que impone desafíos adicionales a la labor de los colegios. Desde la perspectiva de nuestros entrevistados, además de la función académica, el colegio debe mostrar preocupación por los estudiantes. Las familias perciben mayor incertidumbre respecto al logro de sus proyectos de movilidad social y, por tanto, valoran la atención personalizada y cercanía con sus profesores, quienes conocen la situación familiar y entorno de los estudiantes y los motivan al logro de sus objetivos. Producto de esta incertidumbre, los estudiantes establecen procesos de diferenciación cotidianos en relación a los vecinos que identifican como conflictivos. Debido a esta experiencia, su posición respecto a la Ley de inclusión es ambivalente. A diferencia de la primera estrategia, se observa una crítica más explícita hacia la selección y un apoyo más decidido a la Ley; sin embargo, esto es contrarrestado con discursos que ven en la eliminación de la selección una amenaza respecto a su propia estrategia educativa.

Estrategia 3: Condicionamiento territorial, inclusión y protección como criterios de elección escolar

En ambos barrios estudiados, pese a que destacamos la existencia de colegios de excelencia académica y otros que, en términos relativos, tienen buenos puntajes en las pruebas estandarizadas, la mayoría de escuelas es de baja calidad. De acuerdo con la literatura (van Zanten, 2001; Córdoba Calquin, 2014; Gubbins Foxley, 2013; Hernández & Raczynski, 2015), las familias que asisten a estos establecimientos no se orientan por criterios académicos, sino que eligen colegios de dependencia pública o particular-subvencionada por sus bajos niveles de copago, su cercanía con el hogar o en base a criterios de inclusión social y cuidado. Los cinco establecimientos educativos representativos de esta estrategia se componen de una población con menor capital económico y cultural que las familias descritas previamente.

Entre las estrategias identificadas, ésta es la que se encuentra más condicionada por el barrio y sus dinámicas socio-territoriales. La mayoría de las familias escogió el establecimiento porque consideró, además de la cercanía con el hogar, que era un lugar seguro para sus hijos (Córdoba Calquin, 2014):

M2: *Mi hija más grande estuvo en varios colegios acá [...] de los otros colegios, el Madrigal nunca me gustó, trataron a mi hija como un animal, la saqué y la puse aquí. Siempre consideré que los colegios más chicos tienen control mayor de los niños. Nunca me gustó el Esmeralda por los alumnos que hay allá. Por ejemplo, los veo fumando pito⁹ cuando camino por ahí [...]. A mí no me importa el SIMCE [prueba de rendimiento], a mí me interesa con quién se van a relacionar mis hijos. (Apoderado, Colegio Zañartu, Los Aromos).*

Para estas familias, la función académica de la escuela no es particularmente relevante. Para ellos, la escuela es un lugar donde se busca inclusión social, cuidado y protección. En primer lugar, los apoderados valoran sentirse “acogidos” y “aceptados” por el colegio, debido a que cargan con experiencias previas de discriminación y exclusión:

E: *¿Cual dirían ustedes que es el sello de este colegio?*

⁹ “Pito” refiere a un cigarro de marihuana.

M2: *Bueno, confiaron en mí sin papeles y me dieron la oportunidad y la confianza. Ellos me recibieron a mis tres hijos. Fueron solidarios conmigo. Yo llegué un día antes de que empezaran las clases. Yo no tenía los papeles originales. Y mi hija más chica está con un problema de aprendizaje desde el año pasado [...] entonces mi hija menor falta harto, me cuesta traerla. El colegio la tiene con fonoaudióloga, psicopedagoga y psicólogo. (Apoderada, Colegio Zañartu, Los Aromos).*

En segundo lugar, tal como ilustra la cita anterior, los apoderados esperan que el colegio se preocupe de las necesidades, en algunos casos, especiales, de sus hijos. Las condiciones sociales de origen de los estudiantes también se manifiestan en conductas conflictivas al interior del colegio. En estos casos, se valora la preocupación del colegio.

M2: *Sí, y [en este colegio] se preocupan y...*

M1: *Y si ven que un niño tiene conflicto, no sé po, en el hogar, o aquí como educación, como estudio, ellos se preocupan de eso, no solamente de los estudios... (Apoderados, Colegio Manuel Montt, Los Copihues).*

Al igual que en la segunda estrategia, las familias esperan que el colegio sea capaz de contener los conflictos que caracterizan el barrio e, incluso, está la expectativa de que la escuela también cumpla un rol de integración social de estudiantes más conflictivos.

H: *Para mí, siempre tiene que haber un filtro... o sea... por darte un ejemplo, entra un niño delincuente a estudiar, pero durante el transcurso del tiempo se va viendo si se porta bien o mal. En este colegio, a los niños delincuentes o traficantes los dejan, uno ponía el reclamo y los dejaban igual.*

M: *Yo creo que ahí es súper complicado porque el colegio igual hace un rol social...*

H: *Lo que pasa es que el Gobierno les paga por cada alumno problemático.*

M: *Sí, pero si yo tuviera a un niño que trafica, lógicamente que eso no viene de él, viene de sus padres y, finalmente es un niño, se le puede poner un psicólogo y rescatar. (Apoderados, Colegio Zañartu, Los Aromos).*

En esta estrategia, las expectativas educativas de apoderados y estudiantes son variadas. Para algunos, es la continuidad de estudios, aunque en los diálogos no siempre está claramente definido a qué tipo de educación superior aspiran acceder. Para otros, la expectativa es trabajar o estudiar y trabajar. En relación a la continuidad de estudios, ésta se presenta más como un anhelo que como un proyecto de futuro. Los estudiantes saben que el colegio al que asisten no los prepara suficientemente para rendir la prueba de selección universitaria. Se evidencia una asimetría entre sus aspiraciones y sus posibilidades de sobrellevar las limitaciones estructurales del sistema educativo y la acumulación de desventajas económicas, sociales y culturales que encarnan.

M2: *Yo tengo pensado estudiar eh... odontología. Me encanta todo lo que tenga que ver con medicina o cosas así, me encantaría ser doctor, pero no me da.*

M4: *Sí, estoy viendo universidad, aunque también estoy viendo institutos¹⁰ porque yo creo que [en la] PSU uff, no creo que me vaya muy bien. (Estudiante, Colegio San Pedro, Los Copihues).*

No obstante, en esta estrategia, la educación también funciona como un mecanismo de diferenciación social. La elección escolar permite distinguir a las familias de “esfuerzo” y “trabajo” respecto a otros grupos, usualmente vecinos, que participan de actividades ilegales. En esta estrategia educativa, la diferenciación estamental al interior de los barrios populares distingue entre familias que se “dejan estar” de otras que buscan “sobreponerse” (Bellei et al., 2016, Martínez & Palacios, 1996). La analogía utilizada por los apoderados es entre manzanas “sanas” y manzanas “podridas”, reflejando las tensiones sociales al interior del barrio (Córdoba Calquin, 2014).

A pesar del proceso de diferenciación que realizan y los esfuerzos que despliegan para surgir, estas familias reconocen las barreras, especialmente económicas, que obstaculizan el logro de sus objetivos:

¹⁰ “Instituto” se refiere a un centro de formación profesional de nivel terciario pero no universitario.

M: *El que no tiene los recursos no puede estudiar. Es así en la universidad, en un instituto, en la educación media. Todo es igual. Porque a mi hijo le pasó exactamente lo mismo [...]. Lo que él quiere estudiar en el instituto es costoso [...]. Pero ¿por qué unos sí pueden? ¿Por qué los otros no?* (Apoderada, Colegio Madrigal, Los Aromos).

Las controversias que se producen a propósito de la Ley de inclusión se relacionan con la posición que tienen estas familias en el espacio social y con las estrategias de diferenciación a nivel barrial que movilizan. En el siguiente diálogo, se opone un argumento en contra de la discriminación contra otro que insiste en la necesidad de evitar la convivencia con estudiantes considerados conflictivos:

E: *¿Les parece justa esta ley?*

M1: *Es justa e injusta, porque claro, dejás entrar a personas que a lo mejor sí quieren oportunidad y todo eso, pero hay gente que llega y no hace nada productivo por su vida, no tiene un pensamiento de surgir, de estudiar, de aprender.*

M3: *Pero es que a esas personas no les podés decir que se vayan porque estás discriminándolo por su forma de ser.*

M1: *Pero eso no es justo, porque hacen mal al colegio.* (Estudiantes, Colegio Zañartu, Los Aromos).

El bajo capital cultural y económico de estas familias se expresa en un ajuste de expectativas respecto a la baja calidad de la oferta escolar del barrio. Tal como han señalado distintas investigaciones (Córdoba Calquin, 2014; Gubbins Foxley, 2013; Hernández & Raczynski, 2015), las familias que despliegan esta estrategia no utilizan criterios propiamente académicos, sino más bien pragmáticos (costo y cercanía) y, más importante aún, de inclusión y protección. En esta estrategia, la elección de escuela está más condicionada por la segregación residencial. Como consecuencia, esperan que el colegio contenga el conflicto que proviene del barrio y que brinde el apoyo necesario a estudiantes con problemáticas asociadas a su condición social de origen. Si bien evalúan bien el segundo desafío, son bastante críticos respecto al primero. A partir de esta evaluación, se posicionan de forma ambigua respecto a la Ley de inclusión. Si bien adhieren mayoritariamente a un ideal más igualitario que garantice un trato no discriminatorio, esperan salvaguardar un mínimo de selección que les permita evitar la entrada de estudiantes conflictivos. Desde esta perspectiva, la selección institucional y la elección escolar operan como medidas de protección y cuidado de sus hijos.

Conclusiones

Los sectores populares, al igual que otros sectores sociales, despliegan estrategias educativas de acuerdo a la posición que ocupan en el espacio social. La investigación cualitativa previa, a nivel nacional e internacional, se ha preocupado por la importancia de los capitales económico y cultural en la definición de estas estrategias, sin identificar cómo la ubicación periférica de las escuelas y su inserción en barrios de alta complejidad social da forma a las prácticas educativas de estudiantes y apoderados.

En la misma línea desarrollada por van Zanten (2001), mostramos cómo el espacio no solamente reproduce la posición marginal en la estructura social que tienen estos sectores, sino que la intensifica, debido a la estructuración de un mercado educacional altamente segmentado. Esto había sido demostrado estadísticamente por Santos & Elacqua (2016), quienes compararon la segregación real del sistema educativo chileno con un escenario hipotético en el cual los estudiantes asistirían a la escuela más cercana a su residencia, concluyendo que la segregación escolar sería más baja en este segundo escenario. Sin embargo, no se había mostrado cómo el espacio, a través de dinámicas barriales de alta conflictividad, refuerza estrategias educativas basadas en procesos de diferenciación social.

Este condicionamiento de los capitales económico y cultural, y del espacio sobre las estrategias educativas, no implica que la elección de escuela en sectores populares se base solamente en criterios pragmáticos (ausencia de copago, cercanía) o de cuidado y protección de los estudiantes. Tomando en

consideración el carácter heterogéneo de estos barrios, pudimos identificar una primera estrategia en la cual un mayor volumen de capital económico y cultural permite a las familias analizar el mercado educativo a escala metropolitana y, de esa forma, optar por colegios con mejor rendimiento académico, que les permita a los estudiantes acceder a la educación superior y, eventualmente, impulsar un proyecto de movilidad social. Aun así, las dinámicas del barrio interactúan en esta estrategia y las familias construyen importantes fronteras simbólicas entre quienes asisten a estos colegios y los vecinos del sector. Por esta razón, se espera que el colegio, a través de la selección, evite la entrada de estudiantes con bajo rendimiento académico y problemas conductuales.

En la segunda estrategia, el espacio limita la elección de escuela, ya que las familias no disponen de los recursos suficientes para salir del barrio, y la elección se orienta hacia colegios con mayor rendimiento académico dentro de sus límites. Sin embargo, esta estrategia es más frágil que la anterior, ya que el nivel de calidad de las escuelas no asegura el acceso a educación superior y los mecanismos de selección del colegio (usualmente bajo copago) no impiden la entrada de los conflictos barriales. Frente a esta amenaza, las familias valoran la preocupación y atención personalizada que éste les ofrece. Tanto los estudiantes como los apoderados trazan cotidianamente fronteras simbólicas entre quienes buscan “salir adelante” a través de la educación y quienes son identificados con un comportamiento marginal.

En la tercera estrategia, asociada a un volumen más bajo de capitales, la elección de escuela está más constreñida que las anteriores por la segregación residencial. Considerando las dificultades que experimentan cotidianamente estas familias, además de las dinámicas de violencia propias del barrio, en la elección escolar privilegian criterios pragmáticos y, sobre todo, la preocupación del colegio y su carácter inclusivo. Tal como en las estrategias anteriores, las familias establecen fronteras simbólicas entre quienes, desde su perspectiva, se “dejan estar” y otras, como ellas, que buscarían “sobreponerse” (Martínez & Palacios, 1996).

Considerando esta diversidad de estrategias educativas al interior de los sectores populares, es esperable que su posición respecto a la Ley de inclusión sea tan heterogénea como la de los sectores medios (Carrasco et al., 2021). Las familias que cuentan con menor volumen de capital tienden a apoyar de forma más decidida la Ley, probablemente porque su acceso a la educación escolar depende de la eliminación de la selección. Aun así, presentan una cierta preocupación respecto a la posible entrada o permanencia de estudiantes de conductas delictuales. En el otro extremo, las familias que cuentan con mayor volumen de capital y que optan por una educación selectiva, identifican mayores amenazas en la Ley de inclusión, ya que, al no tener el capital económico suficiente para transitar hacia la educación privada, sus posibilidades de promoción social dependen de acceder a un colegio de alto rendimiento. No obstante, son críticos de la desigualdad educativa. Finalmente, en todas las familias encontramos discursos de apoyo hacia la conformación de un sistema educativo más igualitario, pero coexisten con estrategias educativas que han sido elaboradas al interior de un campo y unas reglas del juego que promueven la competencia entre individuos, reforzando procesos de diferenciación social al interior de escuelas y barrios.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por COES (ANID/FONDAP/1523A0005) y por FONDECYT (ANID/FONDECYT/1210847).

Declaración de disponibilidad de datos

El conjunto de datos que respalda los resultados de este artículo está disponible en SciELO DATA y se puede acceder a él en <https://doi.org/10.48331/scielodata.1WUQZ5>

Referencias

- Álvarez, M., & Ruiz-Tagle, J. (2024). The symbolic (re)production of marginality: social construction, internalization, and concrete consequences of territorial stigmatization in a poor neighborhood of Santiago de Chile. *Housing Studies*, 39(2), 352-375. <http://doi.org/10.1080/02673037.2022.2100325>.
- Ball, S., & Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: "hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400. <http://doi.org/10.1080/0142569980190307>.
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 95-110. <http://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06>.
- Beyer, H., & Eyzaguirre, S. (2014). Fin del financiamiento compartido: análisis del proyecto de ley y propuestas. *Puntos de Referencia*, (374).
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2010). 'You take what you are given': the limits of parental choice in education in East London. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 42(10), 2431-2450. <http://doi.org/10.1068/a4323>.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir escuela particular subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>.
- Carrasco, A., Hernández, M., Honey, N., & Oyarzún, J. (2021). School admission in Chile, new rules of the game, and the devaluation of Middle-class capitals. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 179-195. <http://doi.org/10.1080/01425692.2021.1882835>.
- Córdoba Calquin, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>.
- Córdoba Calquin, C., Farris, M., & Rojas Patuelli, K. (2017). Discussing school socioeconomic segregation in territorial terms: the differentiated influence of urban fragmentation and daily mobility. *Investigaciones Geográficas*, (92), 34-50. <http://doi.org/10.14350/rig.54766>.
- Chile. Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2008). *Programa quiero mi barrio*. Santiago. Recuperado el 2 de junio de 2023, de <https://pdba.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/chile/politicas/QuieromiBarrio.pdf>
- Dubet, F. (2019). Inégalités scolaires: structures, processus et modèles de justice. Le débat en France au cours des cinquante dernières années. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 57(2), 111-136. <http://doi.org/10.4000/ress.5736>.
- Flores, C., & Carrasco, A. (2013). *(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar* (Documento de Referencia, No. 2). Providencia, Chile. Recuperado el 2 de junio de 2023, de https://espaciopublico.cl/nuestro_trabajo/desigualdad-de-oportunidades-para-elegir-escuela-preferencias-libertad-de-eleccion-y-segregacion-escolar-documento-de-referencia-n2/
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203793206>.
- Gubbins Foxley, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 165-178. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200011>.
- Hernández, M., & Carrasco, A. (2022). The transition from a deregulated market to a centralised school admission system in Chile: mapping middle-class responses to new school choice rules. *Compare: a Journal of Comparative Education*, 52(7), 1107-1124. <http://doi.org/10.1080/03057925.2020.1851592>.
- Hernández, M., & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: de las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 127-141. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>.
- Lamont, M., & Bail, C. (2005). Sur les frontières de la reconnaissance.: les catégories internes et externes de l'identité collective. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 21(2), 61-90. <http://doi.org/10.4000/remi.2489>.

- Lunecke, A. (2016). Inseguridad ciudadana y diferenciación social en el nivel microbarrial: el caso del sector Santo Tomás, Santiago de Chile. *EURE*, 42(125), 109-129. <http://doi.org/10.4067/S0250-71612016000100005>.
- Martínez, J., & Palacios, M. (1996). *Informe sobre la decencia: la diferenciación estamental de la pobreza y los subsidios públicos*. Santiago: Ediciones SUR.
- Oberti, M., & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies (Edinburgh, Scotland)*, 56(15), 3117-3142. <http://doi.org/10.1177/0042098018811733>.
- Pontificia Universidad Católica de Chile – PUC Chile. (2017). *Observatorio de Ciudades (OCUC)*. Chile.
- Raczynski, D., & Hernández, M. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar*. Santiago: Asesorías para el Desarrollo.
- Rasse Figueroa, A., Sarella, M., Sabatini Downey, F., Cáceres Quiero, G., & Trebilcock, M. P. (2021). Desde la segregación a la exclusión residencial ¿Dónde están los nuevos hogares pobres (2000-2017) de la ciudad de Santiago, Chile? *Revista de Urbanismo*, 44(44), 39-59. <http://doi.org/10.5354/0717-5051.2021.55948>.
- Rodríguez, A., & Sugranyes, A. (2004). El problema de vivienda de los “con techo”. *EURE*, 30(91), 53-65. <http://doi.org/10.4067/S0250-71612004009100004>.
- Rojas, M. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 217-234. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>.
- Sabatini, F., & Wormald, G. (2013). Segregación de la vivienda social: reducción de oportunidades, pérdida de cohesión. In F. Sabatini, G. Wormald, & A. Rasse (Eds.), *Segregación de la vivienda social: ocho conjuntos en Santiago, Concepción y Talca* (Colección Estudios Urbanos UC, pp. 11-32). Santiago de Chile: Colección Estudios Urbanos UC.
- Sabatini, F., Cáceres, G., & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE*, 27(82), 21-42. <http://doi.org/10.4067/S0250-71612001008200002>.
- Sabatini, F., Cáceres, G., & Rasse, A. (2013a). Bifurcación de senderos: entre la segregación que ‘guetiza’ los barrios populares y la gentrificación que ayuda a su ‘moyenización’. In F. Sabatini, G. Wormald, & A. Rasse (Eds.), *Segregación de la vivienda social: ocho conjuntos en Santiago, Concepción y Talca* (Colección Estudios Urbanos UC, pp. 221-242). Santiago de Chile: Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos.
- Sabatini, F., Salcedo, R., Gómez, J., Silva, R., & Trebilcock, M. P. (2013b). Microgeografías de la segregación: estigma, xenofobia y adolescencia urbana. In F. Sabatini, G. Wormald, & A. Rasse (Eds.), *Segregación de la vivienda social: ocho conjuntos en Santiago, Concepción y Talca* (Colección Estudios Urbanos UC, pp. 37- 66). Santiago de Chile: Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos.
- Santos, H., & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista de la CEPAL*, 119(119), 133-148. <http://doi.org/10.18356/bd46ae92-es>.
- Tironi, M. (2003). *Nueva pobreza urbana: vivienda y capital social en Santiago de Chile, 1985-2001*. Santiago de Chile: Predes/RIL Editores.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <http://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France. <http://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>.
- Wacquant, L., Slater, T., & Pereira, V. B. (2014). Territorial stigmatization in action. *Environment & Planning A*, 46(6), 1270-1280. <http://doi.org/10.1068/a4606ge>.

Sección Especial: Desigualdades Urbanas y Segregación (Editores responsables: Joana Barros, Agnes Silva de Araujo, Flavia F Feitosa).

Recibido: Jun. 17, 2023

Aprobado: Jun. 12, 2024