

Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas.*

Relationship between segregation and school climate in Chilean schools with high scores PISA 2009

Recibido: 17 de abril de 2015 | Aceptado: 17 de septiembre de 2015

doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce

Para citar este artículo: Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. A., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>

* Artículo de investigación es parte del proyecto denominado "Convivencia escolar en escuelas municipales vulnerables y no selectivas: relaciones positivas entre rendimiento y convivencia". Proyecto FONDECYT N° 1140806, financiado por el Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile. Proyecto en curso para los años 2014 a 2016.

** Profesora Adjunta Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Psicología de la Universidad de Chile. Visiting Professor Centre Creativity, Discourses, New Values & Practices in Latin American and African Organisations, Kingston upon Thames University, London UK. Dirección Postal: Avenida Brasil 1950, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: pascorra@ucv.cl. Fono: 56-32-2274363

*** Directora del Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, España. Dirección Postal: Avenida Brasil 1950, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: verónica.lopez@ucv.cl Fono: 56-32-2274363.

**** Profesora Asociada Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Educación por la Pontificia Universidad de Chile y la Université Bordeaux 2 Victor Segalen, Francia. Dirección Postal: Avenida Brasil 1950, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: carmen.nunez@ucv.cl. Fono: 56-32-2274363.

***** Profesora Adjunta Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco. Dirección Postal: Avenida Brasil 1950, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: maria.bilbao@ucv.cl Fono: 56-32-2274363.

***** Investigadora Centro de Investigación Avanzada en Educación, Chile (CIAE). Doctora en Ciencias de la Educación por la Université de Bourgogne. Dirección Postal: Avenida Brasil 1950, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: gabriela.gomez@ciae.uchile.cl Fono: 56-32-2274363.

***** Doctoranda programa de Doctorado en Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ayudante de investigación equipos PACES, www.paces.cl. Dirección Postal: Avenida Brasil 1950, Valparaíso, Chile. correo electrónico: macarena.morales.p@mail.pucv.cl Fono: 56-32-2274363.

PAULA ASCORRA **

VERÓNICA LÓPEZ ***

CARMEN GLORIA NÚÑEZ ****

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

MARÍA ÁNGELES BILBAO *****

Universidad de Santiago, Chile

GABRIELA GÓMEZ *****

Centro de Investigación Avanzada en Educación,

Chile (CIAE).

MACARENA MORALES *****

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN

La educación chilena es altamente segregadora, lo que dificulta la construcción de sociedades cohesionadas y democráticas. La investigación corresponde a un diseño mixto, secuencial y bietápico que indagó la relación entre segregación (selección y nivel socioeconómico) y calidad de la convivencia escolar, tomando como muestra las 200 escuelas PISA 2009. Los resultados evidencian peores ambientes escolares en las escuelas municipales, de niveles socioeconómicos bajos y no selectivos, donde los estudiantes se sienten estigmatizados y discriminados por variables académicas, familiares y políticas. Se discute la necesidad de revisar la política educativa que incentiva la competencia entre escuelas por rendimiento académico y formar en educación cívica para avanzar hacia escuelas más integradas y con ello a sociedades más justas y democráticas.

Palabras clave

segregación; selectividad; convivencia escolar; estudiantes; ambiente escolar; clima escolar

ABSTRACT

Chilean education is highly segregated, making it difficult to construct cohesive and democratic societies. Through a mixed-method sequential design we explored the relationship between segregation (selection and socioeconomic level) and quality of school climate, taking as example the 200 Chilean schools who participated in the PISA 2009 test. The results evidence worst school environments in public, non-selective and low socioeconomic status schools, where students feel stigmatized and discriminated by academic, social, family and political variables. We discuss the need to revise the education policy that encourages competition among schools for academic performance and training in civics to move towards more integrated schools and more democratic societies.

Keywords

segregation; selectivity; school life; students; school climate

Introducción

De acuerdo a la OECD (2010), Chile tiene uno de los sistemas educacionales más segregados del mundo. La segregación en el ámbito educativo mayormente estudiada se manifiesta por la presencia de una fuerte relación entre rendimiento académico, medido en pruebas estandarizadas y nivel socioeconómico (NSE) (Mizala, Romaguera, & Urquiola, 2007; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2010). Menos estudiada es la segregación por selección, que discrimina a los estudiantes por habilidades cognitivas, comportamientos y valores. Carrasco, Bogolaski, Flores, Gutiérrez y San Martín (2014) pusieron en evidencia la existencia de procesos masivos de selección realizados en la escuela chilena -sesiones de juego, entrevistas, pruebas, etc.- aun cuando la Ley General de Educación (LGE), prohíbe este tipo de prácticas para estudiantes de primer ciclo. El efecto de la segregación por selección de habilidades académicas y del NSE no actuaría de manera exclusiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también tendría un efecto más global que se manifestaría en la calidad de la convivencia escolar. La segregación produce una separación real y simbólica que impide la integración de personas, socavando la posibilidad de construir una convivencia democrática basada en los principios de la igualdad y la meritocracia (Peña, 2004). La segregación, al separar a los estudiantes, limita las posibilidades de acceder a una mejor calidad de vida, vía acumulación de capital social. Esto se conoce como efecto par y consiste en que los estudiantes más desventajados, en cualquier tipo de habilidad, aprenden de sus compañeros más aventajados (Hoxby, 2002; Rodríguez, 2010).

El presente estudio indaga la relación entre variables de segregación y convivencia escolar. Se planteó un objetivo doble: i) relacionar las variables de segregación (NSE y Selectividad) con convivencia escolar (CE) y ii) comprender el efecto de la segregación sobre la convivencia escolar.

El efecto de la política educativa sobre la segregación escolar

Chile ha avanzado durante los últimos 20 años hacia un sistema de privatización de la educación, consistente en la apertura de la educación pública a la participación de privados y sus lógicas de acción, tales como la competencia, la maximización de utilidades y el lucro (Ball & Youdell, 2008). Actualmente el país exhibe tres tipos de establecimientos educacionales: a) Establecimientos Municipales (EM), son de carácter público y se financian por un sistema de vouchers aportado por el Estado. b) Establecimientos Particulares Subvencionados (EPS), de provisión mixta, reciben aportes del Estado y, cobran un arancel a las familias de los estudiantes. y c) Establecimientos Particulares Privados (EPP), que no reciben ningún tipo de aporte del Estado.

Entendemos por segregación la distribución que adoptan grupos sociales, étnicos o económicos al interior de una región. Se habla de segregación cuando estos grupos se congregan en un mismo lugar, sea **este** geográfico o social (Massey & Denton, 1988). Atendiendo a lo anterior, la segregación educacional se manifiesta en la marcada distribución de estudiante de NSE bajo en EM, de NSE medio en EPS y de NSE alto en EPP, produciéndose una homogeneización de las características sociodemográficas de los estudiantes (Treviño, Salazar, & Donoso, 2011). Esta composición se explica principalmente por un sistema educacional neoliberal de mercado que combina dos sistemas de accountability o rendición de cuentas (Carrasco et al., 2014). Por una parte, la escuela debe competir por desempeño (evaluado en resultados en la prueba SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y, por otra, por el mercado de alumnos. Las escuelas que presentan sistemáticamente bajos resultados SIMCE se arriesgan a ser cerradas (Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP). En el intersticio de la competencia entre escuelas es donde los procesos de selección tienen un rol central, pues permiten discriminar a los estudiantes con mejores habilidades académicas. De acuerdo con Carrasco et al. (2014), el 82.6% de los EPP, el 46.7% de EPS y el 19.8% de los EM realizan selección. Los EPS,

que enfrentan prohibición de seleccionar, son marcadamente más selectivos que los EM (Hsieh & Urquiola, 2003).

El debate sobre segregación escolar se ha intensificado en Chile durante el año 2014, debido a presiones ciudadanas, de investigadores y a las propuestas del gobierno de la presidenta Michelle Bachelet de garantizar igualdad de oportunidades a todos los sectores educacionales. Una reforma educacional se hacía urgente, pues diversas investigaciones concluyeron que la política educacional chilena profundiza la segregación (Treviño et al., 2011; Carrasco et al., 2014). En enero de 2015, el Senado de Chile aprobó el Proyecto de Reforma Educacional, titulado “Ley de Inclusión”, que pone fin al lucro en educación, al co-pago y a la selección. Con lo anterior, se quiere disminuir la segregación producto de la capacidad de pago de los padres, donde una EM recibe del Estado 2.6 Unidades de Subvención Educacional (USE) mensual en comparación con las EPS que reciben alrededor de 5.7 USE, siendo este diferencial aportado por los padres por concepto de mensualidad (Darville & Rodríguez, 2007). También se quiere poner fin a la selección, clarificando la normativa que prohíbe a los establecimientos incorporar prácticas evaluativas y discriminatorias. Finalmente, se impuso la prohibición de lucrar. En Suecia y Holanda, donde también se usan vouchers, las escuelas se financian íntegramente con aportes del Estado, no cobran a las familias y tampoco seleccionan a sus estudiantes (Ladd, Fiske, & Ruijs, 2009). Cabe preguntarse, entonces, cuál es el efecto de la segregación escolar sobre la calidad de la convivencia escolar en países con sistemas voucher que seleccionan y cobran a las familias, como ha sido, hasta ahora, el caso de Chile.

Al analizar los estudios en CE, es posible distinguir dos enfoques. Por una parte, estudios que operan con una racionalidad instrumental y entienden la CE como un “medio” para lograr buenos aprendizajes y, por otra, estudios que la conciben como un “fin en sí misma”. Respecto al primer grupo de investigaciones, Cohen (2006); Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, (2009) y Berger, Alamos Milicic y Alcalay (2014), han ratificado que la existencia

de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase¹. Bajo la segunda comprensión, la escuela debiese ser un espacio donde los niños construyen aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2002, 2013). Como señala Cohen (2006), la educación social, emocional, ética y académica es un derecho humano que se debe garantizar a todos los estudiantes, e ignorar esto es una forma de injusticia social. Una escuela participativa y democrática se asocia a mayor bienestar psicológico de los estudiantes y profesores (Páez, & Martin-Beristain, 2011), por lo tanto, y entendiendo a la CE tanto como un medio instrumental para lograr buenos aprendizajes, así como un fin en sí para construir sociedades democráticas, este estudio buscó relacionar la segregación escolar (selección y NSE) con la calidad de CE, y específicamente, comprender el efecto de la segregación escolar sobre la CE.

Método

El diseño de la presente investigación correspondió a un estudio mixto, secuencial y bietápico. El estudio N^o1, fue de carácter cuantitativo y tuvo por objetivo identificar y describir la relación entre un Índice de Convivencia Escolar (ICE) previamente construido por el equipo de investigación (López et al., 2012) y i) vulnerabilidad y NSE, ii) selectividad, y iii) rendimiento académico medido en la prueba PISA Lenguaje 2009 en estudiantes chilenos. El estudio corresponde a un análisis secundario de datos sobre la base de datos PISA 2009 aplicada a 200 escuelas chilenas. Las variables y técnicas de recolección fueron medidas a través de las siguien-

1 La evidencia de investigaciones que conciben la convivencia como un “medio” es amplia; sin embargo, por no circunscribirse a los objetivos de este artículo no se desarrollará en mayor profundidad. Para mayor información revisar Treviño, Place, & Gempp (2012); Treviño et al. (2010); Toledo, Magendzo & Gutiérrez (2009); López, Ascorra, Bilbao, Morales, Moya & Oyanedel (2012); López, Bilbao, Ascorra, Moya & Morales (2014).

tes fuentes de la prueba PISA 2009: a) Rendimiento escolar: medido a través de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba de Lenguaje PISA (año 2009). b) Convivencia Escolar: Se utilizó el índice ya construido por López et al., (2012) en un estudio previo (FONIDE FE11130). El índice es, una composición multinivel y multinformante. Para su construcción se consideraron las respuestas que estudiantes, apoderados y directores dieron a los cuestionarios que acompañaron la prueba PISA 2009. Las dimensiones asociadas a CE fueron elegidas atendiendo al metanálisis realizado por López, Bilbao, Ascorra, Moya, y Morales. (2014) del constructo de CE. El Índice de Convivencia Escolar (ICE) tiene los puntajes factoriales normalizados, calculando para nivel escuela con una media de -0.06 y una desviación estándar de 0.96 (min -2.65; max. 1.83) c) Vulnerabilidad y NSE: Se consideró el indicador propuesto por PISA, índice que se compone de tres elementos: i) posesiones del hogar, posesiones culturales y recursos educativos en el hogar; ii) cantidad de libros del hogar y iii) educación de los padres expresada en años de escolaridad (Gómez, Sotomayor & Valenzuela, 2013); y d) No selectividad de los estudiantes: respuestas informadas por los directores en el cuestionario que acompañó la prueba PISA 2009, a la pregunta: con qué frecuencia se considera el “desempeño académico del alumno (incluidas las pruebas y exámenes de admisión)” como antecedente para la admisión; con rango de respuesta: nunca, algunas veces y siempre. Para el análisis de la información, se utilizaron estadísticos descriptivos y ANOVA factorial.

El estudio N°2 fue de carácter cualitativo, bajo un diseño de casos múltiples. El propósito fue comprender cómo impacta la selectividad escolar en la

calidad de la convivencia escolar. Se eligieron dos establecimientos municipales que por su carácter de públicos, atienden a los niños y jóvenes más vulnerables y se supone que son los menos selectivos de todo el país (Treviño et al., 2011). Estos establecimientos debían presentar puntajes en la prueba PISA Lenguaje sobre el percentil 75. Las investigaciones han informado que aquellos establecimientos que presentan buenos resultados SIMCE, PISA o PSU realizan procesos de selección de estudiantes a pesar de ir en contra la prohibición legal. Los establecimientos justifican sus prácticas de selección como una forma de controlar la sobredemanda que reciben (Carrasco et al; 2014). Además de lo anterior, los establecimientos debían presentar un índice de Convivencia Escolar sobre el percentil 75, lo anterior dado que nos interesaba comprender ¿qué hacen estas escuelas para construir lo que, según el ICE, podría ser una buena calidad de CE? El ranking contempló un total de 10 escuelas. Afortunadamente las dos escuelas mejores rankeadas aceptaron participar en este estudio.

Participantes En cada una de las dos escuelas participaron los miembros de la comunidad escolar (director y equipo de gestión; docentes; apoderados; estudiantes; asistentes de la educación). Se consideró de vital importancia los órganos colegiados: consejo de profesores, centro de padres y centro de alumnos. Los participantes fueron seleccionados con técnica de muestreo intencionado.

Técnicas de producción de datos

Se utilizaron a) entrevistas activas- reflexivas individuales y grupales (Holstein & Gubrium, 1995; Denzin, 2001). b) observaciones participantes

TABLA 1
Caracterización de las escuelas en estudio.

Características	Establecimiento A	Establecimiento B
Dependencia	Municipal	Municipal
Índice de Ambiente Escolar	1.65	1.60
N° de estudiantes	600	1039
Nivel de Enseñanza	Básica (7°y 8°) y Media	Básica (7°y 8°) y Media
Puntajes Prueba PISA 2009	Lenguaje: 506	Lenguaje: 552

Fuente: elaboración propia.

(Taylor & Bogdan, 1992), las que fueron registradas como registros narrativos (Pérez-Serrano, 1994). Las observaciones se llevaron a cabo en los espacios de aula, espacios de relación social (entrada y salida del colegio), recreos; celebraciones de la escuela. Para la elección de la sala de clase a observar, se utilizó un informante clave de la escuela. Estas personas, “apadrinaron” a los investigadores, ampliando su comprensión sobre la realidad observada (Taylor & Bogdan, 1992).

Procedimiento Para la producción de información, los investigadores se incorporaron durante una semana al desarrollo de las actividades normales de las escuelas. Previamente a la producción de información, se dieron a conocer los objetivos del estudio. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado.

Análisis de la Información

Todas las entrevistas fueron grabadas en registro magnetofónico y posteriormente transcritas. Las observaciones realizadas con pauta de observación, fueron registradas en un cuaderno de campo. Se realizó un análisis intracaso aplicando, primero, la codificación axial (utilizando el software Atlas.ti). Se prestó especial atención al proceso de triangulación. Posteriormente, se realizó un análisis re-

lacional que permitió integrar y cruzar los códigos obtenidos de ambas escuelas (Análisis Intercaso). Finalmente, se realizó un análisis interpretativo (Vázquez, 1994).

Resultados

Según el ICE construido, hubo diferencias significativas entre los establecimientos, de acuerdo con la dependencia ($F_{(2,247213)} = 35217.97$; $p < 0.001$), cada tipo fue estadísticamente diferente de los demás. Los EM se encontraron en el lado más bajo de la distribución, con índices de clima inferiores al promedio total. Los EPP fueron quienes obtuvieron mejores resultados con un promedio equivalente a una desviación estándar por sobre la media nacional. Como puede apreciarse en la Tabla 2, los resultados en Lectura PISA 2009 más altos se ubicaron en las EPP y los más bajos en las EM.

Como ya fue señalado, para medir la selectividad de los establecimientos se tomó como referencia la pregunta del cuestionario PISA 2009 de los directores, con la que se establecieron tres categorías de selectividad. Utilizando el ICE como medida de calidad de la convivencia escolar, el ANOVA factorial indicó una diferencia significativa en la CE dependiendo del nivel de selectividad del establecimiento ($F_{(2,232749)} = 8236.32$; $p < 0.001$),

TABLA 2
ICE y puntaje PISA Lectura 2009 por dependencia de los establecimientos

Dependencia	% del Total	Media ICE (SD)	Puntaje Lectura (DE)
Municipal	39.52	-0.50 (0.89)	420.5 (5.29)
Subvencionado	53.16	0.21 (0.90)	458.5 (3.89)
Privado	7.32	1.17 (0.63)	539.9 (5.21)

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3
ICE y puntaje PISA Lectura según frecuencia de la selectividad académica

Frecuencia de selectividad académica	%	Media ICE (DE)	Puntaje Lectura (DE)
nunca	29.94	-0.31 (0.94)	409.4 (5.70)
algunas veces	36.38	-0.06 (0.97)	444.5 (4.43)
siempre	33.68	0.33 (0.99)	490.8 (5.80)

Fuente: elaboración propia.

cada nivel fue estadísticamente diferente de los demás. Como indica la Tabla 3, la diferencia entre aquellos establecimientos que siempre seleccionan y aquellos que nunca lo hacen fue de una desviación estándar.

Al focalizarnos en los municipales (públicos) respecto a su selectividad académica e ICE, también hubo diferencias entre ellos ($F_{(2,93321)} = 1184.35$; $p < .001$). Concretamente, la calidad de la CE en los EM se acerca más al promedio nacional en la medida en que más se ejerce la selectividad (ver Tabla 4).

En este contexto, cabe preguntarse qué ocurre con este 50% de los establecimientos públicos que tienen, en promedio, el ICE más bajo, pero que son los más abiertos a recibir estudiantes sin selección académica previa. ¿Hay entre ellos algunos establecimientos que se destaquen por la calidad

de su clima escolar? Para responder esta pregunta, calculamos el promedio a nivel de establecimiento de este índice y observamos el valor para aquellos establecimientos que no realizan selectividad académica (respuesta “nunca” del director a la pregunta “se consideran los antecedentes académicos”) (ver Tabla 5).

Como se puede observar, hay una relación marcada entre ICE y logros a nivel de escuela en los test de PISA 2009, salvo algunas excepciones en que la muestra es muy pequeña. Por lo demás, la tendencia indica que aquellos establecimientos con mejor ICE, por sobre una desviación estándar, tiene también resultados por sobre el promedio nacional en rendimiento académico. Ello se ve confirmado en la Figura 1, en la que se observa la relación positiva entre clima y resultados a nivel de escuela.

TABLA 4

ICE y puntaje PISA. Lectura según frecuencia de la selectividad académica en los establecimientos públicos municipales (EM)

Frecuencia de selectividad académica	%	Media ICE	Puntaje Lectura (D.E.)
Nunca	50.76	-0.62 (0.82)	400.4 (6.58)
Algunas veces	29.46	-0.50 (0.90)	422.1 (8.26)
Siempre	19.78	-0.24 (0.99)	476.1 (17.88)

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Resultados de los 10 establecimientos públicos no selectivos con más alto índice de clima escolar y los mejores puntajes Pisa Lectura 2009¹

Índice de Clima	Valor P Lectura	Nº estudiantes 15 años
1.861	467.311	49
1.775	465.140	138
1.642	505.735	250
1.595	552.006	316
1.468	506.410	1
1.409	240.152	2
1.353	509.812	270
1.126	386.396	190
1.050	395.274	264

Fuente: elaboración propia.

¹ Para desarrollar una regresión multinivel con las especificaciones requeridas, fue necesario tomar resguardos respecto del diseño muestral. En este caso, se normalizaron los pesos de manera tal que su suma fuera igual al número de estudiantes en la base de datos (OECD, 2009). Como la variable dependiente de la modelización fue el puntaje, el cálculo se repitió 5 veces usando los 5 valores plausibles para estimar el puntaje. Con este último proceso se completaron los requerimientos técnicos necesarios para validar los cálculos que hemos llevado a cabo en este estudio.

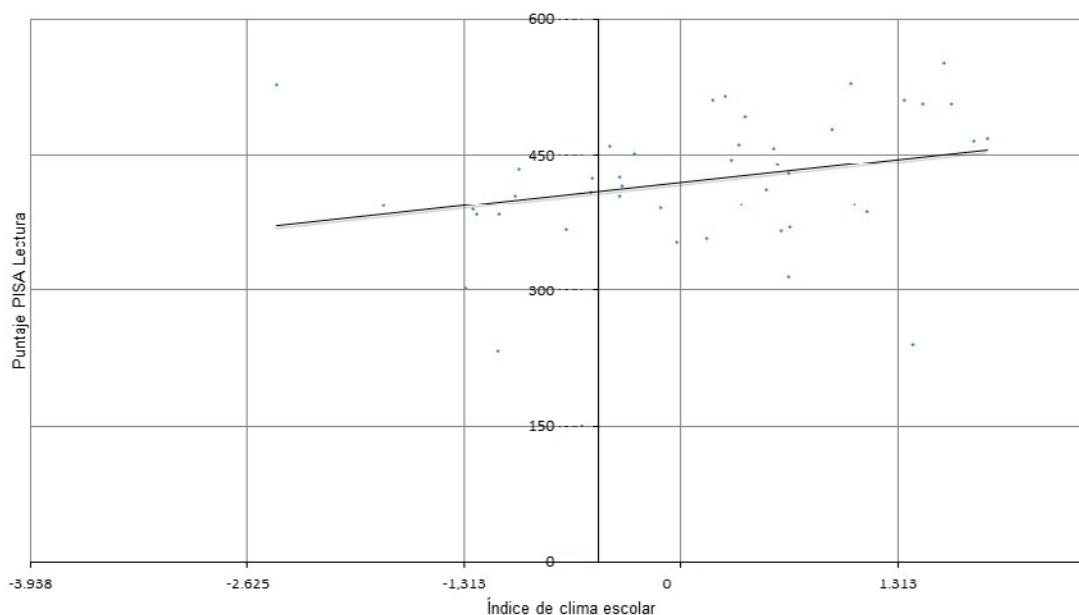


Figura 1 Relación entre Puntaje PISA lectura 2009 e índice de clima escolar en establecimientos públicos no selectivos.

Fuente: elaboración propia

Estudio 2

En el estudio 2, quisimos indagar en la relación entre segregación y convivencia escolar en las escuelas municipales no selectivas, que habían obtenido las mejores puntuaciones en el índice de convivencia escolar y los mejores puntajes PISA lenguaje 2009. Esta ubicación en la medida de calidad de convivencia escolar estaría, teóricamente, indicando que estos establecimientos hacen algo distinto y específico para mantener ambientes de aprendizaje más integrados y cohesionados. No obstante, desde una aproximación crítica también nos cuestionábamos si acaso estos establecimientos llevaban a cabo prácticas tácitas de segregación escolar. Con estas preguntas de investigación en mente, nos aproximamos a los dos establecimientos municipales desde una perspectiva cualitativa de análisis. A continuación presentamos las categorías del análisis de contenido:

Mecanismos de filtro de ingreso.

Los discursos del cuerpo de profesores y directivos de ambos liceos son contradictorios. Mientras en la respuesta al cuestionario de directores que

acompaña la prueba PISA 2009, en ambos liceos se señaló que “nunca” se realizaban estos procesos, los datos producidos en esta investigación sí señalan la realización de este tipo de prácticas: El Liceo A dispone para el presente año 2008, cursos llamados “XXX”. Estos cursos fueron creados “especialmente” para aquellos alumnos que posean excelentes calificaciones y buena conducta. Con esta iniciativa educacional hemos logrado mantener un alto interés y superación personal del alumnado y gran satisfacción de los apoderados (Documento oficial Liceo, recuperado el 20 de enero de 2015, Liceo A).

La cita anteriormente expuesta pone en evidencia la competencia entre establecimientos para obtener a los mejores estudiantes; esto es, aquellos que poseen excelentes calificaciones y buena conducta. El Liceo hace explícita y valora positivamente la segregación al sostener que “esta iniciativa” de segregación ha traído buenos resultados para estudiantes y apoderados. Se observa una apuesta explícita y pública por segregar en función de habilidades cognitivas y comportamiento. Respecto del Liceo B, la directora manifiesta que recién a partir del año 2014 se empiezan a realizar procesos de selección:

Entrevistador: ¿Seleccionan por notas y por conducta?

Directora: Notas sí, la conducta tratamos, pero es difícil porque los informes vienen muy malos, (...) llegan puros informes mal hechos, entonces ya no los tomamos en cuenta porque no indican cómo es el alumno.

Entrevistador: ¿Por qué instauraron 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 (Entrevista Directora, Liceo B).

Las citas anteriores ponen de manifiesto la ambigüedad de la política educativa respecto del tratamiento de los alumnos talentosos y la relación que esto tendría con los temas de segregación y equidad de oportunidades. Mientras un grupo de investigadores nacionales sostiene que la colocación de alumnos de alto rendimiento junto con estudiantes con puntuaciones menores, beneficia el aprendizaje de estos últimos (Manzi, 2007), otros, señalan exactamente lo contrario (Beyer, 2007). Durante el año 2011, el Ministerio de Educación de Chile, bajo el Gobierno de Sebastián Piñera, promulgó la creación de 15 liceos de excelencia en el país; número que se duplicó a más de 30 liceos durante el año 2012. Estos liceos cuentan con la facultad explícita de seleccionar a los alumnos más talentosos y dotados. Se corre el riesgo de transformar a las escuelas secundarias de excelencia en una nueva forma de segregación educativa, en un sistema escolar que ya está altamente segregado. Apostar por un modelo de diferenciación educativa que reúne a estudiantes con habilidades homogéneas, es probable que solo profundice la segregación social (López, Conejeros, García, Gudenschwager, & Proestakis, 2013). Respecto de la calidad de la CE, vemos que la selectividad de ingreso no es ni neutra ni transparente frente a la conformación de comunidades pacíficas, orientadas a la diferencia y a la satisfacción. Como lo señalan los discursos, la excesiva focalización en aspectos académicos dañaría los vínculos interpersonales: “Llegó esta directora y ha mejorado hartito en lo académico,

pero a veces yo creo que el progreso tiene su mala cara y esa mala cara es la que a nosotros nos da en las relaciones” (Entrevista grupal estudiantes (comunicación personal, noviembre 12, 2013).

Mecanismo de filtro por nivel académico-conductual.

Una vez que los estudiantes han ingresado al establecimiento, se realiza un segundo filtro académico-conductual, que separa a los estudiantes en cursos distintos.

Estaba haciendo memoria de ese año de la PISA (2009) y no sé si le comentaron, pero nosotros aquí en el liceo funcionábamos con los cursos pilotos, los mejores alumnos que venían al liceo se iban dejando en el 1ºA (...) después se sacó, eso de los cursos pilotos y copilotos. (Entrevista Profesor Liceo B, comunicación personal, noviembre 12, 2013).

Respecto del Liceo A, se aprecia un tratamiento discriminatorio entre los estudiantes que presentan buenas y malas calificaciones y/o conducta. En términos concretos los estudiantes hablan de discriminación, estigmatización, efecto de profecía autocumplida y construcción, manutención y reproducción al interior del Liceo de dos culturas escolares.

El (curso) XX es un proyecto bueno, se nota la diferencia de los cursos, son responsables, cumplen con sus notas, con todo, son ordenados, no faltan el respeto. Pero muchos niños dicen que hay privilegios para los cursos XX que los tratan más bien, los tienen separados, pero no es así, porque a nosotros nos exigen más, las pruebas son mucho más difíciles, el doble (Entrevista grupal estudiantes, comunicación personal, noviembre 21, 2013).

La entrevistada acepta que su curso tiene “privilegios”, pero argumenta que estos se contrarrestan con la responsabilidad académicas que se les exigen y el compromiso que ellos demuestran. Es decir, en el discurso de esta estudiante estaría operando una “transacción” donde los profesores “tratan más bien” a los estudiantes y los mantendrían “se-

parados” a cambio de poder exigir más en términos académicos. El buen trato, una convivencia pacífica y que permita el desarrollo máximo de las potencialidades de los estudiantes y una educación orientada a los aprendizajes no debe ser entendida como un “privilegio”, sino como un “derecho” que tiene todo niño y joven de vivir en un contexto libre de violencia, democrático y que actualice sus potencialidades (Cohen, 2006; UNESCO, 2013).

Desde el discurso de los apoderados, se ratifica el sentimiento de discriminación por parte de los estudiantes. No obstante lo anterior, la presidenta del Centro de Padres comparte y defiende la segregación.

Recibíamos muchas quejas por el tema de los cursos XX, porque ellos (los estudiantes) decían que era discriminación. Yo voy a hablar por mí, yo no encuentro que sea discriminación, porque en ese curso están los chicos que realmente tienen una mejor conducta y que estudian, estudian y estudian, y en los otros cursos están los niños que hay que estarlos empujando un poquito más para que tengan que estudiar. Y a lo mejor, un niño que tenga una buena conducta y un buen rendimiento, si queda en los cursos más bajos por decirlo de alguna manera, a lo mejor ese niño se puede perder, entonces, yo estoy de acuerdo con los cursos XX (Entrevista Presidenta Centro de Padres y Apoderados, comunicación personal, noviembre 25, 2013).

Esta posición a favor de la segregación también fue recogida por el estudio de Treviño et al. (2011). Los investigadores señalaron que “directivos y docentes han internalizado la idea de que las escuelas no deben hacer nada para mejorar la integración y que tampoco esta se puede imponer por ley” (p. 44). Finalmente, se agrega una nueva variable de discriminación, ser de “hogares constituidos y la vestimenta”. Este enunciado hace visible la presencia de una ideología imperante en el liceo: verse bien, venir de familias constituidas, tener buena conducta y buenas notas. Esto pone de relieve que el tema de la segregación no es solo académica, sino social e ideológica, y que opera dividiendo espacios escolares.

Entrevistador: ¿cómo es la relación entre los alumnos de cursos XX y los otros alumnos?

Estudiantes: mala, no les gusta la diferencia a ambos”. Existe estigmatización de los cursos C y D. Los XX son de hogares constituidos, se nota en la vestimenta, (...) los cursos XX rara vez bajan al patio.

Mecanismos de expulsión por problemas conductuales.

En ambos establecimientos tanto estudiantes, como apoderados y profesores reconocen la existencia de la expulsión como un medio para regular la convivencia escolar. Bajo este tipo de gestión de la convivencia escolar, es evidente que los liceos no se hacen cargo de su responsabilidad en la formación de valores proclives a una convivencia participativa, pacífica e inclusiva.

Entonces, qué hacen con esos niños, primero los mandan con la psicóloga o asistente social y ven lo que está pasando y si esa persona tiene remedio o no, lo dejan o lo expulsan, supuestamente, por lo que el director nos contó ya han echado como a cien niños (Entrevista Profesor Liceo A, comunicación personal, noviembre 25, 2013).

En el discurso de los estudiantes la expulsión no es una atribución que caiga sobre las autoridades del liceo. La expulsión obedece a políticas que se dictan en órganos superiores, frente a las cuales los equipos directivos de los liceos solo acatan normas. Es interesante que para los estudiantes, los fenómenos relacionados con la convivencia escolar como expulsión, discriminación y segregación sí se pueden cambiar con una reforma en la política educativa. Tema que los profesores no están dispuestos a reconocer: “el director no tiene poder, el director todo lo que hace se lo pregunta a la Superintendencia, la Superintendencia manda al director y ellos ven si echan o meten alumnos (Entrevista grupal estudiantes Liceo A, comunicación personal, noviembre 25, 2013).

Mecanismos de expulsión por motivos de participación política.

Durante el año 2011, los estudiantes de nivel secundario y universitario realizaron en Chile grandes movilizaciones cuyo objetivo era sensibilizar a la ciu-

dadanía de poner fin al lucro y mejorar la calidad de la educación. Entre las estrategias implementadas, se encontraron las “toma de escuela”, consistente en la paralización de las actividades escolares.

El colegio estuvo tomado aproximadamente 6 meses, con lo cual trajo que muchos apoderados optaron por retirar a sus alumnos y bajó, estamos hablando de 200, 180 alumnos, lo que significa menos cursos, menos horas de clases y menos profesores, que fue lo más dramático (Entrevista profesor Liceo B, comunicación personal, noviembre 22, 2013).

Este tipo de hecho fue vivido muy negativamente por los profesores, quienes argumentaron que las actividades políticas terminaron por dañar la escuela. A raíz de lo anterior, se implementó en el Liceo B una normativa que prohíbe la conversación sobre política: A mí, personalmente, me molesta mucho que el año pasado se agregara un punto que decía que no se podía hablar de política acá, de ningún tipo. Y no sé yo, eso es como ir en contra de la libertad y de los pensamientos de las personas (...) y al final es como que intentaron lavar el cerebro con eso (Entrevista grupal estudiantes, Liceo B, comunicación personal, diciembre 2, 2013).

Para cuando fue la toma del liceo, llamó uno por uno a los líderes y les dijo que si se tomaban el liceo ella (directora) los iba a echar, entonces que más nos espera a nosotros decirle algo” (Entrevista grupal estudiantes, Liceo B, comunicación personal, noviembre 7, 2013)”.

Al analizar las citas anteriores, es evidente que en ambos liceos, sus profesores y equipos de gestión ejercen presión sobre los alumnos con el objeto de no disminuir las matrículas y el financiamiento. La escasa reflexión sobre aspectos políticos al interior de ambos liceos, hace pensar a los profesores y autoridades que ellos son “a-políticos”. En otras palabras, que los profesores y la educación es neutral y que los estudiantes son los únicos políticos. Parker (2002) ha denunciado el carácter peligrosamente ideológico de prácticas de gestión organizadas en indicadores (managerialismo), indicándonos que son precisamente los indicadores los que producen las relaciones de competencia, inequidad y exclu-

sión. El “managerialismo” opera precisamente invisibilizando la ideología que le da vida, poniendo como única racionalidad la relación costo beneficio. Luego, lo bueno, lo racional, es la maximización de resultados, de modo que los resultados son definidos por indicadores contruidos ad hoc. En las citas anteriores, pareciera ser que no existe ninguna crítica del profesorado ante la maximización de matrícula y la implementación de amenazas y expulsiones para lograrla. No obstante lo anterior, sí aparece como político que los estudiantes exijan una educación gratuita y de calidad.

“(...) nos juntamos todos los presidentes, como sea nos reunimos y quedamos de acuerdo si íbamos a paro, porque muchos de nosotros estábamos corriendo peligro incluso también nos llegaron amenazas” (Entrevista grupal estudiantes, Liceo A, comunicación personal, noviembre 5, 2013).

Discusión

Los resultados ponen en evidencia que hay diferencias importantes en la calidad de la convivencia escolar, atendiendo a la dependencia de los establecimientos educacionales. Los datos producidos corroboran los hallazgos de otras investigaciones nacionales, en las que los mejores climas escolares y los mejores puntajes PISA se concentran en EPP, que a su vez realizan la mayor selección de estudiantes (Carrasco et al., 2014; López et al., 2012). 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. Así, los ICE más bajos se encuentran en las escuelas públicas, lo que da cuenta de que la segregación tiene un efecto sobre la calidad de la convivencia escolar, en perjuicio de los sectores más vulnerables de la población. Los resultados descriptivos del estudio 1, junto con los hallazgos cualitativos del estudio 2, ponen en evidencia que, en Chile, mientras más se ejerce la selectividad académica en EM, mejores son los resultados no solo en rendimiento PISA Lenguaje 2009, sino

también en convivencia escolar (ICE). Los motivos por los cuales la escuela selecciona se pueden agrupar en mecanismos de filtro y mecanismos de expulsión. El objetivo de los mecanismos del filtraje es seleccionar aquellos estudiantes que presentan el mejor rendimiento, con la finalidad última de intentar asegurar buenos resultados en la prueba SIMCE. El impacto que tendría el filtro académico en la CE sería la producción de procesos de discriminación, estigmatización y segregación, no solo académica, sino también espacial, social e ideológica.

La nueva Ley de Inclusión, que pone fin al lucro en educación, al co-pago y a la selectividad, ciertamente ayudará a disminuir la segregación, pero al no modificar los mecanismos de competencia por matrícula y rendimiento y al no tener una posición clara respecto de los liceos de excelencia y el tratamiento de los alumnos talentosos del país, esta ley corre el riesgo de no resolver el problema de fondo, puesto que solo actuaría solo de una manera eufemística. En el corto plazo, la EM podría exhibir dos tipos de escuela: las escuelas de excelencia y el resto de las escuelas y liceos, manteniendo así la segregación. Respecto del segundo sistema de selección, esto es la expulsión, encontramos dos razones para su realización: el mal comportamiento y las acciones políticas. Respecto de las razones políticas, aún cuando compartimos con Treviño et. al (2011) la falta de reflexión de los profesores respecto de procesos políticos, cabe mencionar que también los docentes están sujetos a procesos de evaluación del desempeño y de accountability sobre el establecimiento. Esta evaluación presiona hacia una manutención de indicadores como matrícula, asistencia, altos rendimientos, etc. En este sentido, los profesores son también un engranaje del sistema de competencia entre escuelas. En contraposición con los profesores, los estudiantes presentarían una visión más “conscientemente” política que no solo se limita a la participación en movimientos sociales, sino que son capaces de reflexionar sobre el impacto que tienen órganos superiores en la toma de decisiones del liceo. Así, para este grupo de actores, la segregación se explicaría por la existencia de una política educacional, representada en órganos tales

como la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación Escolar, la respectiva corporación municipal de educación, etc.; lo que se acerca más a la visión que tienen los investigadores. Como señala el informe UNESCO (2013) una de las deudas pendientes de América Latina sería precisamente la educación cívica. La información producida evidencia la existencia de situaciones de amenaza y expulsión, ante la voluntad de los estudiantes de manifestarse políticamente. Cuando analizamos las citas de los profesores, podemos sostener que ellos realizan este tipo de acciones con el objeto de asegurar la estabilidad del liceo y sus puestos de trabajo.

En su conjunto, los resultados de los dos estudios secuenciales presentados aquí dan cuenta de peores ambientes escolares en las escuelas municipales, de niveles socioeconómicos bajos y no selectivos, donde los estudiantes se sienten estigmatizados y discriminados por variables académicas, familiares y políticas. Incluso en las escuelas municipales no selectivas, se observan prácticas de segregación permanente por i) capacidad cognitiva y comportamiento al ingreso; ii) distribución de grupos curso; y iii) expulsión de estudiantes. Lo anterior pone de relieve la necesidad de revisar la política educativa que incentiva la competencia entre escuelas por rendimiento académico y formar en educación cívica para avanzar hacia escuelas más integradas y con ello a sociedades más justas y democráticas.

Referencias

- Ball, S. & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in public educations*. Institute of Education: London University.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana. UPSY13-2.radp>.
- Beyer, H. (2007). Algunas notas sobre selección escolar. En J. Brunner y C. Peña (Coords), *La reforma del sistema escolar*. Santiago: Universidad Diego Portales.

- Carrasco, A., Bogolaski, F., Flores, C., Gutiérrez, G., & San Martín, E. (2014). Selección de Estudiantes y desigualdad en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? *Proyecto FONIDE 711286*. Santiago de Chile: Fondo de investigación y desarrollo en educación FONIDE.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Darville, P., & Rodríguez, J. (2007). Institucionalidad, Financiamiento y Rendición de Cuentas en Educación. Santiago, Chile: Ministerio de Hacienda.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Gómez, G., Valenzuela, J. & Sotomayor, C. (2013) Resiliencia académica en comprensión lectora. Jóvenes chilenos en condiciones de pobreza participantes en OECD-PISA 2001-2009. En Ministerio de Educación de Chile (ed.) *Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones. Concurso Extraordinario FONIDE-PISA* (pp. 133-174). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. London: Sage.
- Hsieh, C., & Urquiola, M. (2003). When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program. *NBER Working paper series*.
- Ladd, H., Fiske, E., & Ruijs, N. (2009). *Parental choice in The Netherlands: Growing concerns about segregation*. National Conference on School Choice, Vanderbilt University, October (http://ncspe.org/publications/_files/OP%20182.pdf). Nashville, Tennessee. Recuperado de <http://sanford.duke.edu/research/papers/SAN10-02.pdf>.
- López, V; Ascorra, P; Bilbao, M; Morales, M; Moya, I. & Oyanedel, J. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio mixto. En *Evidencias para Las Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones. Concurso Extraordinario FONIDE PISA*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- López, V.; Conejeros, M.; García, M.; Gudenschwager, H.; Proestakis, A. (2013) "Gifted Education in Chile amidst Public Debate on Excellence without Equity in Education." In P. Sanchez-Escobedo (ed.) *Talent development around the world. A global perspective on gifted education* (pp. 167-199). Germany: Lambert Academic Publishing.
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>.
- Manzi, J. (2007). Selección de estudiantes en el sistema Escolar chileno: ¿la buena educación debe ser solo para los mejores? En J. Brunner y C. Peña (Coords.), *La reforma del sistema escolar*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Massey, D., & Denton, N. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social forces*, 67(2), 281-293. <http://dx.doi.org/10.2307/2579183>.
- Mizala, A., Romaguera, P., & Urquiola, M. (2007). Socioeconomic Status or Noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics* 84, 61-75.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background (v. II)*. OECD Publishing.
- OECD (Ed.). (2009b). *Pisa data analysis manual: SAS, second edition*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264056251-el>
- Parker, M. (2002). *Against management*. Londres: Polity Press.
- Páez, D., & Martín-Beristain, C. (2011). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*. Madrid: Fundamentos.
- Peña, C. (2004). Igualdad educativa y sociedad democrática. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *Políticas educativas y equidad* (pp. 21-30). Santiago, Chile: UNICEF.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea S.A: Madrid.

- Rodríguez, J. (2010). *La no linealidad del efecto par educacional: evidencia para Chile*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.econ.uchile.cl/uploads/addon/archivo/post/5716/Rodriguezpeereflect2010122010.pdf>.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós: España.
- Toledo, M., Magendzo, A., & Gutiérrez, V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Informe Final FONIDE. Santiago: MINEDUC.
- Treviño, E., Salazar, F., & Donoso, F. (2011). Segregar o incluir: esa no debería ser una pregunta en educación. *Reflexiones Pedagógicas*. Docencia N°45, 34-47.
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- UNESCO (2002). *Educación y diversidad cultural*. México.
- UNESCO. (2013). *El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. [En red]. Recuperado de <http://http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>.
- Valenzuela, J., Bellei C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. & Elacqua, G. (eds.) *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO, pp. 209-229.
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Texto de apoyo elaborado por Félix Vázquez Sixto, Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Magíster en Psicologia Social.

