

INVESTIGACIONES

Fin del copago y nuevo Sistema de Admisión Escolar: duelo de estrato

End of shared financing and the School Admission System:
mourning of strata

*Manuel Canales^{a, b}, Fabián Guajardo^c, Víctor Orellana^d,
Cristián Bellei^d, Mariana Contreras^d*

^a Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.

^b Universidad de O'Higgins. manuel.canales@uoh.cl

^c Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
fguajardo@u.uchile.cl

^d Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.
victor.orellana@ciae.uchile.cl, cbellei@ciae.uchile.cl, mdemarianacm@gmail.com

RESUMEN

La reforma educativa reciente generó un amplio debate público por su intento de modificar el carácter mercantil de la educación, a través de la eliminación de los mecanismos de selección de alumnos y financiamiento compartido, y de la creación de un nuevo Sistema de Admisión Escolar. El siguiente texto, basado en un estudio cualitativo, analiza los cambios ocurridos en los discursos de los participantes del nuevo sistema. Los resultados permiten identificar que el cambio en las lógicas de la admisión reúne dos conjuntos sociales previamente separados: quienes elegían escuelas particulares subvencionadas, con copago, y quienes matriculaban a sus hijos en escuelas municipales. La mezcla desorganizó un esquema de clasificación social y educativa, revelada como sociológicamente densa. En tal sentido, la conversación social sobre el SAE y sus consecuencias viene partida en una polifonía organizada, que tiene por tema central la cuestión de la justicia en la asignación de vacantes escolares.

Palabras claves: Elección de escuelas; clases sociales; segregación escolar; sistemas de asignación escolar.

ABSTRACT

The educational reform generated a broad public debate for its attempt to change the market character of education, through the elimination of mechanisms for student selection and shared funding, and the creation of a new School Admission System. The following paper, based on a qualitative study, analyzes the changes occurred in the discourses of the participants of the new system. The results allow to identify that the change in the logics of admission brings together two previously separate social groups: those who chose private subsidized schools, with co-payments, and those who enrolled their children in municipal schools. The mixture disorganized a scheme of social and educational classification, revealed as sociologically dense. In this sense, the social conversation about the SAE and its consequences is organized in a polyphony discursive, regarding the matter of justice in the allocation of school vacancies.

Key words: school choice; school segregation; social class; school assignment systems.

1. INTRODUCCIÓN

La educación chilena, en las últimas décadas, ha estado marcada por procesos de privatización y la expansión de lógicas de *mercadeo* en su funcionamiento como sistema. La consecuencia de este proceso ha sido una alta segregación social de las escuelas, que sigue las pautas de la organización socioeconómica de la sociedad: las escuelas privadas que no reciben subvención estatal atienden exclusivamente a familias de nivel socioeconómico alto; las escuelas privadas subvencionadas a familias de nivel medio y medio-bajo; y las escuelas públicas, principalmente, a familias de nivel socioeconómico bajo (Elacqua, 2012; Valenzuela, Bellei y Ríos, 2014; Bellei, Contreras, Canales y Orellana, 2019).

En los últimos años esta situación centra la atención en la discusión pública, debido a la demanda social y los intentos de reforma por modificar las pautas de segregación (Bellei, 2015; Orellana, 2018). La reforma educativa emprendida durante el segundo Gobierno de Bachelet, con la Ley de Inclusión, introdujo una serie de modificaciones normativas cuyo propósito era prohibir el lucro con fondos públicos, la selección de estudiantes y el copago de los padres en el financiamiento de las escuelas que reciben subvención del Estado.

La implementación de la ley ha sido objeto de un amplio debate público en la medida que afecta las pautas del *mercadeo* escolar: elimina los mecanismos de selección de alumnos y financiamiento compartido, que se asumen claves en su funcionamiento, e integra principios de equidad en la asignación de vacantes educativas de las escuelas subvencionadas del país.

La ley fue aprobada el año 2015 y su implementación ha sido gradual: Desde el año 2017, el total de escuelas particulares subvencionadas requieren cambiar su personalidad jurídica a una sin fines de lucro para seguir recibiendo subvenciones del Estado, con fin de evitar el lucro con los fondos públicos; al año 2019 se ha suprimido el copago familiar al 75% de las escuelas particulares subvencionadas proyectando llegar al 100% en 2025. Desde el año 2016 comenzó a operar, parcial y progresivamente en algunas regiones del país, un nuevo sistema de admisión escolar (en adelante, SAE). Este nuevo mecanismo se basa en un procedimiento aleatorio de ajuste para la asignación de vacantes que considera las preferencias de elección de las familias y los criterios de priorización indicados en la ley. Se apunta a limitar la selección arbitraria de estudiantes de parte de las escuelas y a corregir las desigualdades de acceso.

En la elección/selección escolar el impacto de la segregación excede los asuntos eminentemente escolares. La elección, en marcos de *mercadeo* educativo, en buena medida se sostiene en formas de significar socioculturalmente que se manifiestan diferenciadas a lo largo de la estructura social. En concreto, sabemos que las prácticas/racionalidades ante la elección se hallan estrechamente ligadas a la pertenencia a distintas clases sociales: las clases altas tendientes a considerar la integralidad formativa e ideológica de los proyectos educacionales, en un marcado aislamiento del resto de la sociedad; las distintas franjas de las clases medias se orientan por el interés de separarse (protegerse) de los sectores populares; y las clases bajas tienden a seguir un patrón tradicional, menos activo en la elección. (Bellei, Canales, Orellana y Contreras, 2016; Carrasco, Falabella y Mendoza, 2015; Román y Corvalán, 2016).

El anterior arreglo institucional en educación había encontrado una estabilidad reproducida por décadas por las familias y escuelas que aprendieron, y se adaptaron, para conducirse en él. Con el cambio, los actores creativamente navegan en las nuevas reglas

usando los recursos disponibles para producir *nuevas comprensiones* que tomarán tiempo en decantar. Comprender estos procesos requiere estudiar y comprender los discursos que estructuran el habla social que se vio afectada por la modificación que impone el SAE.

2. LA EXPANSIÓN DEL MERCADEO EN LA EDUCACIÓN: NUEVOS GRUPOS, NUEVAS SUBJETIVIDADES

La conversación social sobre la vivencia de la elección/selección escolar y sus consecuencias representa un indicador privilegiado de las transformaciones en la estructura social de la sociedad chilena surgida al alero de la modernización neoliberal de las últimas décadas (Elacqua, 2012; Gallego y Hernando, 2010).

La expansión de la educación y su transformación acompañan las tendencias de reorganización social que sufrió la sociedad. A inicio de los noventa el país alcanza cobertura universal en educación escolar, tal ampliación se conquista en gran medida gracias al crecimiento de la educación privada.¹ El diseño de mercado de la educación chilena traslada al individuo la responsabilidad por la elaboración racional y concreción de sus trayectorias. De tal modo su configuración deviene constituyente de los sujetos en la medida que modula el diálogo entre lo que son y lo que aspiran a ser. Los sujetos conceptualizan la educación como un esfuerzo individual que se conecta con los horizontes sociales de sí mismos y de sus hijos (Orellana, 2018).

Sin embargo, la elección de escuela por parte de los padres/madres está determinada más por una aspiración social de clase que académica (Bellei *et al.*, 2019; Lauen, 2007). En el caso de los sectores medios y medios-bajos, el discurso más extendido percibe a los colegios particulares subvencionados como garantía social ante el peligro de una socialización más cercana a capas populares (Córdoba, 2017; Elacqua y Fabrega, 2004). En dicho esquema el copago es clave, en especial para quienes cuentan con excedentes económicos para el gasto educativo. El pago supone, entonces, un imperativo para alejarse de sectores sociales estigmatizados (Canales, Orellana y Bellei, 2016). Así, la forma en que estas tendencias (*socio-fóbicas*) se manifiestan está fuertemente asociada al contexto socio-espacial en que se despliegan los mercados educacionales de relevancia para las familias (Bellei *et al.*, 2019).

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El objetivo del estudio reportado se centra en comprender cómo el SAE y, en general, las modificaciones introducidas por la Ley de Inclusión al marco para la elección/selección de vacantes escolares, han provocado cambios en la discursividad de padres/madres de *clases medias bajas* respecto del acceso a la educación de sus hijos/as.

El análisis de aquellas discursividades se aborda cualitativamente, en tanto la metodología cualitativa está orientada a captar estructuras de significados con que pueden

¹ En 2017 el 55% de la matrícula de la educación escolar estaba en establecimientos particular subvencionado. La educación pública atiende al 37% del estudiantado, que una estructura de alta segregación se corresponde, *grosso modo*, con las franjas sociales que orbitan alrededor de la pobreza oficial.

describirse prácticas culturales, atendiendo las propias comprensiones y entendimientos de los sujetos de un grupo determinado (Canales, 2014; Ibáñez, 1979). Accedemos al sentido a través del habla social que lo relata. De este modo, comprendemos el discurso con que los propios sujetos significan enfrentarse a los procedimientos de admisión escolar.

Para producir la información, se utilizó la técnica de Grupo de Discusión (Canales y Peinado, 1995), dispositivo de reproducción del discurso social, a partir de las conversaciones entre pares no conocidos, con pauta flexible. Como técnica², rinde especialmente en la reproducción del consenso, entendido como un acuerdo complejo, en las preguntas y alternativas de respuestas que disciernen. Produce esencialmente el prototipo de la conversación social respectiva y por ello es potente para identificar el mapa colectivo, que cada sujeto luego cursa desde su propia experiencia. La coherencia resulta así en la organización de los efectos de sentido en categorías y secuencias (partes, sintaxis) que como conjunto conduzcan en una misma dirección o sentido.

En este caso los grupos apunta a conocer el *habla social* respecto a la elección de escuela en contexto del SAE: cuál es el valor asignado por el colectivo a las decisiones de elección. Cada grupo fue codificado y analizado como una unidad; posteriormente el análisis buscó la comprensión profunda del acto de elegir y ser admitido en una escuela, enfatizando lo que tiene de común el discurso que lo explica.

Dado el carácter situado del mercado educacional y la implementación parcial del SAE, en el estudio se ha definido la creación de “*casos-zona*” para ver cómo familias de determinada clase social interactuaban con el mercado educacional y los mecanismos de elección. Además, esto permitió integrar los aprendizajes de estudios previo sobre el tema (Bellei *et al.*, 2016; Carrasco *et al.*, 2015; Román y Corvalán, 2016).

Los Casos-zonas analizados fueron a) una urbe –capital regional– y b) un caso-zona agro-urbe de una de una de las regiones que se integraron al SAE el año 2017. En cada caso se efectuaron dos grupos con padres/madres una vez terminado el proceso postularon a sus hijos/a las escuelas. Para componer los grupos se seleccionaron padres/madres que postularon a sus hijos a los primeros años de escolaridad preescolar/básica-, considerando que estos niveles se encuentran menos afectados por determinantes como el desempeño escolar previo y son institucionalmente más transparentes a los propósitos de esta investigación³.

Se establecieron tres características estructurantes (prototípicas) de electores para componer la muestra de los grupos:

- a) Asegurar la presencia de padres/madres de *clases bajas y medias bajas*, distinción sostenida en la disposición de excedente familiar para el pago por el servicio educativo⁴.

² Permite la identificación y relacionamiento de las distinciones y categorías con las que los miembros de un colectivo social observan y entienden su realidad cotidiana; esto es, los códigos sociales que permiten a los actores orientarse sobre un fondo de significación social o palabra grupal –el consenso aludido– (Canales, 2014).

³ En la región de estudio, el año 2017, el SAE se implementó para los primeros niveles de la educación regular, dependiendo de los niveles educativos que imparta el establecimiento, los niveles de inicio son: Pre-kínder, kínder, 1°básico, 7° básico y 1° Medio. La elección para la educación secundaria o media (7° básico y 1° Medio) tienden a estar mediadas por disponibilidad de oferta en el territorio, intereses vocacionales de los alumnos y la disponibilidad de vacantes, entre otros aspectos.

⁴ El elemento distintivo del grupo que denominamos de clase media baja es la disposición de excedentes que, en el sistema anterior, les permitía asegurar el copago, que daban opción de acceso a las escuelas particulares subvencionadas, específicamente, las de copago bajo (hasta 25 mil pesos) que en la actualidad son gratuitas por efecto de la Ley de Inclusión.

- b) Equilibrio de padres/madres con y sin hijos/as mayores matriculados en la escuela a la que admiten a sus hijos⁵.
- c) Separación de los grupos según dependencia administrativa de las escuelas (particulares subvencionadas gratuitas⁶ y municipales) en que logran la matrícula de los hijos.

De esta forma los tipos generales constituyen cuatro (4) grupos:

- Dos grupos del caso-zona metropolitano, con padres/madres de las clases señaladas, apoderados de escuela municipal (GDM1 Municipal) y otro con apoderados de colegio particular subvencionado (GDM2 P. Subv).
- Dos grupos del caso-zona agro-urbe, con padres/madres de las clases señaladas, apoderados de escuela municipal (GDA1 Municipal) y otro con apoderados de colegio particular subvencionado (GDA2 P. Subv).

El trabajo de terreno se realizó durante el segundo semestre del año 2018, a casi un año de que los padres participaran del SAE.

Los resultados que presentamos a continuación analizan el material empírico como un todo, reduciendo las diferenciaciones al interior de la muestra a lo que consideramos indispensable. Por cierto, en la realidad los elementos identificados se presentan con matices, énfasis y tensiones, pero nuestro propósito fue descubrir la estructura general del sentido común.

4. RESULTADOS

4.1. ESTRUCTURA Y DINÁMICA DE LA CONVERSACIÓN: LA CONCIENCIA DE ESTRATO EN EL SISTEMA ANTERIOR Y LA MEZCLA COMO REUNIÓN

La conversación social sobre la vivencia del SAE y sus consecuencias viene partida en *una polifonía organizada*, que tiene por tema central la cuestión de la justicia y la injusticia en la asignación de los cupos escolares en la educación que recibe subvención de parte del Estado. De aquellas, dos voces llevan la estructura: a. La *queja* por lo que se entiende como injusto del nuevo sistema a partir del elogio del antiguo; b. La que *justifica* y promueve la mejor justicia del actual.

Además, la conversación articula, a medio lograr, cuatro emociones básicas divergentes:

- a) **El duelo de estrato:** en tono de *lamento* por lo perdido, que puede identificarse como una modalidad de resistencia ideológica y práctica, en nombre siempre de las conveniencias del sistema previo.
- b) **Adaptaciones y tensiones (orientación práctica):** lindando a la anterior, pero ya en un ánimo apagado, una modalidad de lamento con adaptación, que identifica en

⁵ Esto en atención a que la condición de “hermanos” es criterio de prioridad para la asignación de vacantes en el SAE.

⁶ Para estos casos, se contempló que fuesen aquellas que, por efecto de la Ley de Inclusión, se hicieron gratuitas entre los años 2016-2017.

lo nuevo alternativas a lo perdido, en una búsqueda de control de daños que, al menos, evita lo temido.

Ambas voces llevan un emociionar denso a los grupos, pero lo expresan como en una suerte de *extranjería*, ya sin las fronteras de cierre que antes permitía la separación particular subvencionado (con copago) y la escuela municipal.

- c) **Neocívica:** Emerge una voz, incipiente, que adhiere de manera genérica, sin compromiso, a las filosofías políticas y/o pedagógicas del intento de reforma. Desmonta habitualmente el discurso segmentario y propone una convocatoria a la reflexión colectiva sobre una posible educación pública, sin tanto convencimiento. Va desde la emoción básica de la *racionalidad formal*, hasta la intensidad de empatía con las antiguas víctimas de la selección escolar. Incipiente, en medio de las otras voces, reivindica los beneficiados del SAE.
- d) **Silentes:** En sintonía lógica con la anterior, la voz de los silentes, de quienes participan del SAE del mismo modo que lo hacían antes y sus hijos son asignados a escuelas en que, muy probablemente, habrían quedado antes también. Son quienes nunca entraron en la lógica de elección en el mercadeo educativo (Bellei *et al.*, 2016).

Se pueden distinguir dos fases en la conversación: la primera, con un predominio absoluto de la voz del duelo de estrato en medio de un silencio que no termina por acogerlo. La voz doliente se despliega siguiendo su propia sintaxis –que avanza por las elusiones, síntomas y, finalmente, como catarsis– para dividirse luego entre un alma adaptativa y otra que se profundiza segmentaria.

En la segunda fase, en general, ocurre la activación de la voz *neocívica*, apoyada en el silencio de los restantes y sobre todo en la incoherencia del discurso dolido, que se despliega saltando de asunto en asunto sin más hilo que su consonancia de pérdida.

Finalmente, los grupos terminan en una suerte de *grupalidad a medias*, sin cierre ni propiamente conflictuados, pues se evidencia que son similares –así también pueden conversar en el microgrupo, como iguales sociales– cuando una parte venía de la lógica anterior, marcando la diferencia y la segmentación.

4.2. LA VOZ DEL “DUELO DEL ESTRATO”: ELUDIR⁷, RESENTIR

En esta habla se presenta un componente evitativo, expresándose de un modo entrecortado, con ambigüedad tal que comienza a ser la clave del entendimiento de este discurso, el que su propio discurrir sea *sotto voce*, sin poder hacer voz pública lo que antaño sí podía decir en el espacio comunitario que eran los colegios particulares subvencionados.

M: Es que es tu hijo...

M: ...fome, claro.

M: ...uno decide dónde quiere que esté su hijo...

GDA1 Municipal

⁷ En retórica, la *elusión* es la evitación de ciertos términos para sortear sus consonancias indignas o inadecuadas.

Es la elusión la estructura de su discurrir: *Sintácticamente*, va a decir solo una parte de la oración, censurando las restantes que aclaran de modo notable el sentido; *Paradigmáticamente*, exponiendo todas las variantes explicativas que se estima necesarias y suficientes para aclarar, pero excluyendo, sin embargo, la eliminación del copago y las formas de selección –dándola por obvio o censurándola– como indicios de la misma evitación; y *Textualmente*, evitando todo comentario a lo eludido, dejándolo en el rango de aparición, en superficie, con el resto.

4.2.1. Elusión sintáctica o el equívoco de señalar solo una sección del planteamiento

La forma que abren los grupos es más o menos la misma: el lamento de un agente que ha perdido un poder, específicamente, el de la madre/padre “de elegir” el colegio en que matriculaba a su hijo. Habría ocurrido el paso de un sistema en que el agente elegía, a uno en que ya no puede hacerlo:

M: Yo comparto con ella, de que tengan que terceras personas, decidir dónde colocar nuestros propios hijos es como...

No sé, rabia, impotencia de decir pucha, ¿por qué me están imponiendo tener mi hijo en otro lugar si yo donde quiero que esté que está acá?

¿Por qué yo no puedo elegir el colegio de mi (propio) hijo...?

GDA1 Municipal

Uno decidía en sumas cuentas, el colegio que uno quería para su hijo; ahora no, el sistema le elige a uno, qué colegio te tiene que estudiar el joven, te lo imponen, y ni siquiera uno tiene derecho como a pataleo

GDM1 Municipal

La proposición “uno elegía el colegio de su hijo” usa “uno” como referencia a un conjunto parcial, en la medida que tal capacidad electiva estaba restringida a un pago. En esas elusiones está contenido el significado relacional de aquel poder o capacidad de agencia, su cualidad de estrato socioeconómico: “Uno podía matricular al hijo en colegios de su propio estrato”. En los hechos, más que elegir el colegio, en el sentido específico de un proyecto o comunidad educativa altamente perfilada y singularizada, lo que se hacía era elegir un tipo o categoría de colegio (Raczynski y Hernández, 2011; Reinoso y Grau, 2011).

4.2.2. Elusión paradigmática como segundo momento: Uno se lo ganaba/Una se lo merecía

La elusión en su forma paradigmática habla de merecimientos o *justicia*, en lo real o lo imaginario, pero excluye la única razón *necesaria*, la de pago, y así se cubre precisamente su cuestión paradigmática: no es lo que dicen, pero es de *algo como lo que dicen*. Un poder legítimo, *una merced* o mérito que no se pronuncia.

De ese modo, lo que aparece es una ponderación de las lógicas sociales del antiguo sistema que reivindican y el actual que deploran. Específicamente entablan una discusión sobre lo justo de la regla de asignación de los cupos escolares. Lo anterior habría sido racional para los participantes porque las reglas eran conocidas incluso en su desenlace, ya

fuera mediante el sometimiento a evaluaciones, la presencia en entrevistas y/o presentación de antecedentes ante las escuelas (Mena y Corbalán, 2010). En contraste, el SAE carecería de cualquier razón o patrón, en la ausencia de criterios evidentes para los apoderados, que permite la sospecha sobre su supuesto azar.

a. A uno lo seleccionaban. De la elección, a ser probado y luego seleccionado

La elusión se aprecia en el desplazamiento que el hablante efectúa desde la posición de autonomía del elector a la *heteronomía* valorada de la selección. La selección era el paso y un deseo. El caso es que la admisión escolar estaba mediada por una certificación de la calidad del postulante y, dicha certificación, era apreciada por las familias.

Porque uno elegía el colegio, uno iba directamente al colegio, uno se presentaba con su hijo, a su hijo le tomaban una prueba, y según las capacidades de nuestro hijo, ellos quedaban o no, pero ahora nada po, a veces ni siquiera podía entender el sistema...

GDM1 MUNICIPAL

*Entonces uno buscaba las notas, y también te veían las hoja de vida, (...)
Y con eso quedabas en algún colegio, quedabas en el que postulaban.*

GDM1 MUNICIPAL

Al valorar las evaluaciones de los modos de admisión anteriores el sujeto busca precisamente ser señalado entre los selectos, en contraste, ante el SAE ya no es posible ser señalado y, por tanto, no es posible marcar la diferencia. La vindicación por la selección viene integrada a la idea de la prueba, como si el acto de la admisión viniera revestido de una densidad instituyente poco común: en la prueba se jugaba el discernimiento o filtro de estar normalizado o socioeducativamente apto.

M: Por eso porque te median tus capacidades, no tu nombre y tu Rut

GDM1 Municipal

M: Yo encuentro que es más complicado el sistema de ahora que el anterior, porque antes era como llevar a tu hijo, le hacían la prueba, y por último uno sabía que si el hijo de uno no quedaba era porque no le había ido bien en esa prueba, pero ahora por ejemplo hay muchos niños que postulan a un colegio y son excelentes alumnos y el sistema los rechaza...

GDM1 Municipal

M: Antes no, ah, antes los seleccionaban por nivel, por condición, por cuando eran las pruebas, el nivel académico era parejito, digámoslo, pero... Y también, por ejemplo, no sé poh, la hoja de vida...

GDA1 Municipal

b. El madrugón y la presencia. Las ganas contra la suerte

Asimismo, las ganas o *el sacrificio* de la presencia al momento de la admisión eran medios legítimos y hacerlo señalaba ya como “seleccionable”. La matrícula dependía, en suma, del esfuerzo físico que pusieran en el acto los padres y se entiende entonces que el proceso anterior era enteramente corporal y de hacer presencia.

M: Y, de hecho, uno hacia el sacrificio de prácticamente pasar la noche afuera del colegio, porque uno sabía que si uno llegaba de los primeros el niño iba a quedar ahí, cosa que ahora no, ahora uno, ya lo ingresamos al sistema y el sistema decide adonde se va.

GDA2 P. SUBV

M: Va en las ganas de uno, porque si yo quería que estuviera en ese colegio yo me levantaba más temprano e iba a matricularla no más. En cambio, ahora no, ahora fue como un sorteo y donde la buena suerte me tocó y me quedé ¿entiende? Hay mucha gente que quizás, hay niños que o no pueden las mamás o no quieren ir temprano, y yo creo que son como las ganas de lo que uno quería antes... yo, por ejemplo, creo que fui una de las primeras que matriculé a mi hija, porque yo realmente quería que quedara ahí, entonces fueron como las ganas.

GDM1 Municipal

El acto mismo de la presentación revela la carga de subjetividad que está en juego. Se presenta el sujeto ante la autoridad/poder, que designa a los elegidos. En conjunto, queda evidenciado que había una severa y rigurosa selección, pero no puede saberse en rigor cuáles eran sus argumentos. La racionalidad general de este argumento es plausible pero solo superficialmente, pues funciona solo en condiciones moralmente duales: habría *madres/padres abnegadas* y *madres/padres flojos*. Esa imagen social ordenaba en general formas de comprender la educación de estos sectores sociales.

c. La sospecha contra el azar

El juicio sobre el SAE no atiende a los criterios que aplica sino por la opacidad de estos a vista de las y los apoderados. Un sistema que no selecciona según un criterio conocido, deberá hacerlo según criterios oscuros, o bien, sin seguir criterio alguno. Puede incidir en esta comprensión la complejidad cognitiva de las probabilidades, pero también puede ser otra modulación del marco ideológico vigente que les vuelve refractarios a la sola idea de mezcla mediante una herramienta estadística: *la tómbola*.

M: Ese es el tema, uno se pregunta cuál es el criterio, y el filtro que se utiliza para poner a un niño en cual o tal colegio, como es, el Rut de uno y la clave de internet y listo, eso digo yo que ni siquiera hay personas que seleccionan esto, es como que tu ingresas el Rut tuyo y el de tu hijo y el computador solo los manda a cualquier opción.

GDM1 Municipal

4.2.3. *Elusión textual, lo obviado: El copago*

El equívoco del “uno elegía” y lo medio inespecífico del “uno se lo ganaba” son dos modos en que el habla no halla su horma, no encuentra un cierre o una salida que logre convencer al conjunto. El copago opera, de hecho, como un implícito que a diferencia de los demás sentidos comunes no logra hacerse palabra. Su ausencia abre incognita y, de hecho, cuando aparece referido permite, en alguna medida, organizar la estructura de la conversación.

De ese modo, es posible señalar que donde decía “mérito” (del niño), el habla evita nombrar el “poder” -la capacidad de pago- económico del esfuerzo de los padres. En la situación anterior el copago se combinaba con los medios de selección al hablar de evaluación y, sin embargo, ahora cuando se habla de la selección por pruebas, escasamente se menciona esta dimensión.

M:(...) nosotros teníamos que pagar y porque se pagaba había que dar prueba y todo eso. Pero eso se fue perdiendo. Tenía que dar prueba, decir dónde vivía, los sueldos de los papás, si la mamá trabajaba o no (...)

GDM2 P. SUBV.

Además, el copago representa una ventaja competitiva real, un poder de mercadeo y derecho asociado al que puede comprar, donde las mercedes educacionales son las expectativas legítimas de quien compra/paga por la mercancía.

H: matriculó en un pagado y listo, no tienes que complicarte con entrar al sistema, que ver los resultados, estar esperando. (...). A mí me gusta el sistema antiguo. No es por ser discriminador, pero...

GDM2 P. SUBV.

M: Entonces claro, mi hija quedó,... es que lo que pasa, cuando mi hija entró en ese colegio se pagaba, entonces generalmente nadie iba. Estaba estigmatizado de que es caro. Valía cincuenta mensual (...) Cuando mi hija entró, nosotros pagábamos matrícula, centro de padres, y bla, bla, muchas cosas.... Entonces ya era mucha gente la que postulaba, porque sabía que el colegio era bueno..

GDA2 P. SUBV

Al final, el componente evitado, el copago, termina por revelarse como un organizador relevante de la sensibilidad social irritada por el nuevo sistema de admisión. La pregunta por la justicia se reenvía desde la cuestión de los merecimientos –ganancias, presencia, las evaluaciones– contra el al azar, al alegato por los derechos del comprador.

4.2.4. *La huella del lamento de estrato: El mercadeo separaba, la tómbola mezcla*

En la práctica lo que el nuevo sistema de admisión hace es volver a reunir o agregar lo que se había desagregado o separado en dos segmentos socioeducativos, que parecían mundos apartados. Esa reunión *inseguriza* al sujeto porque queda flotando el fantasma de los miedos, que el sistema anterior había aplicado y controlado. Y *desilusiona*, pues se

disuelve el efecto de rango –de “clase media”– y parecen volver todos al mismo plano, lo que para una parte de la conversación suena a derrota.

...Yo tenía una intermedia donde yo decía: ¿dónde está mi nivel? Ahí. Con lo que yo puedo pagar más o menos, el subvencionado, el que es mitad y mitad.

GDA1 MUNICIPAL

Entonces ahora o pagas harto o no pagas nada. Ya no hay ese intermedio que uno como papá se esforzaba un poquito: ya, lo voy a mandar a un colegio más o menos. Lo voy a mandar al colegio que pago 30 no al que pago 60. Ahora no, ahora está el colegio que no pago y el colegio que tengo que pagar 80, 100(...)

GDA1 MUNICIPAL

El estrato (“el nivel”) es buscado por el sujeto, cada quien elegía su “medio” y parece ocurrir que el SAE disuelve la ilusión de las *tres clases* mediada por la estructura lograda por el mercadeo educativo. Los colegios particulares subvencionados, especialmente, su sección masiva de copago bajo dio cuerpo a la idea de la triada general –los de arriba, los del medio y los de abajo–.

M: Por eso yo digo: ¿Por qué dejarnos solamente 2 opciones, es justo?

(...)

Es lo que te contaba, antes era el colegio particular, el subvencionado y el municipal. Ahora no, el particular subvencionado se eliminó.

GDA1 MUNICIPAL

El habla en duelo de estrato aprecia que el nivel *intermedio*, que el sistema anterior originara, es devuelto a la mezcla, en escuelas indiferenciadas –todas gratuitas– y sin mediación de la selección. Con esto se difumina de pronto la conquista del logro de la *post-pobreza* y la pérdida del propio nivel es la pérdida del selector con el que controlaban la angustia popular y el extravío.

M ... O sea, yo digo, pucha, me mandaron por pobre para acá

(...) M: Ya ni siquiera pasa por un nivel social.

GDA2 P. SUBV

M: (...) por eso está la inclusión y a todos los asusta. porque va de todo y a todos los asustan y los que nos tenemos que acostumbrar somos los que estábamos en esa onda de que nos gustaba lo particular.

GDA1 MUNICIPAL

Finalmente, el grupo observa la catarsis y manifestación de esa desilusión. En el plano específico de sus antiguas posibilidades de intervención segmentaria, lo viven como derrota consumada. Sin embargo, es un habla contrariada, ante la imposibilidad de reivindicar su posición en la segmentación, no logrando la posibilidad de un principio general. Sus dichos dejan al sujeto lo mismo reivindicado que complicado pues enuncia en qué formas ha sido víctima, pero sus argumentos no convencen al conjunto. Por tanto, es el momento de

la resignación. Se da el caso que quienes mejor interpretaba la lógica general de la vida social actual chilena, con motivo del SAE se ven forzados a ser la minoría sociológica de los grupos:

M: Ahora hay diversidad, esa es la palabra que se ocupa ahora, la persona que... el niño que es más complicado, el niño que es más normal... o sea, la palabra normal, también es tan complicada, también decirla.

GDA1 MUNICIPAL

M: Yo creo es justo, pero no es lo que queríamos (risas). Es justo, pero no es lo que yo quiero, porque yo quiero que mi hija quede en tal colegio y no va a quedar. Pero al final está bueno para la gente.

GDM2 P. SUBV.

M: Hay que resignarse [risas].

¿Esa es su sensación?

M: Sí po', resignarse.

GDA2 P. SUBV

4.2.5. Respuestas y adaptaciones: la tensión y los aprendizajes en curso

En el habla de los afectados por el SAE el sujeto resuelve la contradicción entre el ideal perdido y esta realidad aparecida, buscando fórmulas para sobrellevar la nueva situación. Se distinguen al menos tres modos de orientación adaptativa.

a. Reajuste de expectativas y aspiraciones

Ante las nuevas reglas, en una suerte de resignación explícita y literal, pero a su modo sensata, el sujeto ajusta las expectativas respecto a la imposibilidad de asegurar la admisión de sus hijos en las escuelas valoradas o de su elección. Asociado a ello, emerge redibujado el mapa de instituciones: a la previa partición entre escuelas municipales y particular subvencionadas, que separa el conjunto general de escuelas entre aceptables/descartables, le sucede una nueva cartografía en que emergen soluciones simplemente como aceptables, a las que el sujeto se acerca sin miedo, pero también sin ilusión.

M: tuvieron que irse a un colegio municipal, algo que no querían sus papás, pero los niños tienen que estudiar, en algún colegio se tienen que matricular.

Pero ahí quedaron y bueno, al final, tiene que ir igual al colegio.

GDA1 MUNICIPAL

M: Yo no me arriesgué a la segunda posibilidad, dije ya, las dejo ahí. Porque en el otro ya no había cupo, entonces cómo iba a volver a postular. Y si no quedaba en ninguno. Eso solamente son los miedos.

GDA1 MUNICIPAL

La fórmula, sin embargo, es inestable, pues el sujeto se adapta por conservación –en aras de evitar un daño mayor–, por lo mismo, queda en el aire la sensación desilusión.

M:(...) Yo, después de que acepté la matrícula por miedo a que se fuera quedarse sin colegio, me dicen en el colegio, pero podrías haberlo rechazado y tu hijo podría haber sido postulado entonces, pero yo acepte, así que cagaste.

GDM1 MUNICIPAL

M:(...) al final tuve que colocar éstos porque... No me gustaba ninguno, pero no tenía otra opción. Y ahí sí quedó...

GDA2 P. SUBV

Y, por otro lado, se informa de resquicios que permiten modificar las circunstancias y resultados de la admisión. Se fusionan en este plano las muy probables flexibilidades del sistema, en atención a la movilidad escolar (cambios de domicilio, reorganizaciones familiares, etc.) con la *picaresca*. Las “movidas” que, ni legales ni ilegales, permiten eludir el SAE.

M: Ahora lo bueno que esos temas se pueden transgredir.

H: ¿En qué sentido?

M: y en 10 días y lo retiraron no más, y quedó otro cupo en otro colegio, y así de fácil. (...)

GDM1 MUNICIPAL

b. Contra la ilusión de la Igualdad. Reactivación ideológica ante la inclusión

Otras respuestas, intenta directamente la denuncia de la ilusión de la igualdad que sustenta el SAE. De este modo, se persiste en la crítica al nuevo sistema y su efecto de mezcla que, a vista de la situación social chilena, no es sencillo que funcione. En ese sentido, esta respuesta se plantea como cuestionamiento a la heterogeneidad promovida.

M: (...) obviamente en vez de avanzar, retroceden si ingresan a un colegio, con el sistema básico, va a estar ahí atrasado, se va a aburrir, claro, no va a estar a la par, sus compañeros no van a estar a la par de él, entonces.

GDM1 MUNICIPAL

M: Yo creo que hay niños que no necesitan, o sea, se farrean los estudios. Esos niños no deberían ocupar matrícula porque otros niños sí lo necesitan.

GDA2 P. SUBV.

M: Pero lamentablemente ahora, como la mamá que deja que el niño haga lo que quiera, como la mamá que dice: “No, usted me va a respetar”. Entonces está todo mezclado en la sala, esos niños malos, esos niños buenos, niños con Asperger.

GDA1 MUNICIPAL

Un segundo modo denuncia las consecuencias de la supuesta inclusión conectándola con la cuestión crítica de la convivencia. Es la superación de la discusión sobre la admisión escolar, a un alegato respecto de la percepción de desorden y peligro en las escuelas, desbordada por su nueva realidad educativa.

M: Llega todo, lo bueno y lo malo,

M: Sí po, los colegios ya como que no...

M: si tú preguntaras, no sé, al director, a un colegio, a qué se debe eso, ellos te aseguro que te dirían, es que el sistema trajo de todo para acá...

GDA2 P. SUBV.

M: Esa es la respuesta.

M: ...porque yo he escuchado en otros colegios que dicen no, el colegio está malo...

M: Esa es la respuesta, llega todo, ahora hay que recibir sí o sí lo que llegue.

GDA1 MUNICIPAL

c. El dilema: ¿Madre guerrera o ciudadana?

La Ley de Inclusión parece fomentar la justicia para una sola parte del conjunto que se manifiesta en el grupo, afectando los derechos de los demás. La mezcla representa una traba que les quita posibilidades de abordar la exigencia que este grupo social siente como un deber, como es luchar por ampliar las capacidades-posibilidades de sus hijos. En tal sentido, la apreciación apunta a que el apoyo a los priorizados por necesidades educativas o por vulnerabilidades sociales debiera funcionar en instituciones segmentadas, y quienes quisieran elegir fortalecer sus potenciales rendimientos disponer de su propio camino en instituciones que seleccionen.

M: No, es que, en relación, a lo que dijo que había que darle la oportunidad a otros niños y todo... Mi pregunta es, ¿para ayudar a otros niños, hay que vulnerar los derechos de otros...?

GDA1 MUNICIPAL

M: Claro, pero es que yo, por ejemplo, tengo que opinar que mi hija no tiene ciertos problemas, que yo tengo que preocuparme del colegio, donde potencien mejor sus capacidades. Entonces si tengo solo la opción de uno particular, porque allí es donde a ella pueden potenciarle (...)

GDA2 P. SUBV.

M: Ahora los municipales tienen muchas garantías, tienen este para tus hijos que tienen problemas...

M: ¿Pero usted tiene un hijo con problemas?

M: No

M: Entonces las garantías no son para sus hijos

GDA2 P. SUBV.

4.3. NEOCIVISMO INCIPIENTE

El SAE, propicia la aparición de una voz incipientes en la discusión sobre admisión escolar, su orientación esencial puede nombrarse como una forma de *civismo* educacional, según se funda en una razón general, y sometida por tanto a las reglas del discurso público. *Es*

Neocivismo en tanto es una aparición y no la continuidad del civismo históricamente presente en el sistema educativo chileno, en la forma de los matriculados en educación pública. En el contexto de la conversación, puede entenderse como una posición paradójica: es minoritaria, en el sentido que no lleva la dirección de la conversación, pero puede exhibir, al final, una presencia argumental victoriosa y hasta silenciadora del habla de *los dolientes*. Igualmente, es destacable por esa modulación incipiente, pues aparece tardíamente, a instancias de la moderación, y como reacción a las formulaciones más hostiles del habla segmentaria.

Resalta también que su aparición y despliegue sea preferentemente en la conversación de los colegios particulares subvencionados: es el nuevo habitante, el que convoca al antiguo a comparecer por sus prejuicios ahora frente a frente. En tal sentido, desarrolla en ciernes una interpretación que logra dar cuenta de la nueva situación y hasta del discurso al que viene a oponerse, esclarecer y criticar. Se identifican dos modulaciones:

- a) Racionalista, como conformidad cívica de base: El SAE, como la democracia, opera sobre el postulado esencial de equidad general y por eso es razonable. La *civis* de los diversos equivalentes.
- b) Como convocatoria a construir mejoramiento de la educación. Trae consigo el compromiso como emoción de una promesa.

4.3.1. *Compromiso con razón pública. Por comprobar y en construcción*

En el habla el SAE resuena como *tómbola* y se sustenta, por tanto, en el principio de la igualdad de los postulantes otorgando la equiprobabilidad en los accesos, trata como elementos de distribución las alternativas de las familias y así las iguala. Todos son *unos*—equivalentes—. En definitiva, el SAE viene amparado en una forma de igualdad que apela a la razón general, en la voz del “*debería ser*” que se propone para el conjunto.

M: Eso es lo que quiere demostrar la ley po, que todos seamos iguales en el fondo.

GDA2 P. SUBV

M: Pero con este nuevo sistema (todos) pueden meterse en cualquiera. Debería ser así.

H: No que un colegio esté por sobre el otro.

GDM2 P. SUBV

Puestos a hablar de justicia, el *ius cívico* puede desplegarse sin resistencias lógicas. Enuncia un interés razonable sin menoscabo, pero que deja en estado de individualidades puras y totales a los sujetos, pues el SAE es impersonal, ciego y sordo a las humanidades. Es la desnudez sociológica de la individualidad moderna la que asoma cuando se trata de asuntos como la educación pública.

M: El tema de la separación, por ejemplo, que todo empieza con la discriminación. Yo quiero tal colegio porque va cierto grupo de niños ahí nomás y somos nosotros. Ahora todos pueden postular a todos los colegios. Entonces yo creo que para eso se hizo el nuevo sistema de admisión escolar.

GDM2 P. SUBV.

El neocivismo informa al grupo de los desvíos del sistema previo, respecto de esta forma abstracta de racionalidad pública, y tiene especial potencia discursiva la apelación a los excluidos del anterior sistema por la disonancia explícita con los modelos conductuales que eran demandados. En nombre de los excluidos, se enarbola la crítica del antiguo sistema y el elogio del nuevo. Comienza a emerger una voz que hace distinciones que parecían ya olvidadas, en el sentido, incluso, que toca hasta el asunto de las mayorías y las minorías sociales.

H: Yo creo que precisamente, para eso es el nuevo sistema, para evitar la discriminación, de que todos los chicos malos tienen por ejemplo los colegios de la periferia, sino que todos tengan posibilidad de estudiar; independiente de su status social, de la nota, poder postular para cualquier colegio.

GDM2 P. SUBV.

*M: Habían colegios especiales, que les decían, que iban todos los niños ahí.
(...)*

M: Yo no estoy para nada en contra de eso, yo encuentro que está súper bien. Pero yo no lo veía y en el colegio de mi hija lo veo hartito y me gusta igual... Ella incluso tiene una amiguita que anda en silla de ruedas y juega con ella y todo, pero lo encuentro bueno porque antes iban todos a un colegio especial y no es la idea.

GDM2 P. SUBV

Esta voz se presenta como un habla del todo verbalizable, pero no por ello vencedora, que se enfrenta a los fantasmas de ciertos miedos ante la mezcla. La manifestación más clara de esto es ante la fantasía de la amenaza “va a llegar de todo [al colegio]” que parece no ser sustantiva y por ello la voz neocívica pone en discusión abierta su realidad. Y se hace mayoría, cuando alcanza posición de convocatoria constructiva en el lugar que ocupa la queja, por el fin de la selección o los problemas de la inclusión.

M: A mí también me pasa que yo tenía esa estigmatización de decir: ‘Ah, no es que este va a ser, era particular subvencionado y algunos no entraron por las lucas y ahora va a ser así como... no, no van a pagar, no, van a llegar todos’. (...)

M: No, yo encuentro todo lo contrario, no sé, encuentro que al colegio le ha hecho bien este cambio.

GDA1 MUNICIPAL

Bueno, y si la autoridad de un colegio dice el sistema me mandó de todo para acá, esa es la respuesta que da, no está funcionando el colegio poh. Porque cuando hablamos de inclusión hablamos de una inclusión real...O sea, una inclusión real, no una inclusión de que ah mira, aquí en este colegio entra cualquiera.

GDA2 P. SUBV

4.3.2. Neocivismo popular reflexivo

La voz crítica al sistema selectivo anterior se manifiesta como no había sido el caso hasta antes del SAE. Los apoderados de colegios particular subvencionado eran, por su posición,

los llamados a defender la ideología correspondiente y en gran medida era esa filiación lo que se buscaba y constituía. Ahora la voz público-racional se hace oír en este espacio, analiza el pensamiento e interpela por los supuestos de la opinión. Es un modo de objetar la voz del duelo, poniendo límite a sus supuestos de ser cierta a toda regla, bajo el escrutinio de la razón.

M: A mí igual no me gusta mucho eso de las notas porque entra cualquiera, o sea, no es por menospreciar al cualquier va a leer no más al colegio, ...

M: Es que igual depende, porque ustedes hablan... yo no sé si a sus hijas les va bien, pero a mi hija no le va bien, pero porque ella tiene un problema para aprender y si no le va bien no es porque vaya a tontear al colegio...

GDA1 Municipal

M: A lo mejor tú pensai

M: ¿Pero tú pensai que, porque no es subvencionado, va a bajar la calidad de la enseñanza?

M: Es que no es que baje, siempre con la subvención... de por sí el colegio es un poquito mejor ¿o no?

GDA2 P. Subv.

En esta conversación, por ejemplo, el habla objetada es una que se para en la demanda de seguridad/homogeneidad del estamento, pero aquella voz es ahora, cuando menos, dialogada por la crítica popular, que antes callaba por el consenso mayoritario u oficial, que redundaba en aquel alegato de que los buenos colegios eran los particulares subvencionados de copago (Canales *et al.*, 2016). Esta voz crítica señala el embuste: *no era calidad lo que estábamos recibiendo, y acaso no era calidad lo que se pagaba*. De modo que tampoco hay espacio para lamentar una pérdida en la calidad, cuando se reconoce que es posible que se pagara más para el lucro del sostenedor que por mejoramiento de la educación:

M: Y también pasa eso, a veces tú gastai toda la plata y es la misma calidad.

M: A veces es más lucro del sostenedor po...

M: Claro por ejemplo el [Colegio P. Subv] era puro lucro

M: ¿Si po viste?

(...)

M: Y en cuando el colegio [Colegio P. Subv] se pagaba también era lucro porque no hacían clase ¿Te acordai que hubo un tiempo en que no había profesores? (...)

M: Es que no, a mí no me tocó eso

GDA2 P. SUBV.

4.4. LA CONFORMIDAD MÚTICA

Esta *ausencia de habla* asiste entre quienes la elección de escuelas no era propiamente un problema ni una oportunidad, sino remite al acto tradicional de llevar al hijo al colegio más cercano. Para ellos el sistema no merece objeción alguna, tampoco se le defiende activamente. En esta posición de conformidad silente se incluye, como forma general, la situación de quien ni se informó del asunto y actúa como siempre. Como típicamente se trata de escuelas que nunca fueron *selectivas* la vacante para estos sujetos están disponible.

El caso es que su satisfacción no puede hablarse: ya sea por empatía o consideración de la emoción contraria del duelo, o bien, no hay tampoco nada que agradecer, más que lo habitual de tener una escuela para los hijos. Es un habla que tiende a acallarse sola. Así, cuando el sistema funciona acorde a las predisposiciones del postulante, “no hay nada que decir”.

Por último, en el caso de los aceptados en colegios de alta demanda, los principales beneficiados del SAE, ocurre que el conforme no habla, pero está ahí para hacer un fondo de silencio grupal que impide el consenso emocional del habla del afectado por los cambios en la admisión. Es la conformidad silenciosa lo que deja en el aire al discurso de la víctima, la aísla, sin restarle legitimidad

M: No, yo estoy conforme.

M: Sí.

M: Conforme.

M: Nada que decir.

GDA1 Municipal

5. CONCLUSIONES

El cambio en el sistema de admisión modifica el arreglo institucional que, por décadas, hizo posible la reproducción de formas segmentarias de comprensión de la elección escolar. El SAE desordena, discursivamente, la partición en que operaba la elección de escuelas en el *mercadeo* del sistema educativo chileno.

Cuando hay orden, el análisis y el informe pueden ser breves. El orden es forma y la forma tiene siempre reglas de composición identificables y a las que basta señalar para dar cuenta de lo buscado. Así fue el caso de las conversaciones sobre elección de escuela hasta antes del SAE y del fin del copago. Cuando hay desorden, como ahora, la escasez de forma del objeto obliga a una representación extensa de la variedad emergente.

La conversación social sobre la vivencia del SAE y sus consecuencias permite identificar la *polifonía organizada* que se desata con los cambios, que tiene por tema central la cuestión de la justicia y la injusticia en la asignación de los cupos escolares en la educación que recibe subvención de parte del Estado. Sin embargo, las tres voces que emergen en los grupos de discusión –la del duelo de estrato, la del neocivismo y la del silencio de los no electores– no podían cerrarse.

La primera, porque tenía por traba presentarse como voz general de una propuesta segmentaria que no puede ser de consenso. El grupo ante el que habla esta voz no cabe en su discurso, pues proclama aún su partición. Quien lleva voz del duelo, no alcanza a ser genérico: podrá ser mayoría, pero no es palabra común pues se funda en la creación y refuerzo de los “unos” y sus alteridades, los “otros”.

La segunda, porque si bien puede hablar lógicamente en general, como idea de conjunto integrado, no llegaba a acumular la fuerza de enunciación suficiente: la época marca otra dirección a la señalada por la racionalidad general de la asignación de los cupos escolares mediante el SAE. El *mercadeo* que estaba en el lugar donde ahora opera el mecanismo del SAE retrocedió; pero es solo un asunto local y puntual, en medio de una época de políticas públicas de corte esencialmente neoliberal, insensibles a cualquiera vocación de sociedad

integrada. Queda entonces embrionaria y no logra atraer a los dolientes del mercadeo ni entusiasmar a los resignados o pasivos. Su razón general es también soledad sociológica.

La tercera, solo se sorprende de los ánimos que desata un asunto que han resuelto siempre del mismo modo, que es muestra de que no todo el mundo popular ha sido ya formateado por el *ethos* del elector universal. Tampoco habla por la república, sino más se asemeja a una forma de minoría silenciosa.

6. DISCUSIÓN FINAL

La conversación social sobre la vivencia de la elección escolar y sus consecuencias representa un indicador privilegiado de las transformaciones en la estructura social chilena surgida al alero de la modernización neoliberal de las últimas décadas. La expansión de la educación y su transformación ha acompañado las tendencias de reorganización social que ha sufrido la sociedad en su conjunto, de ahí que la elección de escuela por parte de los padres/madres, haya estado siempre más determinada por una aspiración social de clase que por las preocupaciones académica.

En ese sentido, los cambios en la discusión social derivados del fin del copago y las formas más explícitas de selección, dan muestras de la emergencia de una desorganización discursiva que, al igual que el orden anterior, es síntoma de problemas sociológicamente más densos, que apuntan a la estructura social.

Tal vez por eso el problema no esté en la coherencia –o no, de los discursos de los actores– y, por eso mismo, los grupos no logren consenso o una salida convencida. La conversación popular, lo mismo que la de sus especialistas y hasta de los encargados políticos, parece volver una y otra vez al sin sentido denso, según no se tiene en referencia ningún concepto general de lo que se intenta como sistema educacional.⁸ No sabiéndose ya de que se está hablando cuando se trata de educación, entonces, cualquiera puede decir cualquier imagen que le sea conveniente para sus fines. En tal sentido, el origen de esa bulla general no está en los actores sino que puede estar en la crisis de sentido sistémico de la educación chilena.

Los términos de la discusión educativa muestra sistemáticamente coherencia en la superficie, pero no en lo sustantivo. Ejemplos de esto abundan: en la forma organada de las trayectorias educativas, en la conexión entre la educación primaria y media universalizada, y la enseñanza terciaria universalizándose, en que parece todo funcionar con éxito y, por otra parte, se sabe de incoherencias, y lejanía de estándares válidos que hasta dejan la duda sobre la consistencia del todo; o, como se expresa hacia el conjunto de la sociedad, donde se puede dudar de la conexión entre la educación masiva y obligatoria, en una sociedad con un modelo primario-exportador que no se ancla, principalmente, en el trabajo calificado.

En tal sentido, el *quid* del asunto no parece estar al nivel de los mecanismos, como se presenta en la conversación sobre el SAE. Finalmente, este no genera un problema ni resuelve el problema social relevante. No es posible responsabilizar a los agentes por sus reacciones y los ajustes de sus práctica; las respuestas de estos son reacciones a la

⁸ De palabras raras, en el sentido que, a medias dichas, jugando con la elusión o con imaginarios cualquiera que el tema conecta -como refleja el tono de la discusión pública: aula justa, aula segura, ley Machuca, etc.- y no pudiendo nunca dar con una base común de discusión.

desorganización. Por ello mismo quizás se debilita el SAE, no por alguna irracionalidad interna, ni menos porque los sistemas anteriores fuesen más justos. Lo es porque en definitiva representa una solución parcial a asuntos de la justicia social tras la distribución de oportunidades educativa limitadas.

El problema no es solo sobre los mecanismos –de por si incidente y hasta clave, como se ha visto–, tampoco el estado deplorable de la educación pública municipal y de los también pocos elogiados rendimientos de los colegios de copago bajo; todo eso son manifestaciones parciales de un síntoma de otro asunto más general: el sentido de para qué y para quién sirve el sistema educacional en Chile.

El sentido que primara en etapas anteriores –como el *Gobernar es educar; educar es democratizar y tecnificar*, representativo de los intentos anteriores– que organizaron la educación chilena en el siglo veinte. Ciertamente, no alcanzó para desmontar las formas bifurcadas de la educación y permitir la incorporación real de los sectores populares, salvo hasta fases básicas. Sin embargo, permitía a los participantes del sistema saber de qué se trataba la tarea, *la praxis*, y el quehacer cotidiano.

Sabemos hoy, que ese proyecto quedó bajo los signos del giro por la mercantilización, que logró la expansión y multiplicó las posibilidades de ubicación, de hallar cada cual su nivel de incorporación, y propuso como eje de organización del sentido la segmentación, que explícitamente se manifestaba en la elección escolar y la *sociafobia* que era el ethos de esa decisión.

El *mercadeo* liquida la educación en cualquier sucedáneo que resulte adecuado a oferentes y demandantes y, de este modo, nadie habla de educación en los grupos, ni ahora ni antes. En vez, solo de categorías sociológicas, del estrato y el miedo social, o similares. Y llevan razón los hablantes, en el sentido que es obvio que la cuestión educacional chilena es inmediatamente la cuestión social chilena; y la estratificación termina siendo el verdadero objeto o campo del debate.

¿Cuál es la tarea social en educación? ¿Qué educación para qué sociedad?; son las preguntas sobre las cuales el actual debate no encuentra salida, y por no plantearlas, se va descomponiendo en preocupaciones parciales que no logran coherencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- 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.
- Bellei, C., Contreras, M., Canales, M. & Orellana, V. (2019). The Production of Socio-economic Segregation in Chilean Education: School Choice, Social Class and Market Dynamics. In X. Bonal & C. Bellei, *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (p. 221). Bloomsbury Publishing. Recuperado de <https://www.becks-bloomsbury.com/encyclopedia/docid=b-9781350033542>
- Canales, M. (2014). El grupo de discusión y el grupo Focal. En M. Canales, *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios* (pp. 265-288). Santiago: LOM.
- Canales, M. & Peinado, A. (1995). El grupo de discusión. En J. Gutiérrez, & J. Delgado, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación Social* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.

- Canales, M., Orellana, V. & Bellei, C. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109.
- Carrasco, A., Falabella, A. & Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice. An ethnographic enquiry. In P. Seppanen, *Contrasting dynamics in education politics of extremes* (pp. 245-266). Sense Publishers.
- Córdoba, C. (2017). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. Recuperado de <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue1-fulltext-301>
- Elacqua, G. & Fabrega, R. (2004). El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. En *Educación y brechas de equidad en América Latina*, Tomo II.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 3(32), 444-453.
- Gallego, F. & Hernando, A. (2010). School Choice in Chile: Looking at the demand side. *Pontificia Universidad Católica de Chile Documento de Trabajo*, (356). Recuperado de <https://doi.org/10.2139/ssrn.1725911>
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión, teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Lauen, D. (2007). Contextual explanations of school choice. *Sociology of Education* 80(3). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/003804070708000301>
- Mena, P. & Corbalán, F. (2010). La selección escolar: una cuestión de libertad, competencia, igualdad e integración. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela, *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Unicef.
- Orellana, V. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación chilena actual*. Santiago: LOM.
- Raczynski, D. & Hernández, M. (2011). Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar. *Asesorías Para El Desarrollo*.
- Reinoso, A. & Grau, E. (2011). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. El papel del orden expresivo en la búsqueda de la «distinción». *Papers*.
- Román, M. & Corvalán, J. (2016). Dicen que esta escuela es mala, pero nosotros la encontramos buena. Elección de escuela en familias pobres en Chile. En J. Corvalán, A. Carrasco & J. García-Huidobro, *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (p. 209). Santiago: Ediciones UC.
- Valenzuela, J., Bellei, C. & Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a marketoriented educational system The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 2(29), 217-241.

