

PRÁCTICAS DE (IN)JUSTICIA SOCIAL EN ESCUELAS CON BUENOS INDICADORES DE EFECTIVIDAD ESCOLAR

RENÉ VALDÉS / LORENA RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE

Resumen:

El objetivo de este trabajo es identificar y describir las prácticas escolares que atentan contra la justicia social del estudiantado en escuelas bien evaluadas por el sistema educativo chileno. Para ello se hizo un análisis etnográfico en dos escuelas con buenos indicadores y resultados de calidad educativa. Desde la experiencia de los estudiantes, los resultados dan cuenta de que los docentes se relacionan diferenciadamente con el alumnado de mayor y menor rendimiento académico y supeditan la entrega de apoyos según su conducta. Además, se advierte la preeminencia de prácticas punitivas que afectan los procesos de aprendizaje y una falta de atención oportuna ante situaciones de discriminación. Las discusiones finales giran en torno a las tensiones entre los preceptos de la nueva administración pública y la justicia social.

Abstract:

The objective of this study is to identify and describe the school practices that threaten the social justice of students in schools that have received good evaluations in Chile's educational system. To reach this end, an ethnographic analysis was carried out in two schools with good indicators and results of educational quality. Based on student experience, the results show that the teachers treat students differently depending on their degree of academic achievement, and that their support is conditioned to student conduct. In addition, the preeminence of punitive practices is seen to affect learning processes and lead to a lack of timely attention in discriminatory situations. The final discussion revolves around the tensions among the precepts of the new public administration and social justice.

Palabras clave: estudiantes; justicia social; neoliberalismo.

Keywords: students; social justice; neoliberalism.

René Valdés: investigador de la Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Quillota 980, Viña del Mar, Valparaíso, Chile. CE: revalmorales@gmail.com (ORCID: 0000-0003-4242-9748).

Lorena Ramírez-Casas del Valle: académica investigadora de la Universidad de las Américas, Chile, Facultad de Salud y Ciencias Sociales. Providencia, Santiago, Chile. CE: lorenaramirezc@gmail.com (ORCID: 0000-0001-5746-7777).

Introducción

En la actualidad prevalece en Chile un modelo de gestión educativa conocido como *new management public* (NMP), que se caracteriza por trasladar principios de la administración del ámbito privado hacia el espacio de las políticas públicas con un fuerte enfoque de rendición de cuentas (Falabella, 2020; Sisto, 2019; Verger, Bonal y Zancajo, 2016; Bellei, 2015). En el ámbito educativo, esto ha sustentado una política marcada por la evaluación del desempeño de las escuelas acorde con rendimientos académicos de las y los estudiantes [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] con altas consecuencias para aquellas escuelas y alumnos que no cumplan con los requisitos esperados. En específico, en 2011 se creó la Agencia de Calidad, que es la encargada de evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas. Con este propósito, todos los años realiza una evaluación y categorización de las escuelas bajo el rótulo de desempeño alto, medio, medio-bajo o insuficiente, con base en los resultados obtenidos por los estudiantes en una prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) (Ministerio de Educación, 2014). Uno de los efectos más representativos de esta política es que a las escuelas que no alcancen los resultados prescritos se les puede revocar el reconocimiento oficial según la Ley 20.248, que data de 2008, lo que implica que los estudios cursados por sus alumnos no serán válidos, afectando directamente la trayectoria de los estudiantes en su posibilidad de tránsito hacia otra escuela. Cabe señalar que hasta septiembre de 2019 había en Chile 218 escuelas en riesgo de cierre (Said, 2019).

Este escenario político de gran valoración de las pruebas estandarizadas con altas consecuencias para las escuelas que no cumplen con los estándares previstos ha creado la ilusión de que las que responden adecuadamente a las evaluaciones nacionales son instituciones que están cumpliendo con los objetivos cognitivos y no cognitivos que se ha propuesto el sistema educativo chileno (Bellei, 2015; Evans, 2015; Apple y Beane, 2012).

Distintos autores coinciden en señalar que, bajo este modelo, la noción de calidad educativa se ha reducido a la obtención de buenos resultados académicos en la prueba estandarizada, y con ello ha propiciado una mayor desigualdad educativa (Verger y Parcerisa 2018; Koretz, 2018; Assaél,

Cornejo, González, Redondo, *et al.*, 2011). Tanto la evidencia internacional (Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2019; Evans, 2015; Hall y McGinity, 2015; Murillo y Krichesky, 2015; Apple y Beane, 2012) como la nacional (Falabella, 2014, 2020; Sisto, 2019; Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017; Bellei, 2015) señalan que este modelo de gestión propicia la segregación, discriminación y exclusión de aquellos estudiantes que no responden a los estándares educativos, viéndose más seriamente afectados quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad, ya sea por condiciones socioeconómicas, de género, nacionalidad, etnia o alguna discapacidad. Ante esto nos surge la pregunta de si es posible reducir la calidad educativa a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. La respuesta desde una perspectiva de justicia social es que claramente esto no es suficiente e, incluso, es posible cuestionar su existencia. Desde un enfoque de justicia social, asumimos que el énfasis y el compromiso educativos deben estar centrados en promover ciertas prácticas y valores que favorezcan el sentido de lo colectivo, la equidad y el respeto por la diversidad de todos los individuos (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019; García, 2018; Santamaría-Goicuria y Stuardo-Concha, 2018; Murillo y Krichesky, 2015).

Bajo este enfoque, el objetivo de este estudio es identificar y describir las prácticas escolares que atentan contra la justicia social de los estudiantes en escuelas bien evaluadas por el sistema educativo chileno. Asumimos en esto el derecho de los niños a ser escuchados, siendo relevante propiciar su participación para comprender con ellos los significados que atribuyen a sus experiencias cotidianas (Gaitán, 2006). Se espera que los resultados de este estudio aporten conocimientos que permitan reflexionar en torno a las prácticas escolares que puedan favorecer las condiciones de justicia social educativa.

Políticas educativas en Chile

El NMP es un cuerpo filosófico de ideas de gestión que se transmiten desde la esfera privada al mundo público con el propósito de hacerlo más efectivo y eficiente (Verger y Curran, 2014); uno de sus preceptos es que los gobiernos deberían limitarse a ocupar un rol mínimo en la provisión de servicios públicos. El paquete del NMP se instaló como una prioridad en las agendas políticas de los países desarrollados y en vías de desarrollo, en particular en el área educativa (Verger y Curran, 2014).

En el caso de Chile, este nuevo modelo de gestión en educación se implementó durante la dictadura, a inicios de los años ochenta, teniendo principios de mercado materializados en dos grandes pilares: el financiamiento vía *voucher* a la demanda y la descentralización del rol de Estado, traspasando la responsabilidad educativa a las esferas municipales (gobiernos locales), con las consecuentes diferencias en los recursos que dispone cada municipalidad con base en los ingresos de su población. Bajo este escenario, ya en los años noventa, Gentili (1996) mencionaba que los sistemas educativos latinoamericanos enfrentaban una profunda crisis de gerenciamiento de las políticas educativas, confirmado en la siguiente década por Casassus (2003), quien señalaba la instauración de una perspectiva económica en educación con un cambio importante de prioridades en políticas públicas y corroborado en los últimos años por Bellei (2015) y Cornejo e Insunza (2013), al indicar la instalación de un experimento educativo, especialmente en Chile.

Estos cambios fueron profundizados en los gobiernos de la conciliación, a partir del año 2000, como respuesta a los bajos resultados en pruebas nacionales e internacionales se generó una reconfiguración del rol del Estado, mediante la profundización de las lógicas empresariales en el mundo educativo. La idea fue mantener la privatización del sistema, pero incorporando instrumentos de evaluación y rendición de cuentas como forma de asegurar la calidad educativa (Assaél *et al.*, 2011). En este contexto se readecua el sistema y objetivos curriculares para que se alínen con las mediciones realizadas por el Simce y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

Siguiendo con estos principios, en 2011 se promulga la Ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y se suman al Ministerio de Educación dos nuevos organismos: se crean la Superintendencia de Educación Escolar, la cual está encargada de fiscalizar el cumplimiento de las normativas educacionales y el buen uso de los recursos, así como la Agencia de Calidad de la Educación, la cual considera dentro de sus funciones evaluar y clasificar a las escuelas según los desempeños de calidad, enmarcados en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Resulta importante señalar que la categoría de desempeño es el resultado de la evaluación que contempla, por una parte, los resultados obtenidos por estudiantes en la prueba Simce, específicamente en las

asignaturas de matemáticas, lenguaje e historia y geografía (Ministerio de Educación, 2014). Bajo esta estructura, la enseñanza y los aprendizajes se focalizan en la preparación de los estudiantes para que logren buenos desempeños, como forma de evitar los posibles castigos institucionales en relación con sus resultados (Assaél *et al.*, 2011). Un primer efecto de este sistema educativo es que ha favorecido la segregación escolar (Cornejo, 2006), que implicó el agrupamiento de los estudiantes en determinados centros educativos en función de sus características personales o sociales (Murillo y Martínez, 2017). Dicha segregación es el resultado de la primacía del valor asignado a la prueba Simce como el indicador para evaluar la efectividad y calidad de la educación (Cornejo, 2006; Donoso y Arias, 2012).

Consecuente con lo anterior, en este escenario político, de alta valoración de las pruebas estandarizadas, se ha propiciado la discriminación y exclusión de aquellos estudiantes que no responden a los estándares educativos (Donoso y Arias, 2012; Julio, 2010; Lerena y Trejos, 2015; Murillo y Krichesky, 2015). En este sentido, los niños que no cumplen con los requerimientos establecidos suelen ser considerados como portadores de “necesidades educativas especiales” (Lerena y Trejos, 2015) o corren el riesgo de fracasar en el sistema escolar (Julio, 2010).

Los resultados de este cuerpo filosófico de ideas han sido visibles tanto a nivel estructural como en la escuela y en la sala de clases (Bellei, 2015). Si bien hubo una mejora en la cobertura educacional, en la infraestructura y en la distribución de libros, propios de la justicia distributiva, se estancaron los resultados en pruebas estandarizadas, además de estar condicionados por el nivel socioeconómico de los planteles, lo que supuso una importante inequidad del sistema, materializado en la segmentación social –escuelas empobrecidas– y en la ineficiencia escolar –rendimiento asociado al nivel socioeconómico–. A esto se suman otros síntomas que vuelven más sensible la crisis, como la disminuida innovación en educación, el bajo liderazgo escolar y la instauración de mandatos en el sistema escolar sin la participación activa de los profesores y estudiantes (Bellei, 2015).

En las últimas dos décadas se ha buscado corregir algunos de los defectos señalados, para lo cual se han promulgado distintas leyes y normativas que las escuelas han traducido para evitar la discriminación y favorecer la inclusión educativa (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019).

Utilizaremos tres leyes como ejemplos: la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial; la de Inclusión Social y la de Inclusión Escolar. Considerando la diversidad y brechas socioeconómicas del país, en 2008 entra en vigor la ley SEP, cuyo propósito ha sido contribuir a la igualdad de oportunidades mediante la entrega de recursos adicionales por cada alumno prioritario. Bajo esta ley se entregan más recursos según la vulnerabilidad de los estudiantes con el compromiso de que estos beneficios mejoren los resultados en la prueba estandarizada Simce. Por su parte, en 2010 se promulga la Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Esta ley tiene por objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

En 2015 entra en vigencia la Ley 20.845, sobre inclusión escolar, a través de la cual se busca asegurar el derecho a la educación de todos los estudiantes, resguardando su ingreso y permanencia durante su trayectoria escolar, eliminando todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación. Dicha ley, además, pone fin a la selección escolar, al financiamiento compartido –como forma de disminuir la segregación producto de la capacidad de pago de los padres– y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

No obstante, a pesar de los esfuerzos materializados en estas nuevas políticas educativas, se siguen manteniendo los principios de mercado y de competencia propios del NMP. Actualmente las escuelas que tienen buenas actuaciones en pruebas estandarizadas son consideradas de calidad, invisibilizando aquellas condiciones o prácticas que podrían estar atentando contra la justicia social dentro del espacio escolar.

Prácticas escolares tensionadas dentro del contexto del NMP

Según Matus e Infante (2011), ante el escenario de presión por obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas, la escuela ha propiciado prácticas que favorecen la segregación, discriminación y exclusión de los niños menos aventajados académicamente.

Como señalan Murillo y Krichesky (2015), en la escuela existen prácticas pedagógicas que favorecen la desigualdad de enseñanza. Al respecto, los

autores advierten que los docentes presentan una baja atención hacia los estudiantes menos aventajados académicamente señalando que estos suelen quedar aislados del resto de los compañeros y que los docentes tienden a hacer referencias a sus limitaciones durante la clase. Por otra parte, Donoso, Valdés y Cisternas (2020) y Julio (2010) enfatizan que en la escuela se atenta contra la diversidad del alumnado, al utilizar las mismas estrategias pedagógicas, actividades y materiales para todos.

Según Martinic, Vergara y Huepe (2013); Murillo y Krichesky (2015) y Vásquez (2013), en la escuela prevalecen prácticas pedagógicas cuya finalidad es un aprendizaje “reproductivo”, en el cual el rol del profesor se ciñe a la entrega de información en desmedro del desarrollo de otras habilidades sociales o dimensiones de aprendizaje. En este sentido, se advierte además que en el aula predomina una pedagogía directiva, con poco diálogo y conexión de los docentes con los estudiantes (Donoso, Valdés y Cisternas, 2020).

De esta manera se advierten prácticas de aula que atentan contra la diversidad de los estudiantes, y que dificultan su proceso de aprendizaje. Como señalan Echeita y Sandoval (2002), los alumnos con discapacidad son un colectivo ejemplificador de cómo durante mucho tiempo han sido excluidos del sistema educativo regular, a pesar de que se han promulgado leyes en nombre de la inclusión. Por otra parte, también se evidencian prácticas de discriminación hacia los alumnos de otras nacionalidades. Desde la perspectiva de Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017) y Tijoux (2013) en la escuela prevalecen prácticas que propician la asimilación y adaptación de los niños de otros países a la cultura escolar dominante provocando diversas experiencias de discriminación y racismo, basadas en discursos y representaciones estereotipadas del extranjero, que propician la segregación entre sus grupos.

Finalmente, son los niños provenientes de familias con nivel socioeconómico y cultural bajo quienes presentan los mayores problemas para permanecer en el sistema escolar y, por ende, son más propensos a quedar excluidos de este (Julio, 2010). Como señalan distintos autores e informes emitidos por el Ministerio de Educación, el componente socioeconómico está asociado a la deserción escolar, con la presencia de mayores tasas en sectores más vulnerables, cuestión que ciertamente contribuye a endurecer el círculo de la pobreza (Loyola, Espinoza, González, Santa Cruz *et al.*, 2014; Julio, 2010).

La educación desde una perspectiva de justicia social

En la actualidad podemos encontrar tres grandes concepciones en relación con la noción de justicia social: como distribución, como reconocimiento y como participación (Sen, 2010; Nussbaum, 2003; Fraser y Honnet, 2006; Fraser, 1998). La justicia social *distributiva* enfatiza en la importancia de (re)distribución de bienes, recursos materiales, culturales y capacidades, que implica garantizar el acceso asignación equitativa de bienes; por su parte, la justicia entendida como *reconocimiento* implica el respeto cultural así como promover relaciones justas dentro de la sociedad; finalmente, la justicia entendida como *participación* refiere al derecho de las personas a tomar decisiones que afectan a sus propias vidas, con el fin que sean capaces de tener una activa participación en la sociedad (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

La justicia social solamente es posible mientras se asegure el derecho a un trato igualitario y a un apoyo para alcanzar los derechos humanos así como a una distribución justa de los recursos sociales, siendo este el objetivo de la lucha política (Fraser, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Para esto se requiere de acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social, por tanto, implica “desmantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social” (Fraser, 2008:39). En este sentido, la justicia social es posible en contextos y condiciones en los cuales no solo se garantice el acceso y la distribución de los recursos, sino que prevalezca el reconocimiento, la participación y el agenciamiento de los individuos (Fraser, 1998; Fraser y Honnet, 2006; Sen, 1996).

En el ámbito educativo diversos autores señalan que para avanzar hacia la justicia social se debe propiciar una experiencia escolar igualitaria, que traspase cualquier distinción social (Kohan, 2018), y que se reconozcan y valoren las diferencias y singularidades de los estudiantes (Aguilar, 2015; Fraser, 1998).

Enmarcarse, entonces, en la educación desde una perspectiva de justicia social implica revisar aquellas prácticas que favorecen tratos diferenciales, apoyos discrecionales y arbitrarios, medidas punitivas y cualquier tipo de segregación, discriminación o exclusión social que ocurren dentro de la escuela (Aguilar, 2015; Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016).

Para esto es relevante tomar en cuenta las condiciones sociales y didácticas que se generan para el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes y la organización institucional; considerando la diversidad de todos los sectores sociales y, en particular, las necesidades desde aquellos actores menos visibilizados como es el caso de los niños, adolescentes y escolarizados (Aguilar, 2015).

Del mismo modo, entendemos las prácticas como aquellas acciones relacionales, situadas en el contexto sociocultural, que poseen un componente histórico y que dan cuenta del sentido y de la identidad de una comunidad (Fardella y Carvajal, 2018; Wenger, 2010). Lo anterior debe ser comprendido y promovido en contextos múltiples, considerando las condiciones meso y macrosistémicas de las instituciones escolares para la revisión de prácticas que atenten contra la justicia social, pero a la vez que favorezcan entornos escolares más justos y democráticos (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019; García, 2018; Santamaría-Goicuria y Stuardo-Concha, 2018; Prilleltensky, 2012).

Bajo este marco es que en este estudio nos interesa profundizar en dos escuelas públicas que han sido clasificadas como establecimientos con buenos indicadores de efectividad escolar. Se tratará de identificar y describir las prácticas escolares que atentan contra la justicia social de los estudiantes en escuelas bien evaluadas por el sistema educativo chileno. Para esto hemos considerado la experiencia estudiantil.

Metodología

El diseño de esta investigación es cualitativo, pues busca describir las prácticas de una manera específica y contextualizada y a la vez comprenderlas en un espacio heterogéneo observable y sociohistórico determinado (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2003). El método es la etnografía escolar, ya que según Rockwell (2009), posibilita una diversidad de técnicas y recursos para indagar dialógicamente en un espacio social delimitado. Además, según Díaz de Rada (2013), ofrece opciones idóneas para comprender las prácticas y los aspectos culturales de las instituciones educativas. En este caso, el foco de la etnografía estuvo en las experiencias de un grupo de estudiantes de dos escuelas públicas con buenos indicadores de calidad educativa, según los lineamientos determinados por el Ministerio de Educación (2014).

Participantes

En este estudio participaron dos escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. Ambos centros educativos imparten enseñanza inicial, primaria y secundaria, no tienen criterios de admisión escolar, cuentan con similares programas de apoyo gubernamentales y sus estudiantes provienen de familias de similares condiciones socioeconómicas. Se seleccionaron ambas escuelas, ya que presentan mejor desempeño en el Simce que otras de su mismo nivel socioeconómico: 11 puntos más en el caso de la escuela 1, que cuenta con 82% de estudiantes en situación de vulnerabilidad, y 14 puntos más en el caso de la escuela 2, que posee un 92% de vulnerabilidad. Es necesario señalar que la Agencia de Calidad de la Educación (2019) establece una escala de rango entre 0 y 100 para la comparabilidad de resultados. Las dos escuelas cuentan con excelencia académica y buenos indicadores en el área de convivencia escolar. Esta información está basada en los proyectos educativos de las escuelas que datan de 2017 y 2018 y en los resultados públicos que entrega la Agencia de Calidad de la Educación (2018). En ambas escuelas el trabajo etnográfico se realizó con 30 estudiantes que cursaban séptimo básico para el caso de la escuela 1 y en 25 alumnos de sexto básico para el caso de la 2. Por lo tanto, la cantidad total de participantes es de 55 estudiantes.

Procedimientos y técnicas de producción

El trabajo etnográfico tuvo una duración de ocho meses en cada escuela. Se solicitaron previamente las autorizaciones al equipo directivo de los planteles, se incorporaron consentimientos informados a los padres y tutores de los participantes y asentimientos para el caso de los niños, de acuerdo con los requerimientos éticos de la universidad patrocinante.

Durante el trabajo de campo se realizaron entrevistas individuales a profundidad, grupos focales y observaciones en espacios formales e informales donde participaron estudiantes (sala de clases, patios de recreos, actividades extraprogramáticas, etc.). Para el caso de este trabajo, solamente se reportan los datos recopilados mediante entrevistas, grupos focales y notas de campo. El énfasis en la producción de información con los estudiantes estuvo centrado en la experiencia en tres aspectos clave: en el ámbito académico de las escuelas, en la convivencia escolar y en la relación entre alumnos y adultos. Según Larrosa (2011) y Guzmán Gómez

y Saucedo Ramos (2015), entendemos la experiencia como todo aquello que “le pasa” al estudiante cuando está vinculado a acontecimientos externos y, por lo tanto, permite la elaboración de relatos y sentidos sobre sus propias vivencias.

Análisis de datos

Para organizar el análisis de las entrevistas, grupos focales y notas de campo se utilizó el análisis de contenido temático (Vázquez, 1994). Mediante una triangulación metodológica (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2003) y una codificación categorial abierta asistida por el CAQDAS ATLAS.ti, se realizaron las siguientes tareas:

- 1) preparación de documentos primarios, que consistió en la transcripción del material y el registro de la información relevante en una unidad hermenéutica;
- 2) codificación, que consistió en la segmentación de los documentos primarios en unidades de significado que representaran prácticas de injusticia social (Strauss y Corbin, 1994). Las prácticas codificadas fueron heterogéneas debido a la complejidad y densidad de la producción etnográfica de datos; y
- 3) categorización, la cual consistió en la agrupación de los códigos en prácticas comunes a los dos grupos de estudiantes (Krippendorff, 1990). La triangulación de técnicas permitió enriquecer las informaciones obtenidas desde cada una y por separado, asegurando y confirmando los patrones de significado encontrados en cada escuela para así identificar aquellas prácticas que permitían responder al objetivo del estudio (Flick, 2015).

Resultados

La tabla 1 organiza los resultados en categorías y subcategorías. Cada una proviene del análisis de contenido empleado en las entrevistas y grupos focales a los estudiantes participantes y, en modo complementario, a los diarios de campos empleados en las observaciones participantes y no participantes. La escuela 1 pertenece a la comuna de Quillota y la 2 pertenece a la comuna de Quilpué, ambas de la región de Valparaíso. Los nombres de los participantes han sido cambiados para resguardar su anonimato.

TABLA 1

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías
Trato diferenciado con base en el rendimiento académico	Favoritismo en la escuela
Apoyos diferenciados con base en el rendimiento y conducta	Mayor apoyo hacia el estudiante con buen rendimiento
Medidas punitivas	Prácticas de sanción generalizadas
Falta de reconocimiento y atención hacia las necesidades de los estudiantes	Invisibilización de las necesidades individuales
Segregación e Invisibilización en la escuela	Segregación por las capacidades de aprendizaje
	Premiando el rendimiento
	Menor apoyo hacia el estudiante problemático
	Prácticas de expulsión
	Negligencia frente al maltrato y discriminación entre pares
	Invisibilización de perspectivas de género

Fuente: elaboración propia.

Trato diferenciado en base al rendimiento académico

Según las experiencias que relatan los estudiantes se advierten prácticas en la cuales los docentes se relacionan y realizan un trato diferenciado hacia ellos, determinado principalmente por su rendimiento académico. Al respecto, los estudiantes dan cuenta de que la prioridad de la escuela es que ellos obtengan buenos rendimientos y un buen desempeño en la prueba Simce, desde la cual se generan prácticas relacionales de favoritismo hacia algunos, y el premio hacia los cursos mejor evaluados, tal como se detalla a continuación.

Favoritismo en la escuela

Los estudiantes señalan que los docentes establecen relaciones diferenciadas con los de mejor rendimiento, que son aquellos considerados como “inteligentes” y que tienen mejores notas. Al respecto, dan cuenta de la existencia de estas relaciones diferenciadas en la cual advierten un *favoritismo* por parte de los profesores que se expresa en prácticas de mayor atención y escucha, incluso verbalizando explícitamente su predilección hacia algunos/as estudiantes. La siguiente cita es ilustrativa:

E: Y esto de que algunos profes no te escuchen, ¿les pasará a otros compañeros?

Na: Mmm, yo creo que sí.

E: ¿Sí? La pregunta es: ¿Tú crees que hay profes que escuchan más a algunos niños que a otros?

Na: Sí.

E: ¿Si? ¿A quiénes crees que escuchan más y a quiénes escuchan menos?

Na: Como a los más inteligentes, a los que tienen mejores notas, y toda la cosa

E: ¿A ellos crees que escuchan más? ¿Y quiénes serían?

Na: El Jorge, la Camila. Como que hay profesores que como “ay, mi niña, mi favorita”

E: ¿Así dicen? ¿Han dicho así “mi niña, mi favorita”? ¿Ahí en clase?

Na: [Asiente] sí (Estudiante, mujer, escuela 1).

Premiando el rendimiento

Del mismo modo que los estudiantes señalan experiencias que apuntan a prácticas de favoritismos por parte de los profesores dentro de la sala de clases asociado al rendimiento académico, se aprecia una cuestión similar en la relación que establecen otros miembros de la escuela con el grupo curso. Al respecto, los estudiantes visualizan que el acercamiento de otros miembros está asociado a felicitar y premiar a los estudiantes y cursos que presentan buena nota y buen rendimiento en el Simce, en cambio se sanciona y llama la atención a aquellos que no cumplen con el desempeño. La siguiente cita es representativa:

E: Y hablemos del equipo directivo. Generalmente trabajan fuera de la sala de clases, pero he visto que igual van a las salas a veces, ¿qué hacen cuando van a las salas?

S: Por ejemplo, leen los resultados de los ensayos Simce, o si tienen una noticia, si han superado el Simce de tal curso de tal año.

J: O si es muy importante.

S: O si superamos a otros colegios [...] o si no solamente las dicen nomás.

V: La tía M¹ iba por lo del Simce a felicitarnos, lo que hacíamos nosotros era quedarnos quietos porque no sabíamos qué decir, era algo malo.

B: La tía va a retar a los alumnos que se portan mal y a los que ya no se portan mal también, va a felicitar a los alumnos que están mejorando, y a los del Simce, los que tienen buenos resultados, los premia, y a los demás les dicen que tienen que esforzarse harto (Grupo focal estudiantes, escuela 2).

Apoyos diferenciados con base en rendimiento y conducta

Desde las experiencias de los estudiantes se advierten que existen prácticas de apoyos diferenciadas dependiendo de su rendimiento académico y conductas en la escuela. Al respecto comparten evidencias de que no todos tienen acceso a los mismos apoyos y beneficios por parte de la escuela, puesto que las ayudas están subordinadas a los rótulos, y por ende a las distinciones, que se establecen entre los estudiantes, los cuales están determinados nuevamente por el rendimiento académico, así como por sus comportamientos, tal como se explicita a continuación.

Mayor apoyo hacia el estudiante con buen rendimiento

Desde las experiencias que relatan los estudiantes se evidencia que los profesores establecen prácticas de apoyo distintas según el rendimiento académico, estableciendo diferencias entre buenos o malos. A su parecer, los profesores presentan mayor disposición de apoyo y ayuda hacia los estudiantes con buenas notas, lo que a su vez determina el tipo de relaciones que establecen estos con sus docentes, tal como se expresa:

No: Por... porque siempre, como hay un profesor, o la que está aquí siempre dice de que si se portan bien y se sacan buenas notas ella siempre va a estar ayudándonos y yo creo que por eso hay alumnos que están... están...están como muy junto con los profesores, hablan mucho, tienen mucha amistad (Estudiante, varón, escuela 1).

E: Y ese apoyo, ¿no es con todos?

No: No, siempre apoyan y están más cerca de los que tienen buenas notas.

Menor apoyo hacia el estudiante problemático

Por otra parte, los estudiantes dan cuenta de que otros apoyos ofrecidos por la escuela, por ejemplo el de tipo psicológico, también estarían condicionados por su comportamiento. En este sentido se advierte que no llegan de la misma manera hacia aquellos estudiantes que son considerados como “problemáticos”, evidenciándose una suerte de invisibilización de sus necesidades. La siguiente cita resulta representativa:

[...] creo que lo único que me gustaría cambiar sería el trato que le dan a los alumnos que se pueden considerar un alumno problema. Quizás no verlo tanto como un niño que hace problemas porque sí, y no tachar a los estudiantes.

Porque, por ejemplo, a mí me tienen tachada de la niña que es inteligente, pero se manda, hace muchos problemas, entonces a lo mejor...yo creo que a lo mejor por eso no me ha llegado mucha ayuda de parte de la psicóloga o cosas así (Estudiante, mujer, escuela 1).

Medidas punitivas

Desde las experiencias de los estudiantes se evidencia que en ambas escuelas existen prácticas punitivas dentro de la sala de clases que se ejercen de manera generalizada hacia ellos. Lo anterior queda de manifiesto en prácticas sancionadoras e incluso de expulsión hacia quienes contravienen el orden y buen comportamiento dentro de la sala de clases, como se explicita a continuación.

Prácticas de sanción generalizadas

Los estudiantes dan cuenta de prácticas sancionadoras para disciplinar la conducta y desatención en clases. Estas sanciones son visualizadas por el alumnado como desproporcionadas, y además generalizadas, ya que no siempre se focalizan en los responsables, sino que muchas veces están dirigidas a todo el curso. Resulta interesante cómo no cuestionan en sí mismas las sanciones sino, más bien, la forma en la cual se ejercen, puesto que señalan que la práctica sancionadora de los docentes no hace distinción entre los estudiantes que generan o no desorden en el aula, lo cual les resulta una acción injusta. Las siguientes dos citas son ilustrativas al respecto:

N: Siempre lo que no me gusta es que cuando reta² es que hay grupos que se portan bien o mal, entonces reta en general, yo pienso que deberían retarlos aparte, y el curso como que igual les dice no se porten mal, no me gusta que rete como curso a pesar de que sea uno o dos y preferiría que hablara solo con esas personas (Estudiante, mujer, escuela 2).

Na: en la sala nos hacen callar, pero siempre como que el curso está funcionando con amenazas, porque llegan y nos dicen “ya, si no se callan los dejamos sin recreo”.

E: Ya, ¿y qué te parece eso de la amenaza?

Na: Yo creo que como mal, pero bien

E: ¿Cómo así?

Na: Porque mal sería porque no siempre todos los compañeros se están portando mal y como que los dejan castigados por una persona.

E: Eso es lo malo.

Na: Y lo bueno es porque así como que el curso dice “ya portémonos bien porque nos van a dejar sin recreo” entonces como que se calman, como que se están portando mejor (Estudiante, mujer, escuela 1).

Prácticas de expulsión

También dan cuenta de prácticas frecuentes de expulsión de la sala de clases para subsanar los problemas conductuales. Al respecto, los estudiantes cuestionan dicha medida puesto que puede afectar su proceso de aprendizaje, las siguientes citas son ilustradoras:

[...] También algunas veces nos da rabia cuando nos echan de la sala... Una compañera el otro día se dio vuelta para sacar el..., el cuaderno de la mochila y la..., la anotó, la echó para afuera y la llamó al apoderado³ (Estudiante, mujer, E1).

No: Como le dije, yo soy bien conversador y hay a veces que me paso de la cuenta. Por ejemplo, la tía me dice “Andrés, ya” y yo no paro y yo, y yo bueno y admito que a veces contesto de mala manera y digo “Ah ya” y contesto de mala manera y me han echado de clases. Por ejemplo, la, con la única que me ha pasado fue con la tía Carla.

E: Ya.

No: Que me echó dos veces y a mí nunca me había echado porque nunca me han citado al apoderado, nunca me han suspendido, nunca he repetido un curso, pero es, me echaron dos veces de clases y por poco citan a mi mamá y eso no me gustó (Estudiante, hombre, E1).

Falta de reconocimiento y atención

hacia las necesidades de los estudiantes

Los estudiantes describen una indiferencia y falta de diligencia por parte de algunos adultos del colegio a la hora de tomar decisiones remediadoras o de apoyo hacia estudiantes que vivencian situaciones complejas de tipo personal, de aprendizaje o de discriminación en la escuela. Al respecto, desde sus relatos se evidencian prácticas que tienden a invisibilizar sus necesidades personales, así como también las situaciones de maltrato y discriminación que se genere entre pares, explicitadas a continuación.

Invisibilización de las necesidades individuales

Dan cuenta de prácticas relacionales entre los docentes y estudiantes en las que predomina la indiferencia por parte de los primeros ante las necesidades personales que puedan expresar con alumnos. Desde lo que relatan se evidencia que predomina la exigencia por realizar los quehaceres escolares, sin considerar las necesidades que pueden presentar, como por ejemplo sentir hambre durante la clase. La siguiente nota de campo es ilustradora al respecto:

Ignacio dice “profe, me duele la guata⁴ de hambre”, “a quién no”, dice otro alumno. Profesor no lo toma en cuenta y luego dice “quien terminó puede ayudarle a un compañero que tiene problemas, pero no le digas las respuestas, explícale”. No va donde el alumno que le duele el estómago. Luego se conversa con Ignacio y dice “mi mamá ya avisó al profe jefe que a veces me duele la guata en las mañanas, pero no cacho, no sé, no rajan⁵” (Nota de campo, escuela 2).

Negligencia frente al maltrato y discriminación entre pares

Los estudiantes dejan entrever prácticas de negligencia por parte de los profesores y de la escuela en general frente a situaciones de maltrato y discriminación entre los compañeros. Desde su perspectiva, las burlas, las bromas o las peleas entre ellos no garantizan necesariamente una intervención oportuna por parte de los adultos. La siguiente cita es ilustrativa:

Na: A la Pepa le dice tucán y a mí me dice ballena y todas esas cosas, y la Pepa le iba a pegar y empieza a molestar, y después salen los otros chiquillos y los hombres son muy molestosos, por ejemplo, tu decí algo mal, y te molestan para toda la vida, como que no lo superan.

E: Y el profe, ¿ha hablado del tema?

Na: No.

E: De la dirección, ¿alguien?

Na: No, es que cuando te pasa algo como que lo toman un rato y después se les olvida.

E: Y cuándo lo toman, ¿qué hacen?

Na: Dicen ya vamos a investigar, vamos a investigar y nunca hacen nada

E: Si tuvieras que cambiar algo de esta escuela, después de todo lo que me has contado, ¿qué sería?

Na: La responsabilidad, porque yo creo que si alguno de los directores les estuviera haciendo algo a su hijo reclamarían como cualquier papá, pero como se lo hacen a sus estudiantes no hacen nada, igual conversar con las otras niñas, pero lo siguen haciendo (Estudiante, mujer, escuela 1).

Segregación e invisibilización en la escuela

Desde las experiencias de los estudiantes existen prácticas en la escuela que, por una parte, ponen en evidencia las diferencias entre ellos por sus capacidades de aprendizaje y, por otra, invisibilizan las condiciones de género. En este sentido, relatan experiencias donde quienes tienen problemas de aprendizaje no tienen posibilidad de acceder a actividades extraprogramáticas, puesto que el foco de atención hacia ellos está centrado en mejorar su rendimiento académico, así como también expresan que para el desarrollo y elección de las actividades recreativas no consideran las opiniones de las estudiantes en cuanto gustos, intereses y perspectivas de género. Lo anterior da cuenta que las prácticas de gestión de las actividades extraprogramáticas operan bajo la lógica de la segregación y la discriminación por género como se detalla a continuación.

Segregación por capacidades de aprendizaje

Según los estudiantes, quienes presentan problemas de aprendizaje deben priorizar el reforzamiento por sobre los talleres se realizan en los horarios extraescolares, cuestión que les impide su participación en los talleres artísticos o deportivos que ofrece la escuela. Esto encierra dos formas de segregación: asistir como grupo separado en otro horario distinto al de sus compañeros y separarse del grupo que puede acceder a las actividades extraprogramáticas:

E: ¿Y qué ha hecho la escuela para que ustedes aprendan mejor?

S: Después de clases siempre hay reforzamiento, si a un alumno le cuesta la materia lo ponen en reforzamiento para que las cosas las puedan entender mejor, pero no puede ir a los talleres [porque primero es el reforzamiento].

X: También podemos ir de voluntarios a los reforzamientos en la tarde, después de clases (Grupo focal estudiantes, escuela 2).

Invisibilización de perspectivas de género

En paralelo a la priorización del reforzamiento por sobre los talleres, las estudiantes señalan que las ofertas extraprogramáticas son limitadas y que

no consideran sus opiniones ni perspectivas de género, puesto que en general las actividades responden a los intereses recreativos de los hombres quedando ausente las voces de las mujeres y sus propios requerimientos. Esto no implica necesariamente que ellas pueden estar en algunas actividades y no en otras, sino que, desde la experiencia de las alumnas, la escuela prioriza los gustos de los estudiantes:

Na: Sí y ojalá que hagan más juegos y así yo creo que habría como más que nada como peleas como colegio, yo creo que los juegos y todo eso ayudan a, los deportes más que nada ayudan a hacer amigos con las personas y todo eso, o trabajo en equipo y todo eso.

E: ¿Y tú crees que el colegio está preocupado de todo eso? De hacer más trabajo en equipo y todo eso...

Na: Un poco, pero aquí hay más juegos para hombres, mucha pelota y cancha de fútbol, pero me gustaría que también haya juegos para nosotras o que nos pregunten (Estudiante, mujer, escuela 1).

Conclusión y discusiones

El objetivo de este estudio fue identificar y describir las prácticas escolares que atentan contra la justicia social de los alumnos en escuelas bien evaluadas por el sistema educativo chileno. Para esto se consideraron las experiencias de los estudiantes mediante un método de etnografía escolar.

Nos posicionamos desde una perspectiva de justicia social que, para este caso, es entendida como el conjunto de prácticas que propician una experiencia escolar igualitaria, sin distinciones sociales, que valora la diferencia y que está en constante lucha por remover los obstáculos que generen segregación, discriminación o exclusión social (Kohan, 2018; Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016; Aguilar, 2015; Murillo y Krichesky, 2015; Prilleltensky, 2012; Fraser, 1998). Para esto nos centramos en dos instituciones escolares con buenos indicadores de calidad educativa según los organismos oficiales. Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, fue posible visualizar prácticas contrapuestas a la calidad educativa desde una perspectiva de justicia social, ya que atentan contra la equidad y el respeto por la diversidad.

Un primer hallazgo da cuenta de que los estudiantes perciben con claridad un trato diferenciado por parte de la escuela según su rendimiento académico, señalando que la calidad de sus relaciones, especialmente

entre profesor y alumno, están supeditadas a las calificaciones y puntajes que obtengan en las pruebas estandarizadas. De acuerdo con Ramírez-Casas del Valle y Valdés (2019), la calificación actúa como un dispositivo que organiza la práctica educativa, propiciando que el quehacer se centre en entregar los contenidos curriculares que serán posteriormente evaluados en el Simce y, a su vez, penalizando a aquellos estudiantes que atenten contra el orden que se requiere para cumplir con los mandatos institucionales.

Bajo la supremacía del rendimiento escolar operan prácticas de clasificación por parte del profesorado que se manifiestan, precisamente, por las etiquetas que se crean al interior de una escuela con proyecto educativo academicista. Desde aquí los alumnos dan cuenta de prácticas docentes que tienden a distinguir entre buenos y malos, propiciando el *favoritismo* hacia quien tiene buenas actuaciones en las evaluaciones. De la mano de lo anterior, los estudiantes refieren que los apoyos entregados por las comunidades escolares se focalizan en los que presentan problemas de aprendizaje o conductuales, invisibilizando otro tipo de necesidades que se puedan presentar y que escapan a estas clasificaciones.

Un segundo hallazgo es que los estudiantes reconocen que en sus escuelas operan prácticas punitivas, las que se llevan a cabo para mantener el orden, la calidad de la enseñanza y el comportamiento dentro de la sala de clases, desde donde se tienden a realizar acciones de exclusión hacia los estudiantes que presentan problemas de comportamiento, siendo esta una práctica generalizada que no contempla otras acciones para el manejo de conflictos. Estas acciones, además, se cruzan con la indiferencia que destacan los estudiantes en sus docentes, quienes refieren al desinterés por parte de algunos adultos del colegio a la hora de tomar decisiones remediadoras o de apoyo. Mencionan que es común encontrar profesores poco diligentes para abordar y resolver situaciones complejas de tipo personal o de vivencias de discriminación en la escuela.

Un tercer hallazgo que se señala es que en las escuelas no se consideran las opiniones de los estudiantes para el desarrollo de actividades extraprogramáticas, invisibilizando una perspectiva de género para ofertar talleres y experiencias diversas.

En este sentido se advierte un escenario escolar tenso y ambivalente para conducir el tránsito hacia una escuela basada en la justicia social. Desde los aportes de Nussbaum (2003), Sen (2010) y Fraser (1998) es posible

reconocer en los relatos de los estudiantes, prácticas que atentan contra la justicia social:

- 1) desde la distribución, como es el caso de la invisibilización de una perspectiva de género;
- 2) desde el reconocimiento, no reconocer la singularidad de cada estudiante y potenciar solo el desempeño académico, generando relaciones diferenciadas y excluyendo del aula a todo aquel que escape a la norma, y
- 3) desde la participación, donde los estudiantes quedan subyugados a un proyecto academicista que prioriza el desempeño en lugar de la autodeterminación y la participación integral en los espacios escolares.

Estos resultados nos advierten sobre la necesidad de poner en discusión lo que se entiende por calidad educativa, puesto que, si bien ambas escuelas presentan buenos indicadores de calidad acordes con las prescripciones del Ministerio de Educación, desde las experiencias de los estudiantes se advierten prácticas que atentan contra la justicia social y que no propician el reconocimiento e inclusión de todo tipo de estudiantes ni contemplan perspectivas de género.

Contrario a lo anterior, una escuela que promueva la justicia social debe necesariamente cuestionarse todas aquellas prácticas que no ofrecen una experiencia escolar igualitaria (Kohan, 2018), de modo que las diferencias y las singularidades de los estudiantes sean reconocidos y valorados (Aguilar, 2015), especialmente en el contexto de los sistemas y de las instituciones escolares (Prilleltensky, 2012) y en el caso de los estudiantes que están mayormente sometidos a experiencias de exclusión social (Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016). En este contexto, revisar las prácticas implica mirar todas aquellas acciones que surgen precisamente de las relaciones interpersonales, como fueron señaladas en los hallazgos por el grupo de estudiantes. Esto implica, a la vez, revisar los sentidos de la escuela (Fardella y Carvajal, 2018), su identidad, sus propósitos y su historia (Wenger, 2010). Así, es posible revisar la calidad educativa en el entorno situado no solo desde los indicadores de efectividad escolar.

Por lo tanto, consideramos que no basta con promulgar normativas que apunten a generar mejores condiciones de acceso, permanencia o inclusión social, que pueden prescribirse en distintas leyes, y que en el caso de Chile

lo podemos encontrar en la ley de subvención escolar y de inclusión, sino que es un asunto que debe ser resuelto en la práctica cotidiana de las propias comunidades escolares mirando todas sus tensiones y contradicciones y que implique no reproducir desigualdades entre los estudiantes. De igual manera, nos parece necesario revisar los instrumentos que se utilizan para evaluar a las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes, considerando que estos no son inocuos y que generan distintos efectos en la escuela, tales como: reducir el quehacer de la escuela a favorecer aquellos aprendizajes que serán evaluados en desmedro de otras áreas de desarrollo, y más preocupante aún, favoreciendo prácticas de segregación de aquellos que no cumplen los estándares requeridos. De igual manera, bajo la preeminencia del rendimiento, la escuela tiende a operar desde la lógica de la rotulación y el encasillamiento de los estudiantes según el comportamiento aceptado y no aceptado dentro de la escuela, cuestión que atenta contra el reconocimiento de las diferencias y, como se señala en los resultados, pasan inadvertidos como discusión las perspectivas de género tan importantes en el ámbito educativo.

Si bien estos resultados están centrados en dos escuelas con buenos indicadores de calidad, nos parece importante para profundizar en esta discusión explorar en otras polarizadas por logro, para indagar acerca de si estas prácticas escolares y áulicas son solo en los casos de “altos logros” o si hay subyacente una cultura escolar y docente que trasciende la política del Simce. En este sentido, una limitación de la investigación es que sus resultados no pueden generalizarse a otros contextos escolares. Por lo tanto, es esencial avanzar en una investigación que considere otras edades y contextos educativos para generar conocimiento que permita dar cuenta de diferentes realidades. Esto además es necesario si consideramos escuelas con diferentes niveles de logro con el propósito de explorar aquellas prácticas que se encuentran implícitas en la cultura escolar y organizacional de los centros educativos, más allá de los indicadores de efectividad escolar. En este ejercicio nos parece central considerar la voz de los estudiantes, valorándola como una dimensión educativa y como una práctica de justicia social en sí misma (Gaitán, 2006). Puesto que una escuela que invisibiliza la voz del alumnado es una escuela desgastada, una escuela pensada desde los códigos de la adultez y de la productividad, pero que atenta en su configuración a la posibilidad de pensar al alumno como un actor social.

Agradecimientos

Agradecemos al Centro de investigación para la educación inclusiva, PIA Conicyt CIE 160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estudio financiado mediante las becas N° 21190891 y Beca N° 21170256 y los proyectos Fondecyt N° 3200192, N° 1140960 y N° 1191267, ANID.

Notas

¹ La palabra “tía” (o tío) se ocupa de manera informal, pero cariñosamente por parte de los alumnos (generalmente los más pequeños) para referirse a sus profesores.

² Para el caso chileno se utiliza informalmente como sinónimo de confrontar o encarar.

³ Es una forma de referirse a los padres, madres o tutores.

⁴ Uso coloquial para referirse al estómago o vientre.

⁵ Uso coloquial para señalar que los profesores no prestan atención.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Informe nacional de la calidad de la educación*, Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Informe técnico. Categorías de desempeño*, Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Aguilar, Jesús (2015). “Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 4, núm. 2, pp. 127-143. DOI: 10.15366/riejs2015.4.2
- Apple, Michael y Beane, James (2012). *Escuelas democráticas*, Madrid: Morata.
- Assaél, Jenny; Cornejo, Rodrigo; González, Juan; Redondo, Jesús; Sánchez, Rodrigo y Sobarzo, Mario (2011). “La empresa educativa chilena”, *Educação y Sociedade*, vol. 32, núm. 115, pp. 305-322. DOI: 10.1590/S0101-73302011000200004
- Bellei, Cristián (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago: LOM Ediciones.
- Casassus, Juan (2003). *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago: LOM Ediciones.
- Cornejo, Rodrigo (2006). “El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140109.pdf>
- Cornejo, Rodrigo e Insunza, Javier (2013). “El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas. Un análisis del discurso docente”, *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 72-82. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/282>
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2003). *Strategies of qualitative Inquiry*, Londres: Sage publications.
- Díaz de Rada, Ángel (2013). “Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos”, *Educación*

- y Futuro*, vol. 29, pp. 13-39. Disponible en: /Dialnet-EtnografiaDeLaEscuelaMasAllaDeLaEtnografiaYDeLaEsc-4456805.pdf
- Donoso, Sebastián y Arias, Oscar (2012). "Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile)", *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. 2, pp. 35-54. DOI: 10.4067/S0718-07052012000200003
- Donoso, Elizabeth; Valdés, René y Cisternas, Prisila (2020). "Las interacciones pedagógicas en las clases de resolución de problemas matemáticos", *Páginas de Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 82-106. DOI: 10.22235/pe.v13i1.1920
- Echeita, Gerardo y Sandoval, Marta (2002). "Educación inclusiva o educación sin exclusiones", *Revista de Educación*, vol. 327, pp. 31-48. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>
- Evans, Ronald (2015). *Schooling corporate citizens. How accountability reform has damaged civic education and undermined democracy*, Nueva York: Routledge.
- Falabella, Alejandra (2014). "The performing school: The effects of market y accountability policies", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm.70, pp1- 29. DOI: 10.14507/epaa.v22n70.2014
- Falabella, Alejandra (2020). "The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability", *Educational Administration Quarterly*, pp. 1-30. DOI: 10.1177/0013161X20912299
- Fardella, Carla y Carvajal, Francisca (2018). "The social practice theory and the practice as study unit", *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm.1, pp. 91-102. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Flick, Uwe (2015). *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fraser, Nancy (1998). "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas sobre la justicia en una época post-socialista", *Utopías. Nuestra Bandera. Revista de Debate Político*, vol. 177, pp. 137-146. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2391033>
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia social*, Barcelona: Herder.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid: Morata.
- Gaitán, Lourdes (2006). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", *Política y Sociedad*, vol. 43, núm. 1, pp. 9-26. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- García, Teresa (2018). "Bases del derecho a la educación: la justicia social y la democracia", *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, vol. 7, núm. 1, pp. 159-175. DOI: 10.15366/riejs2018.7.1.008
- Gentili, Pablo (1996). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*, Río de Janeiro: Universidad del Estado de Río de Janeiro, pp. 1-17. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>
- Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (2015). "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67,

- pp. 1019-1054. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/157>
- Hall, David y McGinity, Ruth (2015). "Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 88, pp. 1-17. DOI 10.14507 / epaa.v23.2092
- Jiménez, Felipe; Aguilera, Magdalena; Valdés, René y Hernández, María Teresa (2017). "Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno", *Psicoperspectivas*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-116. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940.
- Julio, Cristina (2010). "Educando fuera del sistema escolar: derecho conculado y un compromiso pendiente en la educación especial chilena", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 119-135. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art6.html>
- Kohan, Walter (2018). "En defensa de una defensa: Elogio de una vida hecha en la escuela", en J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores, pp. 63-83.
- Koretz, Daniel (2018). *The testing charade: pretending to make schools better*, Chicago: American Educator.
- Kripendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Larrosa, Jorge (2011). "Experiencia y alteridad en educación", en Skiliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.
- Lerena, Bruno y Trejos, Jimmy (2015). "Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 145-160. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art8.html>
- Loyola, Javier Ignacio; Espinoza, Oscar; González, Luis Eduardo, Santa Cruz, Eduardo y Castillo, Dante (2014). "Deserción escolar en Chile: Un estudio de caso en relación con factores intraescolares", *Educación y Educadores*, vol. 17, núm. 1, pp. 32-50. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/205>
- Martinic, Sergio; Vergara, Claudia y Huepe, David (2013). "Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. Un estudio de casos en Chile", *Pro-Posicoes*, vol. 24, núm. 1, pp. 123-135. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100009
- Matus, Claudia y Infante, Marta (2011). "Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 3, pp. 293-307. DOI: 10.1080/01596306.2011.573248
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70791_estandar.pdf
- Murillo, Francisco Javier y Hernández-Castilla, Reyes (2011). "Hacia un concepto de justicia social", *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación*, vol. 9, núm. 4, pp. 8-23. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660852>
- Murillo, Francisco Javier y Krichesky, Gabriela (2015). “Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-102. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- Murillo, Francisco Javier y Martínez, Cynthia (2017). “Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina”, *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 727-750. DOI: 10.1590/es0101-73302017167714
- Nussbaum, Martha (2003). “Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice”, *Feminist Economics*, vol. 9, núm. 2, pp. 33.59. DOI: 10.1080/1354570022000077926
- Prilleltensky, Isaac (2012). “The what, who, why and how of globalization: What is psychology to do?”, *Journal of Social Issues*, vol. 68, pp. 612-629. DOI: 10.1111/j.1540-4560.2012.01766.x
- Ramírez-Casas del Valle, Lorena y Valdés, René (2019). “El CASO como dispositivo de las prácticas escolares”, *Educare*, vol. 23, núm. 3, pp. 1-23. DOI: 10.15359/ree.23-3.12
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Said, Carlos (2019). “Colegios en riesgo de cierre pasaron 26 meses sin apoyo focalizado”, *La Tercera*, 29 de septiembre. Disponible en: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/colegios-riesgo-cierre-pasaron-26-meses-sin-apoyo-focalizado/840419/>
- Santamaría-Goicuria, Imanol y Stuardo-Concha, Miguel (2018). “Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 7, núm. 1, pp. 177-196. DOI: 10.15366/riejs2018.7.1.009
- Sen, Amartya (1996). “Capacidad y bienestar”, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *La calidad de vida*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 54-83.
- Sen, Amartya (2010). *La idea de la justicia*, Ciudad de México: Taurus.
- Simón, Cecilia; Barrios, Ángela; Gutiérrez, Héctor y Muñoz, Yolanda (2019). “Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 8, núm. 2, pp. 17-32. DOI: 10.15366/riejs2019.8.2.001
- Sisto, Vicente (2019). “Managerialismo versus prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la escuela”, *Cuadernos de Administración*, vol. 32, núm. 58. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Sleeter, Christine; Montecinos, Carmen y Jiménez, Felipe (2016). “Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile”, *Education, Equity, Economy*, vol. 2. pp. 171-191. DOI: 10.1007/978-3-319-22059-8_10.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1994). “Grounded theory methodology: An overview”, en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres: Sage Publications, pp. 273-285.

- Tijoux, María (2013). "Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo", *Polis*, vol. 12, núm. 35, pp. 287-307. DOI: 10.4067/S0718-65682013000200013
- Vásquez, Jorge (2013). "Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas", *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, vol. 15, pp. 217-234. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100009.pdf>
- Vázquez, Félix (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*, documento de trabajo, Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.
- Verger, Antoni y Curran, Marta (2014). "New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting", *Critical Studies in Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 253-271. DOI: 10.1080/17508487.2014.913531
- Verger, Antoni; Bonal, Xavier y Zancajo, Adrián (2016). "Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, pp. 1-27. DOI: 10.14507/epaa.24.2098
- Verger, Antoni y Parcerisa, Lluís (2018). "Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers", en A. Wilkins y A. Olmedo (eds.), *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research*, Londres: Bloomsbury, pp. 1-20.
- Verger, Antoni; Parcerisa, Lluís y Fontdevila, Clara (2019). "The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms", *Educational Review*, vol. 71, núm. 1, pp. 5-30. DOI: 10.1080/00131911.2019.1522045
- Wenger, Etienne (2010). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Recibido: 17 de junio de 2020

Dictaminado: 1 de diciembre de 2020

Segunda versión: 7 de enero de 2021

Aceptado: 20 de enero de 2021