

**Escuelas socioeconómicamente diversas en Santiago: Entre la
celebración de las diferencias y el asimilacionismo**

Manuela Ji Mendoza Horvitz, CEPPE UC / UCL-IoE



SOBRE LA SERIE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN UAH

Esta serie compila artículos de investigación abreviados, en una etapa previa a su publicación final, que hayan sido presentados en los Coloquios de Investigación de la Facultad de Educación de la UAH.

Su objetivo es el de difundir oportunamente los resultados de estas investigaciones, generando discusión y contribuyendo al avance del conocimiento en una amplia variedad de áreas temáticas en educación.

En la serie participan con sus investigaciones académicos de la Facultad de Educación UAH, sus estudiantes de doctorado, e investigadores invitados que trabajan en las líneas de investigación priorizadas por la Facultad. También participan estudiantes de sus programas de magister que hayan destacado en sus trabajos de finalización de grado.

Todos los documentos de la Serie Investigación en Educación, UAH están sujetos a derechos de autor que residen en el autor o autores de las investigaciones publicadas.

Comité Coordinador

María Paola Sevilla
Coordinadora Transversal de Investigación
Facultad de Educación, UAH.

Cristóbal Madero
Javier Corvalán
Javiera Figueroa



CITACIÓN RECOMENDADA

Mendoza, M. (2020). Escuelas socioeconómicamente diversas en Santiago: Entre la celebración de las diferencias y el asimilacionismo. Serie Investigación en Educación, 1(6) Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

Escuelas socioeconómicamente diversas en Santiago: Entre la celebración de las diferencias y el asimilacionismo by Mendoza, M. is licensed under

[CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

RESUMEN

Se exponen hallazgos de un estudio de caso en dos escuelas chilenas con niveles excepcionales de heterogeneidad socioeconómica entre sus estudiantes. Las entrevistas a profesores y directivos revelan una actitud ambivalente hacia las diferencias socioeconómicas. Por una parte, estas diferencias son celebradas y asociadas a una serie de beneficios para todos los estudiantes (por ejemplo, aprender a relacionarse de manera respetuosa y tolerante con otros). Por otra, hay un interés por invisibilizar, en el cotidiano, las diferencias socioeconómicas existentes. Se argumenta que dicha invisibilización es articulada a costa de la asimilación de los estudiantes más pobres, lo cual plantea limitaciones para la integración social en estas escuelas pese a su excepcional apertura social.

La autora agradece el financiamiento de CONICYT - BECAS CHILE (72160369) para la realización de estudios de doctorado en el extranjero, y los comentarios realizados por María Teresa Rojas en el Coloquio de Investigación del 1 de diciembre de 2020.



INTRODUCCIÓN

Durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1990), Chile implementó un sistema neoliberal radical que perdura hasta nuestros días y que ha venido aparejado de altos niveles de desigualdad social. Actualmente, Chile es el segundo país más desigual de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), después de Costa Rica (OECD, 2021). En línea con la implementación de un modelo económico de libre mercado, desde 1980 se han aplicado una serie de políticas educacionales orientadas a la desregulación y privatización de la provisión de la educación en sus diferentes niveles. Ello como un mecanismo para masificar el acceso y promover un aumento en el número de individuos con altos niveles de educación formal que pudieran contribuir a la productividad y crecimiento económico del país (Espinoza, Barozet, & Méndez, 2013).

Un sistema de financiamiento basado en *vouchers* fue introducido, consistente en un cupón ficticio que cada estudiante podría utilizar en la escuela municipal o particular subvencionada de su elección. Como consecuencia, el financiamiento recibido por estas escuelas comienza a depender del número de estudiantes que atienden. Los defensores de esta política arguyen que esta contribuirá a darle más libertad a las familias para elegir escuela para sus hijos, así como a promover la competencia entre escuelas para atraer alumnos, lo cual en última instancia permitiría mejorar la calidad de la educación para todos y así asegurar la igualdad de oportunidades (Friedman & Friedman, 1980).

No obstante, la evidencia ha cuestionado el logro de estos resultados positivos) e incluso, sugiere que reformas neoliberales como la política de *vouchers* ha reforzado la segregación socioeconómica entre escuelas (ej. Valenzuela, Bellei, & Ríos, 2014). En efecto, el actual escenario escolar en Chile es uno dramáticamente socioeconómicamente segregado, por ejemplo, en relación con otros países de la OCDE (OECD, 2018), con una fuerte heterogeneidad socioeconómica entre escuelas, las cuales tienden a ser altamente homogéneas internamente. En específico, los estudiantes de menor nivel socioeconómico tienden a estudiar en escuelas municipales, mientras que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico se concentran mayoritariamente en escuelas particulares y particulares subvencionadas.

Desde 2015, Chile se encuentra en un proceso de reforma inusitado que, a través de la implementación de la denominada Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845), prohíbe el lucro, la selección y el copago en aquellas escuelas que reciben financiamiento público. Tal como se plantea en el documento de ley, su fin es garantizar el derecho a la educación, así como disminuir la segregación actual y propiciar el encuentro entre estudiantes de distintas procedencias sociales. Uno de sus supuestos es que una mayor diversidad social al interior de las escuelas contribuirá a que los estudiantes aprendan a convivir con personas distintas y desarrollen actitudes inclusivas y valores democráticos (por ejemplo, tolerancia, respeto y pluralismo) que favorezcan la convivencia. En su mensaje presidencial del 19 de mayo de 2014, la entonces presidenta Michelle Bachelet señaló en relación con esta ley que:

“Una visión integral de la calidad educativa debe considerar como deseable que los estudiantes con diverso capital cultural, económico y social convivan y aprendan entre sí. El aprendizaje en espacios heterogéneos promueve también en los estudiantes valores democráticos, generosidad, respeto, valoración del otro e igualdad” (Biblioteca del Consejo Nacional de Chile, 2015: 7)

Sin embargo, al momento no se cuenta con evidencia nacional que permita dar por sentada la consecución de estos beneficios.

La literatura internacional - particularmente la anglosajona - sobre diversidad social en las escuelas (*school mix*) plantea que estas son un espacio privilegiado para promover el contacto sostenido y el intercambio cultural, lo cual puede contribuir a que los estudiantes aprendan a coexistir con otros y desarrollen actitudes democráticas. Sin embargo, esta literatura también advierte que estos aprendizajes no están garantizados pues, por el contrario, puede darse la segregación interna de estas escuelas y el reforzamiento de estereotipos y prejuicios entre grupos, particularmente cuando el *school mix* no está acompañado de *school mixing* (interacciones entre estudiantes de diferente procedencia social) (ej. Allport, 1979; Vincent, Neal, & Iqbal, 2018). En efecto, la evidencia empírica tiende a corroborar la tendencia de los estudiantes y sus familias a establecer relaciones homofílicas incluso en estos espacios diversos, es decir, se tienden a vincular con personas de una procedencia



social similar a la suya (ej. Reay, Crozier, & James, 2011). De aquí el rol fundamental que tienen los esfuerzos institucionales en estos contextos para promover la integración y mezcla social.

En este artículo se analiza los enfoques institucionales respecto a la diferencia y la mezcla social en dos escuelas o, usando términos Bourdianos, aquellos aspectos del habitus institucional que refieren al school mix y al school mixing en el campo escolar. A partir de los conceptos de Pierre Bourdieu (1986, 1990), se consideran que las escuelas son campos, esto es, espacios sociales donde hay algo en juego (ej. educación de calidad, credenciales educacionales, etc.) y donde hay reglas inmanentes y supuestos que se dan por sentado y que moldean las posibilidades de acceder a aquello que está en juego. Esas reglas y supuestos constituyen lo que algunos investigadores Bourdianos han denominado “habitus institucional”¹ (ej. McDonough, 1996; Burke, Emmerich, & Ingram, 2013), a saber, el set de disposiciones de una institución.

Así como el habitus de un individuo, el habitus de una escuela puede ser entendido como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles (Bourdieu 1990), esquemas de percepción y expectativas sobre la educación y la trayectoria de los estudiantes que son “el producto de interacciones y acciones históricas, sociales y culturales” (Ingram, 2009: 424, traducción propia). Como tal, el habitus institucional se traduce en una misión declarada y un ethos, así como enfoques sobre la educación, actividades institucionales y estatus, entre otros elementos.

El habitus institucional tiene una fuerza estructurante, lo que significa que, por ejemplo, las visiones de las escuelas acerca de la diversidad socioeconómica contribuirán a dar forma a las visiones de los estudiantes sobre el tema. De este modo, las estructuras del campo escolar son internalizadas en el habitus de los individuos, engendrando un habitus compartido y llevando a los agentes a un estado de homología de habitus:

“Es dentro del campo institucional donde se generan comportamientos sancionados positivamente y de sentido común. Estos denotan formas comunes de habitus, que es lo que llamaríamos habitus institucional, y son formas de habitus individual colectivamente ajustados a la lógica del campo” (Burke, Emmerich, & Ingram, 2013: 174, traducción propia).

Por ejemplo, en Reino Unido, Reay y sus colegas han planteado que el habitus institucional de las escuelas tiene un impacto en las decisiones de los estudiantes respecto a la educación superior. En cierta medida, el habitus institucional de una escuela puede ser (re)estructurado por su propia historia y por el habitus de los individuos que la componen (por ejemplo, los estudiantes y docentes); sin embargo, dada su naturaleza colectiva, el habitus institucional es menos fluido y capaz de cambiar que un habitus individual. Esto se alinea con la definición de habitus que da Bourdieu (1990) como productor de prácticas que tienden a reproducir las regularidades inmanentes a las condiciones objetivas que les dan origen.

A continuación, se presenta brevemente los métodos y datos (2) utilizados en la investigación, seguidos de la presentación de hallazgos referidos al habitus institucional de las escuelas bajo estudio (3) y una discusión de estos (4).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artículo indaga en lo que podemos aprender de aquellas escuelas que, en un contexto altamente segregado como el chileno, tienen un estudiantado socioeconómicamente diverso. Más específicamente, se pregunta por las visiones de estas escuelas respecto a la diferencia y la mezcla social, o, dicho de otro modo, por su habitus institucional respecto al school mix y el school mixing en el campo escolar.

Para atender a esta y otras inquietudes en cuanto a la construcción de la amistad en escuelas socioeconómicamente diversas, se desarrolló un estudio de caso cualitativo en dos escuelas en Santiago que presentan niveles de diversidad socioeconómica excepcionales comparado con la tendencia nacional. Esto previo a la implementación de la Ley de Inclusión, a fin de explorar procesos ya existentes de *school mix/mixing* y las potencialidades de la Ley.

¹ Para una discusión sobre los posibles problemas del concepto de habitus institucional y una defensa del concepto de “doxa”, ver: Atkinson, 2011, 2013, 2014, 2015.



Ambas escuelas, Rodríguez e Inti², son particular subvencionadas y presentan una mayoría de estudiantes socioeconómicamente aventajados, con una minoría de perfil socioeconómico más bajo que se encuentra con beca interna. Rodríguez se ubica en una comuna de nivel socioeconómico alto, mientras que Inti está en una comuna de nivel socioeconómico bajo pero próxima a un área en progresiva gentrificación. Además, ambas tienen un discurso explícitamente inclusivo, aunque sus enfoques presentan ciertas particularidades: Rodríguez es católica, grande (enseñanza básica y media, con cerca de 500 estudiantes), y tiene foco en la disciplina y el desempeño académico; Inti es pequeña (enseñanza hasta 6to básico, con cerca de 16 estudiantes por curso) y se define como una escuela alternativa, con un enfoque holístico y familiar. En cada una de ellas se realizaron observaciones, conversaciones informales, análisis de documentos y entrevistas semi-estructuradas en profundidad (37 en total) con apoderada/os y actores institucionales. Los hallazgos que se presentan se basan fundamentalmente en el análisis de las entrevistas con actores institucionales en ambas escuelas, es decir, con sus profesora/es, equipo directivo y profesionales de apoyo.

HALLAZGOS

El análisis de los datos revela que el habitus o disposiciones de las escuelas bajo estudio hacia la diferencia y mezcla socioeconómica son ambivalentes. Identifico dos ejes de este habitus institucional, los cuales parecen ser comunes a ambas escuelas, más allá de las diferencias entre estas.

Celebración de la inclusión y la diversidad

Un primer eje del habitus institucional en ambas escuelas dice relación con la celebración de la diversidad socioeconómica existente: contar con estudiantes de nivel socioeconómico bajo es algo que da cuenta de su carácter inclusivo y que, como tal, es percibido como algo que les otorga valor. En Rodríguez, dicha valoración de la inclusión se relaciona con su condición de escuela católica y con la importancia atribuida a valores como la caridad. En un documento interno, por ejemplo, se señala que la inclusión educativa “*tiene que ver con los engranajes más íntimos de nuestra identidad creyente*”; es “*una expresión de la misericordia*”. En Inti, por su parte, el valor atribuido a la inclusión se asocia discursivamente con la importancia de proveer una educación integral y alternativa, que integre enfoques pedagógicos pero también que integre socialmente. Como señala su subdirector:

La escuela busca establecer una vinculación con los distintos tipos de visiones culturales, socioeconómicas y religiosas, y ofrecer un espacio donde esta sea una convivencia posible. (...) El camino de este colegio parte de la idea de (...) llegar a un punto donde se pueda desarrollar la convivencia de todas las culturas.

Los entrevistados a su vez identifican beneficios asociados a la diversidad socioeconómica de las escuelas. En primer lugar, beneficios para el conjunto de los estudiantes. Principalmente, se valora que la interacción entre personas de diferente procedencia social puede contribuir a la expansión de los “horizontes” y el desarrollo de lo que denomino *disposiciones igualitarias* (por ejemplo, actitudes y valores como la tolerancia, empatía y respeto). Esto es, aprender a relacionarse con otros en tanto iguales, más allá de sus diferencias de origen, lo cual se alinea con los objetivos esperados por la Ley de Inclusión. Las siguientes citas ilustran este beneficio esperado:

Yo soy partidaria de que la diversidad enriquece al otro, en la medida de que yo considere al otro como un posible yo, eso ya me enriquece (...) considerando al otro que Dios lo creó con habilidades, destrezas, con dones, capacidades, un ser único e irrepetible (Jefa de UTP, Rodríguez)

El ideal es que seamos todos iguales (...) El espacio que ofrece la escuela tiene que ser ese espacio de que está la posibilidad de que todos convivamos con nuestras diferencias, con nuestras particularidades. (...) En este espacio hay que suspender todo lo que, podríamos llamarles, los prejuicios (...) El ser solidario, el ser respetuoso, el ser consciente de las diferencias... nosotros tratamos mucho ese tema con los chiquillos (Subdirector, Inti)

² Nombres ficticios.



Hay un muy minoritario grupo de entrevistados que destaca que el desarrollo de disposiciones igualitarias es particularmente importante en los estudiantes de nivel socioeconómico alto, para que puedan tener una mayor consciencia de sus privilegios, valorarlos, y ser respetuosos con quienes no los tienen:

Siento que ha sido un aprendizaje y que han cambiado estos niños, han cambiado para bien y que son más empáticos, empatizan más con los otros niños que no tienen tantas como facilidades económicas. (...) Los más acomodados, al ver esta situación empatizan más con los compañeros, los ayudan más, son más caritativos (Encargada PIE, Rodríguez)

La diversidad de formas de vida, creo que también les hace bien a aquellos que no saben que se puede vivir de una manera distinta a la que viven. O sea, si uno vive en una casa linda y el otro vive en dos piezas, creo que de alguna manera les hace tomar consciencia de que son privilegiados (Psicóloga PIE, Inti)

Un segundo tipo de beneficio identificado dice relación con la expectativa de que la inclusión permita “mejorar” a los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, no solo por el hecho mismo de acceder a una educación considerada como de calidad sino también por la interacción con pares de una proveniencia social más aventajada. En términos de Bourdieu, argumento que los entrevistados esperan que estar en la escuela le permita a los estudiantes de más bajos recursos tener mejores oportunidades futuras, ello sobre todo mediante la construcción de un capital social (redes) que a la vez enriquezca su capital cultural incorporado, es decir, las competencias y habilidades que son integradas en el cuerpo y que actúan como habitus (Bourdieu, 1986): por ejemplo, expectativas de acceder a la educación, un lenguaje y modos de expresión “apropiados”, etc. Los extractos de entrevista a continuación ilustran este beneficio esperado:

El niño se había criado en una comuna más modesta, Renca, entonces hablaba flaute (...) Poco a poco el joven se fue dando cuenta que su manera de expresarse era distinta y cambió. Después la mamá estaba muy agradecida de que el niño había tenido un cambio notable (...) La formación, su personalidad, su manera de hablar, su manera de comunicar fue cambiando (...) Estos estudiantes poco a poco van entrando en la manera de ser de nuestros alumnos (...) Es que el grueso de los estudiantes se mantiene, el grupo curso se mantiene, el recargo es mínimo, entonces en ese sentido el colegio logra mantener una línea (...) el mismo ambiente los va moldeando (Inspector, Rodríguez)

La mayoría [de los apoderados] son artistas, muchos vienen de Providencia. Son, comillas, súper extraños, mucho vegano, mucho vegetariano. (...) Son niños súper saludables: aceitunas, frutos secos, quínoa, arroz con chíca (...) Y eso mismo se le ha ido pegando a los otros chicos que venían de otros lugares (...) Antes llegaban con papas fritas. Ahora su alimentación ya cambió (Profesora, Inti)

Una ontología de la igualdad

Un segundo pilar del habitus institucional de las escuelas dice relación con que, de manera aparentemente contradictoria, los entrevistados manifiestan la importancia de neutralizar las diferencias socioeconómicas existentes, esto es, manejarlas de manera que no se noten en las interacciones cotidianas de la escuela, por ejemplo, no dando a conocer quiénes son los estudiantes con beca:

A mí me da lo mismo que tenga o no tenga beca, yo veo a la persona y sus acciones. Para mí son todos iguales (Inspector, Rodríguez)

No nos importa la clase social. Aquí nosotros vemos al niño y a su familia (Coordinadora Académica, Inti)

En este sentido, los participantes expresan una valoración de la aparente homogeneidad socioeconómica entre los estudiantes y del hecho que las distinciones entre ellos se realicen en base a características individuales, es decir, sus intereses y conductas, y no a sus condiciones socioeconómicas.



En Rodríguez es particularmente evidente que para moldear esta similitud de clase social es necesario implementar estrategias institucionales intencionadas, como es el uso obligatorio de uniforme escolar a fin de que las diferencias socioeconómicas no sean evidentes en la apariencia de los estudiantes. Como señala la inspectora:

Nosotros igual nos preocupamos por el uniforme, pero es porque ahí nosotros los hacemos que todos sean iguales. (...) Porque si lo dejáramos al azar cuando hay campeonatos de fútbol por ejemplo, los chiquillos podrían llegar con las zapatillas de fútbol del Messi, que cuestan sesenta mil pesos, puede que alguno lo tenga, pero el otro no lo va a tener, entonces nosotros decimos, “no, no, no, blanca o negra, blanca o negra”, ¿por qué?, (...) porque una zapatilla negra que puede ser la marca no sé cuantito o la otra que la venden en el Líder no más a cuatro lucas, y le va a servir igual (Inspectora, Rodríguez)

Por su parte, en ambas escuelas aparece como fundamental asegurar una mayoría de estudiantes con los comportamientos considerados como adecuados, para que así se establezca un efecto de grupo sobre aquella minoría de estudiantes considerados como no adecuados. Como ilustran las citas en la sección anterior respecto a la “mejora” de los estudiantes más pobres, esto es muy claro en relación con los modos de expresión (en Rodríguez) y hábitos alimenticios (en Inti) que se considera que los estudiantes socioeconómicamente desaventajados pueden adoptar a partir de su contacto con estudiantes socioeconómicamente más aventajados.

Estos mismos relatos sugieren, sin embargo, que aquella neutralización de las diferencias socioeconómicas no es realmente neutra, revelando una jerarquía de valor en la que el habitus de las familias más aventajadas es revestido de mayor capital simbólico (prestigio) en el campo escolar. Dicho de otro modo, el habitus de estas familias parece alinearse mejor con el habitus institucional, lo cual puede llevar a marginar al habitus de los estudiantes más pobres.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se interpretan estos hallazgos argumentando que, pese a celebrar la inclusión de estudiantes de diferente proveniencia socioeconómica, ambas escuelas presentan un habitus institucional en el que el valor atribuido a la igualdad parece sostenerse en la aculturación de los estudiantes más pobres. Dicho de otro modo, se trata de un tipo de habitus institucional que es inclusivo a la vez que asimilacionista, pues la mezcla social en parte se valora como una vía para *normalizar al otro*. Lejos de ser incoherentes, se plantea que ambos discursos (celebración de las diferencias y asimilacionismo) se articulan como parte de un discurso educacional meritocrático que más que apuntar a eliminar las desigualdades sociales existentes busca proveer las condiciones para que aquellos en una posición social desaventajada puedan experimentar movilidad social, lo cual implica no solo un cambio en términos de capitales o recursos económicos sino también de capital cultural incorporado o habitus. En este sentido, *superar* los modos de sentir, pensar y actuar (es decir, las disposiciones) de la clase baja y adoptar aquellos de la clase alta tiende a ser entendido como una buena alternativa para mejorar las condiciones futuras de vida.

Se argumenta que el componente asimilacionista de estos habitus institucionales inclusivos es problemático en tanto la supuesta ilegitimidad de reconocer la pobreza, o más bien, “al pobre”, entiende a esta condición como una característica de los individuos que debe ser ocultada para evitar la discriminación, en vez de entenderla como un resultado de un escenario social desigual que es ilegítimo y que debe ser superado para lograr la equidad. Esto, se plantea, tiene consecuencias en al menos tres dimensiones.

En primer lugar, es importante alertar que la negación de la subjetividad de las familias de nivel socioeconómico bajo conlleva un alto trabajo emocional que no es igualmente demandado a las familias aventajadas, lo cual puede desencadenar costos psicosociales como la incomodidad, ansiedad, y sensación vergüenza y no pertenencia (ej. Friedman, 2016). La cita a continuación ilustra dicho trabajo emocional con el caso de una madre en Inti, la cual actúa como contrapunto de una cita más arriba sobre la valoración de los hábitos alimenticios de las familias de clase media:

El problema ahí en el curso es que todos son veganos (...) Para mí es complicado porque como [mi hijo] come de todo no entiendo mucho eso de vegano. Esas cosas, yo no las entiendo mucho (...) Traen cositas que yo no conozco. Por ejemplo humus, que no sé qué



es (...) Es que para mí es un problema cuando hay que traer cosas para la convivencia, porque normalmente yo traigo galletas y no todos los niños comen galletas. (...) No sé qué traer. Me complica porque no todos toman jugo o bebida (...) que eso es a lo que uno está más acostumbrado. Me dicen que tengo que mandarle colación saludable y yo no sé qué mandarle (Madre NSE bajo, Inti).

En segundo lugar, desde la filosofía política y economía moral, los hallazgos dan pie a preguntas como las siguientes: ¿Debemos aceptar aporoblemáticamente que las clases bajas carecen de capital cultural o, dicho de otro modo, que poseen un habitus que no es valioso? ¿Hay algo que las clases altas puedan (o deban) aprender de las clases bajas? En otros términos, ¿deben ser las clases bajas sujetos de políticas de *reconocimiento* (que atiendan a la injusticia simbólica, es decir, la falta de reconocimiento o de respeto de ciertos grupos) o solamente de *redistribución* (que atiendan a la injusticia socioeconómica, es decir, la explotación o precariedad económica de ciertos grupos)? Nancy Fraser entrega ciertas pistas para responder a estas interrogantes al plantear que uno y otro elemento están conectados, en tanto “la falta de reconocimiento de la clase puede impedir la capacidad de movilización contra una mala distribución. Construir un amplio apoyo a la transformación económica hoy requiere desafiar las actitudes culturales que degradan a la gente pobre y trabajadora” (Fraser & Honneth, 2003: 24, traducción propia).

Por último, los hallazgos abren preguntas relevantes para la política educativa, en particular, respecto a una inquietud que ya en el siglo XIX John Dewey había planteado: ¿Cómo promover un sistema educativo que fortalezca la democracia y cohesión social? O dicho de otro modo, ¿cuáles son las potencialidades de estas escuelas diversas y eventualmente de la Ley de Inclusión para desafiar las actuales desigualdades sociales? En línea con la investigación internacional en el área, este estudio sugiere que promover a diversidad socioeconómica (*school mix*) es un paso clave para avanzar hacia la meta propuesta por Dewey. En este sentido, políticas educativas que permitan reducir la segregación escolar como es la Ley de Inclusión son clave. Sin embargo, los casos de estudio analizados también advierten que el *school mix* no garantiza el reconocimiento simétrico y aprendizaje mutuo entre personas de distinto origen (ej. que las clases altas también puedan cambiar). Se argumenta que ello es problemático desde una perspectiva moral (¿por qué unos seres humanos son dotados de mayor valor que otros?) sino también porque pone en riesgo el desarrollo de disposiciones igualitarias (ver primera sección de hallazgos) entre todos los estudiantes. De aquí la importancia de investigar y reflexionar cómo sería posible la inclusión socioeconómica en las escuelas sin necesariamente caer en el asimilacionismo: ¿Qué políticas y prácticas necesitamos para garantizar relaciones sociales que se basen en la simetría de estatus entre estudiantes de clases sociales distintas?



BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. (1979). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Biblioteca del Consejo Nacional de Chile. (2015). *Historia de la Ley N° 20.845*. Retrieved from <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4020/>
- Bourdieu, P. (1986). Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood. Retrieved from <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge MA: Polity Press. Retrieved from https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf
- Burke, C. T., Emmerich, N., & Ingram, N. (2013). Well-Founded Social Fictions: A Defence of the Concepts of Institutional and Familial Habitus. *British Journal of Sociology of Education* 34 (2): 165–182. doi:10.1080/01425692.2012.746263.
- Espinoza, V., Barozet, E., & Méndez, M. L. (2013). Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: El caso de Chile. *Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 25. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/125>
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Friedman, S. (2016). Habitus clivé and the emotional imprint of social mobility. *Sociological Review*, 64(1), 129–147. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12280>
- Friedman, M., & Friedman, R. (1980). *Free to choose. A personal statement*. London: Harcourt.
- Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421–434. <https://doi.org/10.1080/01425690902954604>
- McDonough, P. (1996). *Choosing Colleges: How Social Class and School Structure Opportunity*. New York: State University of New York Press.
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2021). Income inequality (indicator). Doi: 10.1787/459aa7f1-en. Disponible en: <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm>
- Reay, D., Crozier, G., & James, D. (2011). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. de los. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vincent, C., Neal, S., & Iqbal, H. (2018a). *Friendship and Diversity: Class, Ethnicity and Social Relationships in the City*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.



SOBRE LAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UAH

La Facultad de Educación UAH desarrolla distintas líneas de investigación vinculadas directamente con los problemas de equidad, desigualdad y calidad del sistema escolar, de modo de aportar al sistema educativo y a la política pública. Estas líneas de investigación son:

- Mercado educativo y sistema escolar
- Diversidad e inclusión educativa
- Profesores y formación docente
- Liderazgo y aula
- Educación y trabajo
- Educación superior

Te invitamos a visitar nuestra página Web para conocer nuestros proyectos de investigación en cada línea y los productos asociados

educacion.uahurtado.cl/investigacion/





uah/ Facultad de Educación
Universidad Alberto Hurtado

