

## ¿Elección de escuela o peregrinaje escolar?: trayectorias de estudiantes que migran de escuelas urbanas a rurales en Chile<sup>1</sup>

Carmen Gloria Núñez Muñoz<sup>2</sup>; Mauricio Díaz Araya<sup>3</sup>; Bryan González Niculcar<sup>4</sup>

Recibido Septiembre 2021 / Evaluado: Noviembre 2022 / Aceptado: Diciembre 2022

**Resumen.** El presente análisis emerge de una investigación cualitativa cuyo propósito fue indagar en las trayectorias escolares y los factores que inciden en el cambio de estudiantes de escuelas urbanas a rurales. Las escuelas rurales en Chile, reciben cada vez más estudiantes de establecimientos urbanos, lo que se relaciona con fuerzas excluyentes de la cultura escolar urbana, a pesar de la normativa de Inclusión Escolar. La producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a madres de estudiantes que migraron de escuelas urbanas a rurales. Los resultados muestran que se estructuran narrativas distintas para cada caso en cuanto a la elección de escuela, según su capital cultural, la experiencia y expectativas respecto del sistema escolar. Se discute que la Ley de Inclusión no logra erradicar las prácticas de exclusión en las escuelas urbanas, configurando trayectorias no lineales. De esta forma, hemos denominado como peregrinaje escolar a la búsqueda que realizan las madres para cubrir las necesidades académicas y socioemocionales de sus hijos, como factores a la base de la elección de escuela. En este escenario la escuela rural emerge como una institución inclusiva.

**Palabras clave:** carrera escolar; elección de centro; escuela rural; escuela urbana

### [en] School choice or school pilgrimage? Pathways of students migrating from urban to rural schools in Chile

**Abstract.** This qualitative analysis investigates the school paths and factors that affect students' shift from urban to rural schools. Rural schools in Chile are increasingly receiving students from urban establishments and, despite the current policy on school inclusion, urban school culture's exclusive forces are strongly present. Across semi-structured interviews to mothers of students who migrated from urban to rural schools, results show that different narratives are established in terms of the choice of school, according to students' cultural capital, the school experience, and their expectations for what the school system should provide. Hence, we called school pilgrimage to mothers' school choice journey to focus on meeting their children's academic and socio-economic needs. We argue that inclusion policy fails to eradicate exclusion practices in urban schools, shaping non-linear pathways, and indeed rural school emerges as an inclusive institution.

**Keywords:** school career; choice of school; rural school; urban school

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Núñez, C., Díaz, M. y González-Niculcar, B. (2023). ¿Elección de escuela o peregrinaje escolar?: trayectorias de estudiantes que migran de escuelas urbanas a rurales en Chile. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 265-274.

## 1. Introducción

El presente análisis emerge de una investigación cualitativa centrada en las trayectorias escolares en relación a los factores que inciden en el cambio de estudiantes de escuelas urbanas a rurales, desde las narrativas de sus

<sup>1</sup> Realizado en el marco del proyecto Fondecyt Regular n°1211163, "Análisis de la movilidad de estudiantes de establecimientos urbanos a escuelas rurales, desde la perspectiva de las trayectorias escolares y la inclusión", financiado por ANID.

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

E-mail: [carmen.nunez@pucv.cl](mailto:carmen.nunez@pucv.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7252-5031>

<sup>3</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

E-mail: [m.diaz@ucn.cl](mailto:m.diaz@ucn.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2380-0196>

<sup>4</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

E-mail: [bryan.gonzalez@pucv.cl](mailto:bryan.gonzalez@pucv.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0644-0245>

madres. En nuestra experiencia de investigación en escuelas rurales chilenas (2016-2018), hemos observado que las escuelas rurales reciben cada vez más estudiantes que provienen de establecimientos urbanos; y si bien las razones obedecen a diversos factores, existen aquellas que se relacionan con fuerzas excluyentes de la cultura escolar urbana. Actualmente, no existen cifras oficiales que den cuenta de la cantidad de estudiantes que migran de escuelas urbanas a rurales. Este fenómeno se considera especialmente relevante en un contexto de implementación de la ley de Inclusión Escolar (2015), cuya acción central es regular el acceso al sistema educativo sin discriminaciones. El desafío de esta ley estaría en la permanencia, es decir, que los estudiantes que acceden puedan participar de su proceso formativo y aprender (Ainscow, 2017; Booth y Ainscow, 2002). Sin embargo, esta se desarrolla en un contexto de políticas educativas de mercado que generan segregación (Valenzuela et al., 2014) y competencia; aspecto particularmente relevante en un país con gran desigualdad social (OCDE, 2018).

Se considera el análisis de trayectorias como aquel que se propone indagar en la compleja relación entre las condiciones sociales y las posibilidades decisionales de los sujetos (Terigi y Briscioli, 2020). Por consiguiente, el fenómeno de la escuela rural como alternativa para estudiantes urbanos, estaría determinado por las posibilidades decisionales de los sujetos y por condiciones sociales del modelo educativo chileno.

El análisis de las trayectorias de estudiantes que migran de establecimientos urbanos a rurales y los factores que influyen en este cambio, permitirá identificar problemáticas en la implementación de la normativa con respecto a inclusión, que hasta el momento no se contemplan. Asimismo, reconocer cómo avanzar en el desarrollo de culturas escolares inclusivas en lo urbano, y visibilizar el rol que están teniendo las escuelas rurales, más allá del lugar marginal en que la política educativa en Chile las ha posicionado en las últimas décadas (Núñez et al., 2020).

### 1.1. El modelo de libertad para elegir en educación en Chile

En los últimos años de la Dictadura Militar (1973-1990) se establecieron, en la Constitución, medidas que sentaron las bases del neoliberalismo en educación en Chile. Uno de los pilares, fue la implementación del sistema de subvención a la demanda como forma de financiamiento de las escuelas; sistema denominado como *voucher*. Sin embargo, lecturas críticas señalan que más que *voucher*, ésta sería una versión particular del *Choice System* que originalmente planteó Milton Friedman en Estados Unidos. El *voucher* se implementó en dicho país como una subvención tipo “cupón” que se entrega a las familias para pagar la colegiatura; a diferencia del modelo chileno, donde el subsidio depende de la demanda (familias), pero es entregado a la oferta (escuelas) (Canals et al., 2019).

Esta subvención a la demanda fue el origen de la creación de las escuelas particulares subvencionadas en Chile (Assael et al., 2015), que corresponden a establecimientos educacionales privados que reciben subvención estatal. Dichas escuelas entraron a competir por la matrícula con las escuelas municipales, creándose un mercado escolar compuesto por escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares privadas.

En Chile, la Ley General de Educación (2009) establece que “Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (Art.8°). A pesar de ello, la práctica de seleccionar estudiantes, por parte de las escuelas, se encontraba sumamente extendida, lo que hacía que las escuelas escogían a los estudiantes y no al revés. Esto fue lo que vino a regular la Ley de Inclusión: “...los establecimientos deberán aceptar a todos los postulantes, si disponen de vacantes. Sólo de no haber cupos suficientes, deberán usar un sistema aleatorio que asegure que no habrá selección arbitraria (socioeconómica o de otra índole)”.

Un elemento que incide en el desarrollo de las trayectorias es el principio de elección de escuelas (Bonal et al., 2017), como derecho constitucional otorgado a los padres, que rige el modelo actual y que incluso logra convivir con normativas como la Ley de Inclusión (Sisto, 2019) y políticas como el nuevo Sistema de Admisión Escolar. Este último prohíbe a los establecimientos seleccionar de manera arbitraria a los estudiantes, pero protege el derecho de los padres a elegir (Sillard et al., 2018). De este modo, nos encontramos en un contexto donde la libertad para elegir de los padres se encuentra establecida en la Constitución de la República (Capítulo III, Art.19, n° 11, 1980), razón por la cual resultan sujetos clave en la investigación sobre las trayectorias escolares de los estudiantes, siendo quienes toman las decisiones respecto de su devenir.

### 1.2. Construcción de trayectorias escolares

Terigi en Marchesi et al. (2014), identifican dos tipos de trayectorias escolares. Una de progresión lineal determinada por el sistema educativo que define el ingreso y la salida del estudiante, como también la edad óptima establecida para ello y la relación de ésta con un determinado currículum. En Chile se traduce en trece años de escolaridad obligatoria, desde el segundo nivel de transición (Ley 20.710) hasta la educación media (Ley 19.876). El segundo tipo, corresponde a las trayectorias reales de los sujetos, que más allá de la delimitación del sistema, devienen de manera heterogénea. Ambas trayectorias se ven determinadas por los establecimientos educativos de acuerdo a modos de regulación, vínculos pedagógicos y oportunidades que crean para sus estudiantes (Toscano et al., 2015).

La trayectoria escolar deriva del capital económico, capital cultural y capital social que posee la familia y traspasa al estudiante (Bourdieu, 2011). El estudiante de una familia con alto capital económico y cultural, tendrá posibilidades de mantenerlo y aumentarlo, en contraste con el estudiante que proviene de una familia con menos capital acumulado (Bourdieu, 2011). El campo escolar reproduce las condiciones que permiten recrear la trayectoria escolar, siendo la estructura social soporte para reproducir trayectorias objetivas que llevarían a disputar el capital educativo en la escuela.

Estudiantes recrean subjetividades, siendo estrategias y disposiciones que se funden en estructuras estructuradas que tienden a funcionar como estructuras estructurantes, siendo estas características el habitus en sí mismo, como parte de una trayectoria en el campo escolar (Bourdieu, 2011). Entonces, la trayectoria que se construye no es totalmente independiente, ya que surge una relación entre disposiciones que el agente propone y posiciones que detenta en el campo (Bourdieu, 2011).

Los estudiantes forjan una trayectoria objetiva, cuyas características dependen del habitus de clase familiar (Bourdieu, 2011). Las trayectorias permitirán hablar de condiciones colectivas, considerando las características estructurales que se adhieren al capital cultural, posición y disposición que adquiere el habitus en la vida de cada estudiante (Bourdieu, 2011), siendo esta disposición determinada también por el campo escolar. Las características de educación urbana y rural tomarán fuerza y distinción, llevando a familia y estudiantes a tomar una posición, elaborando percepciones y categorizaciones donde se encuentran el mundo simbólico de cada agente, surgiendo un modo de reproducción escolar (Bourdieu, 2011).

Entonces, el sistema educativo entrega las condiciones para acceder a educación, pero también opera como mecanismo de orden social, emerge la diferenciación y segregación, tal situación encauza posiblemente la formación de trayectorias escolares objetivas (Bourdieu, 2011). Los estudiantes, provistos de capital económico y cultural, recrean un tipo de habitus escolar que confiere sentido a la trayectoria escolar para cursar cada etapa en el sistema educativo (Bourdieu, 2011). Será la clase social que está a la base del estudiante quien reproduce cierto habitus, que también refuerza sus propias expectativas para recrear una trayectoria escolar con diversas oportunidades de ascenso social.

## 2. Metodología

Se realizó un estudio cualitativo (Thomas, 2015) con el fin de analizar trayectorias escolares de estudiantes rurales que provienen de escuelas urbanas y los factores que inciden en ellas. La unidad de análisis se corresponde con la trayectoria escolar en general, desde la perspectiva de los estudiantes y desde sus padres, madres y/o apoderados/as. Aquí se presentan los resultados del análisis de la perspectiva de las madres.

### 2.1. Participantes

Se incluyen cuatro casos de estudiantes (tabla 1), cuyas trayectorias involucran al menos un cambio de una escuela urbana a una escuela rural. Participaron cuatro apoderadas, convocadas con base en un muestreo cualitativo por conveniencia; privilegiando los vínculos y el trabajo previo del equipo de investigación con las comunidades educativas rurales.

**Tabla 1.** Caracterización participantes y trayectorias

Estudiante	Características de establecimientos educacionales y tiempo de permanencia			
	Nº	Área	Dependencia	Niveles cursados/años
Antonio 15 años Zona norte	1	Rural	Particular Subvencionada	Preescolar a 2º Básico
	2	Urbana	Municipal	3º Básico
	1	Rural	Particular Subvencionada	4º a 8º Básico
	3	Urbana	Municipal	Actualidad
Claudia 13 años Zona centro	1	Urbana	Particular Subvencionada	Preescolar a 2º Básico
	2	Rural	Municipal	3º a 4º Básico
	3	Urbana	Particular Subvencionada	5º a mediados 7º Básico
	2	Rural	Municipal	Mediados de 7º Básico – 8º Básico

Susana 11 años Zona centro	1	Urbana extremo sur	Municipal	1° Básico
	2	Extranjera	S/i	2 años de permanencia
	3	Urbana	Particular Subvencionada	4° Básico
	4	Rural	Municipal	5° Básico - Actualidad
Marcos 13 años Zona norte	1	Urbana	Particular Subvencionada	Preescolar a 1° Básico
	2	Periurbana	Particular (Proyecto alternativo)	1 año y medio de permanencia
	3	Rural	Particular Subvencionada	2° a 5° Básico
	4	Urbana	Particular (Proyecto alternativo)	Actualidad

Elaboración propia.

## 2.2. Técnicas de producción de información

Se trabajó con entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) basadas en un guion. Esta técnica se reconoce como un espacio de diálogo con el fin de abordar las temáticas de investigación, de acuerdo a la experiencia subjetiva de los participantes, en este caso particular, se favoreció una indagación profunda respecto de los factores y los procesos decisionales que inciden en las trayectorias escolares desde la perspectiva de las madres de los estudiantes.

## 2.3. Análisis de la información

Se basó en el análisis de contenido cualitativo de la información (Gibbs, 2012), cuyo procedimiento implicó una revisión sistemática del corpus de información mediante codificación abierta. Esto implicó etapas de codificación de las entrevistas por separado, la triangulación de los códigos, y luego la elaboración en conjunto de las narrativas. Cada narrativa se articula en torno a un código que le imprime un atributo distintivo. Posteriormente se realizó un análisis intercaso, según las temáticas del estudio. A partir de este proceso, se configuran cuatro narrativas, las que son articuladas con elementos interpretativo teóricos con el fin de vincular la experiencia de las participantes y el contexto sociopolítico al cual se circunscriben, adscribiendo a un enfoque en que la narrativa se comprende como una producción conjunta entre narradores y oyentes (Porta y Flores, 2017).

## 2.4. Consideraciones éticas

Esta investigación fue aprobada por el comité de bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La participación fue mediante consentimiento informado; por lo cual los nombres propios fueron reemplazados por pseudónimos.

## 3. Resultados

En este apartado se recrean los relatos que construyen las madres sobre las trayectorias escolares de sus hijos, considerando la transición de la escuela urbana a la rural o viceversa. También se reconstituyen eventos significativos que permiten evidenciar el recorrido de las trayectorias escolares.

### 3.1. La trayectoria de Antonio: la escuela rural como espacio protegido

Antonio es un estudiante de 15 años, nacido en una zona rural del norte. Su trayectoria escolar comienza a los 3 años en nivel preescolar hasta segundo básico, en la escuela rural Esperanza. Luego a los 7 años, por motivos laborales de la madre, se mudan a una ciudad, y tras el rechazo en su admisión a un colegio particular privado, ingresa al Liceo La Antena. De cuarto a octavo básico regresa a la escuela rural Esperanza. Actualmente cursa primero medio en un Liceo ubicado en zona semirural de la misma región.

Este caso recrea la historia de una familia que migra de una escuela rural a una urbana debido a expectativas laborales de la madre. La experiencia en la escuela urbana está marcada por la vivencia de violencia sistemática de los pares hacia Antonio.

...empezó él a cambiar su este ¿cierto? Porque él cada vez que llegaba a la casa, llegaba callado, como que se notaba que ya tenía un problema y de repente lo iba a bañar y como que no quería, empezó a llegar con moretones, machucos, y él no contaba poh (...) lo percibía y después ya fue tanto que mi marido encontró unos videos en un celular, que lo, y ahí con mi marido decidimos ir a hablar al colegio (...) para sacarlo, o sea cambiarlo de colegio, porque ya no, no, no era bueno que él siguiera ahí, porque aparte lo tenían amenazado... (Entrevista madre 1)

Esta vivencia marcada por la violencia física y hostigamiento, se vuelve un aspecto determinante para que decidan cambiar de escuela y en este proceso decisional optan por retornar a la escuela rural del comienzo de su trayectoria, que representa un espacio protegido y de vínculos cercanos para la familia. A su vez, la madre refiere que nadie de la escuela le advirtió ni se hizo cargo de la situación que afectaba a Antonio, a pesar de los signos evidentes que mostraba, como cambios de comportamiento, aislamiento y marcas físicas.

La escasa comunicación entre agentes de la escuela con la familia es un aspecto que condiciona esta experiencia, a diferencia de la valoración positiva que se atribuye en este ámbito a la escuela rural.

No tuve comunicación con ninguna apoderada, todos eran como muy aislados, ese fue otro cambio igual, porque no era como acá en el colegio Esperanza que tuvo, a ese cambio como que ahí nadie se hablaba con nadie, nadie se saludaba. (Entrevista madre 1)

La madre señala que no tuvo vínculo con otras apoderadas de la escuela, lo que limitó el desarrollo de relaciones sociales y la adaptación con su hijo a la escuela urbana. Resulta interesante destacar que la madre atribuye un valor importante a la relación entre apoderadas, lo que en este establecimiento pareciera estar caracterizado por una mayor distancia social, donde la presencia del otro podría ser difusa en la comunicación. De este modo, la escuela urbana es experimentada como un espacio donde se privilegian relaciones funcionales, orientadas al cumplimiento de tareas, en desmedro de fortalecer los vínculos interpersonales.

Al respecto, Rocha y Rozek (2018) señalan que las relaciones fluyen en la escuela, según emociones y afectos recíprocos, son de suma importancia para fortalecer el sentido de pertenencia. Entonces, se infiere que esta trayectoria está marcada por una fuerte vinculación con las prácticas escolares de la escuela rural, siendo el siguiente extracto reflejo de tal situación:

Acá en La Esperanza fue buena, porque el colegio se basa en eso, en que todo se haga como familia, todos comparten, no es un colegio ¿cómo le dijera? Que fuera discriminatorio, o sea que, no, todos éramos como familia, siempre fue así el colegio. Con los apoderados compartíamos, hay bonitos recuerdos. (Entrevista madre 1)

Serán entonces aquellas prácticas inclusivas, de no discriminación y de vivencia en común, que surgen en la escuela rural, las que contribuyen a configurar una memoria positiva respecto de las relaciones sociales que ha forjado la familia con la comunidad rural de origen. Esta experiencia refuerza la idea de que el sentido de pertenencia a una comunidad promueve la vinculación, aceptación y seguridad en una comunidad rural (Bautista, 2018; Aguilar et al., 2019).

### **3.2. La trayectoria de Susana: la ilusión de invertir en un cartón como forma de movilidad social**

Susana tiene 13 años y cursa octavo básico en una escuela rural de la zona centro, en su trayectoria se observa el paso por dos establecimientos particulares subvencionados y una escuela rural. La estudiante vive con su madre -quien se dedica al comercio de alimentación- y su hermana menor. Susana ha sido diagnosticada con Déficit Atencional con Hiperactividad y recibe un tratamiento medicamentoso y, junto a su hermana, asisten a un Programa de Intervención Especializada del Servicio Nacional de Menores. La participación en dicho programa se establece por vía judicial, debido a situaciones de vulneración de derechos al interior de su familia.

Este caso se enmarca dentro de una narrativa de ascenso social, donde circulan determinadas expectativas familiares para Susana y su futuro.

Como que sea adulta...Que sea responsable, que se sea, se sepa valer como ella misma y que termine de estudiar, porque la vida igual es difícil ahora si tú no tení' cuar'... un cartón, un...si no va a la universidad, no puedes tener un buen trabajo... (Entrevista madre 2)

La madre asume que la trayectoria escolar es un camino cierto que comienza en la escuela y finaliza en la universidad, grados que permitirían abordar mejor las dificultades de la vida, en tanto la posibilidad de acceder a un buen puesto laboral. La responsabilidad, autonomía, perseverancia y gusto por el estudio de su hija estarían en posición de cumplir con una trayectoria objetiva, que al mismo tiempo le otorgue una distinción de clase en relación a otros que no logran cumplirla. Por ejemplo, cuando la madre señala “si tú no tení’ cuar’... un cartón” está dando cuenta en la misma oración, que ya no solo basta con tener cuarto medio (“cuar”) - como en los discursos de promoción social del año 2000 en Chile -, sino que es necesario obtener un título universitario (“un cartón”, como es definido popularmente), que sea una muestra de un capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2011).

La trayectoria escolar se caracteriza por la posición de la madre, para que su hija se mantenga en una escuela urbana particular subvencionada, entendido como medio de movilidad social, y el constante retorno a la escuela rural, debido a las fuerzas excluyentes de los establecimientos urbanos referidos. Entonces, la escuela rural emerge como una sugerencia directa de la administración municipal, cuando la madre se ve en la necesidad de buscar un nuevo establecimiento educativo a raíz de que el colegio particular subvencionado, donde la estudiante inicia su trayectoria, le solicita cambiar a su hija a otro establecimiento por razones conductuales y de aprendizaje. Esta experiencia motiva a la madre a reafirmar la idea que existe una categoría de estudiantes, de la cual su hija forma parte, que por sus características individuales son un obstáculo para el sistema escolar. Estos son referidos de manera popular, por la entrevistada, como “*un cacho*”<sup>5</sup>.

...entró a pre kínder, primero, segundo, me dijeron que la Susana no podía pasar a tercero básico porque no sabía leer ni escribir (...) Por las habilidades que tenía, fue que la Susana era un cacho, porque tenía casi cuatro hojas de anotaciones en primer y en pre kínder, entonces no... el cura me dijo ¿sabe qué? tiene que llevarse a su hija sí o sí. (Entrevista madre 2).

No obstante, la inversión educativa es vista como una estrategia para que Susana se desprenda del origen social, permitiéndole obtener una mejor condición de clase (Bourdieu, 2011). Entonces, la madre acepta y valora un discurso de éxito escolar propio de capital humano y lograr retorno económico (Becker, 1983). Es así como la trayectoria escolar será condicionada por decisiones familiares basadas en el logro académico:

...la decisión que tuve yo, es que igual en la Escuela el Juncal, los colegios pasan, en los municipales hay un concepto que pasan lo puro básico... ¿Me entiende? Pasan lo básico, no es malo el colegio [refiriéndose a la escuela rural], pero pongamos si tú, pongamos ir a un liceo no pasan la misma materia que en el colegio de la ciudad [pagado]. Y por eso yo quise cambiarla. (Entrevista madre 2)

El cambio de escuela respondería a la búsqueda del éxito escolar, donde la calidad es asumida por pago y acceso a contenidos de mejor nivel, que no se encontrarían en la educación rural municipal gratuita y sí en la particular subvencionada urbana pagada. Esta narrativa, coincide con la premisa instalada en educación que lo pagado tiende a ser más valorado, o que lo gratuito pierde valor (Friedman, 1980), y que de alguna manera está sostenida por la política educativa y su estructura. Sin embargo, en este caso existe un retorno a la escuela rural, que nos permite interpretar que esta escuela se configura como una excepción frente a las gratuitas urbanas. Para esta madre, la escuela rural las incluye, aporta conocimientos y aprendizajes a su hija; mientras que en la escuela particular subvencionada la experiencia es caracterizada, en términos generales, como excluyente y discriminatoria.

...en séptimo de nuevo tuve que cambiarla [a escuela rural El Juncal], por eh... porque donde son impulsivos, le gusta buscar llamar la atención, eh... le gusta buscar mocha le gusta pelear y no se llevaba a pares con sus compañeros... Y lo otro que eran muy clasistas acá [Escuela particular subvencionada]...tomé la decisión a mitad de año, de séptimo, cambiarla a El Juncal y el colegio me la recibió me la enca’ me la, me la recibió me la encajó... eh ¿cómo le dijera? la aceptaron, la adaptaron, hasta ahora octavo. (Entrevista madre 2)

### 3.3. La trayectoria de Claudia: de la selva al huerto y del huerto a la selva

Claudia tiene 11 años y cursa 6° básico en una escuela rural de la zona central. Su trayectoria escolar incluye el paso por cuatro establecimientos educativos previos. Inicia su escolarización en un pre escolar para luego viajar al extremo sur de Chile; posteriormente la familia viaja a Estados Unidos donde permanecen dos años, para volver a un colegio particular subvencionado urbano. En este establecimiento se vio afectada por su cultura escolar, caracterizada por un trato impersonal que en parte respondería al gran número de estudiantes.

La trayectoria de Claudia está marcada por cambios relacionados con la movilidad de su familia debido al trabajo del padre. En su retorno a Chile, la madre relata la intención de encontrar un establecimiento escolar

<sup>5</sup> En Chile, el modismo “ser un cacho” refiere a un sujeto que representa un problema para los demás

donde sus hijas “*no perdieran el inglés*”. Entonces, se evidencia la noción de seguir desarrollando aprendizajes sin perder el capital cultural adquirido en Estados Unidos, dando cuenta de una expectativa de acumulación de capital. No obstante, la experiencia en el colegio urbano implicó un impacto negativo en el estado emocional y comportamiento de la estudiante, a raíz de experiencias de acoso escolar; aspectos que motivan a la familia a buscar apoyo profesional en una psicóloga particular, quien sugiere la escuela rural El Roble como una alternativa educativa.

...lo que pasa es que Claudia estuvo complicada, entonces, estuvo con psicóloga y al llegar acá [al colegio particular subvencionado urbano] tuvo como una descompensación, si se puede decir así ehh ella estaba como super oprimida y muy sensible, entonces, después del cambio generó como un relajo, de volver a expresarse como ella quería expresarse, de las cosas que ella sentía, de volver a ser ella en realidad, porque allá ella sentía que tenía que dejar de ser ella para que no le hicieran bullying, entonces acá [escuela rural] ella pudo sentir eso de querer ser ella. (Entrevista madre 3)

La madre hace alusión a la escuela rural como un espacio en que su hija puede ser ella misma, en el sentido de ocupar un lugar de legitimidad, además se relaciona como una expectativa de encontrar un colegio que favorezca el bienestar emocional de la estudiante. Esto se contrapone en la narrativa de la madre cuando describe el establecimiento urbano, por tener un ritmo acelerado, de competencia y de relaciones distantes. Esta definición es de alguna manera extrapolada al sistema escolar chileno en su conjunto; configurando con ello una crítica a un modelo que no se ajustaría a sus intereses familiares.

No estábamos de acuerdo con la educación formal que se está teniendo hoy en Chile, no estamos de acuerdo con la estructura, no estamos de acuerdo con que los niños estén en una sala tantas horas de clases, no estamos de acuerdo con que los niños no tengan conexión con la naturaleza... no nos gusta la educación, así como está planteada en Chile, por lo menos a nosotros no nos sirve, a nuestra familia no le sirve. (Entrevista madre 3)

Según la cita, el discurso de la madre en un comienzo se enmarca sobre la base de condiciones estructurales del sistema educativo, prioriza acceso, cobertura, infraestructura y calidad académica, siendo estas características indicadores que marcan la elección de un tipo de escuela. La familia focaliza su atención sobre los avances logrados en un sistema educativo extranjero, atribuye la idea que la calidad no debería ser descendida. No obstante, identifican que el sistema chileno está sumido también en las formas, modos y usos de un mercado educativo. En este sentido, será un tema prioritario la calidad educacional donde el habitus de clase y acumulación de capital cultural (Bourdieu, 2011), son determinantes para la formación de la trayectoria educativa de su hija (Ziegler y Nobile, 2014).

A pesar de que la narrativa inicial de la madre respecto de sus expectativas educativas se modifica en función del bienestar de su hija, lo cual se hace evidente en la experiencia en la escuela rural, surge una barrera que impide la proyección en este contexto, ya que la escuela rural no abarca la educación media. De esta forma, la trayectoria gira en torno a un proceso de búsqueda constante de un establecimiento acorde a sus expectativas.

¿Y desventajas? de estar en colegio rural como está ahora, es que al salir de este sistema, hay duda de que puedas encontrar en el cual tu puedas seguir igual, tienes que volver nuevamente a esta cuestión, porque yo la saco de este colegio, he buscado, porque ya está en sexto y tiene que salir de aquí y no hay un colegio que tu puedas encontrar de similares características y tienes que volver, por decirlo así, a la selva.” (Entrevista madre 3)

Este proceso de búsqueda contiene una expectativa negativa respecto del sistema urbano, definido como “la selva”, donde la estudiante estaría expuesta a situaciones de riesgo que surgen de la dinámica del propio sistema. A diferencia de ello, estarían las escuelas que permiten el contacto con la naturaleza, como el huerto en las escuelas rurales. En síntesis, la movilidad educativa transnacional que recrea la familia es permeada por una trayectoria que busca fortalecer relaciones y la vinculación educativa, determinadas por acuerdos mutuos, disposiciones claras y en la búsqueda de un sistema de enseñanza acorde a las características personales y académicas de Claudia.

### 3.4. La trayectoria de Marcos: buscando una escuela a la medida

La madre de Marcos es abogada y su padre ingeniero. Cursó su primera experiencia académica en un colegio particular subvencionado urbano de la zona norte. Dicha experiencia estuvo marcada por problemas de adaptación del estudiante, que su madre refiere no haber sido bien abordados por el colegio. La familia migra a una zona rural donde matriculan al estudiante en un proyecto educativo de carácter alternativo, sin reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, pero deciden cambiarlo por considerar que su hijo no era lo suficientemente autónomo para el modelo. Posteriormente, la familia matricula a Marcos en un colegio

rural particular subvencionado, donde repitió segundo año y formó parte del Proyecto de Integración Escolar. Actualmente la familia decidió matricular a Marcos en otro proyecto alternativo, sin reconocimiento oficial.

En este caso la familia recrea otro tipo de expectativas escolares, las que permiten tomar decisiones basadas en la apropiación de un capital económico y disposición de la libre elección, desde las etapas iniciales de escolarización. Este caso supone el desarrollo de una trayectoria escolar basada en la libre elección y la satisfacción del bien individual educativo: “yo tenía una socia que trabajaba conmigo, una amiga que después fue mi socia y mi amiga encontró ese colegio y me instó a llevar a mis hijos a ese colegio, entonces fue por recomendación”. (Entrevista madre 4)

La cita anterior forma parte del inicio de una trayectoria escolar marcada por decisiones familiares de elección de educación en contexto urbano. La selección de escuela se realiza privilegiando una ubicación cercana al hogar. Posteriormente las expectativas familiares cambian respecto al tipo de educación que esperaban y deciden, según sus recursos económicos, migrar fuera de la ciudad hacia lo rural, buscando una educación que se ajuste a las características individuales del estudiante.

...ehhh cuando, iba en, ese mismo año que entró nos cambiamos de casa, de la ciudad que vivíamos ahí cerca de ese colegio y nos vinimos al campo o a la zona rural, entonces compramos una parcela con una familia amiga, construimos dos casas dentro de la parcela y nos vinimos a vivir, así como una especie de comunidad. Y claro, nos quedaba mucho más lejos y cada vez el formato de la escuela nos quedaba más distante. (Entrevista madre 4)

La madre se involucra intensamente en la educación de su hijo, lo que se materializa en la elección de escuelas que generen acompañamiento, comunicación permanente con la familia y que la libre elección esté dada también por la libertad de evaluar las estrategias pedagógicas de la escuela. Así, la atención estará puesta en el proceso educativo que otorgan las escuelas, en un espacio de libre mercado educativo (Palacios et al., 2020); dejando de lado lo significativo que puede resultar una apertura a ideales y valores diferentes a los familiares, para el desarrollo integral del estudiante.

Sobre todo, que es un niño increíblemente inteligente y estaba justo en la edad de poder aprender a ser obediente, y yo no quiero que sea un niño obediente, quiero que sea un niño que piense, que sienta y que vaya escuchando sus propias intuiciones y su propia sabiduría, entonces el encuadramiento que está sufriendo con esa profesora que lo adoraba, pero que su perspectiva era muy cuadrada, me asustó, ya lo estaba alineando. (Entrevista madre 4)

En este sentido, se representa un imaginario donde la educación es un bien de consumo (Aspeé, 2018), la familia invierte en educación, pero también están en la posición de evaluar y juzgar las estrategias que utiliza la escuela. Emerge una posición de cliente educativo, que busca acceder a un tipo de capital académico que debería estar acorde con los ideales que tiene la madre para su hijo. Esta posición en el campo educativo hará acreedora a la familia de un habitus consolidado en determinadas disposiciones.

De esta manera, un sistema educativo basado en las demandas del libre mercado, lleva a condicionar la recurrencia de una relación que se vuelve indivisible entre educación y libertad de elegir (Friedman, 1980; Canals, et al., 2019).

#### 4. Discusiones

El presente análisis vincula las perspectivas de elección de escuelas y las trayectorias escolares, para analizar el contexto de la educación rural y sus transformaciones, respecto de los cambios en la composición de la matrícula al recibir estudiantes de escuelas urbanas. En estos cambios se observa cómo se articulan la política educativa y la normativa actual en educación. Se evidencia el poder decisional sobre las trayectorias escolares que se materializa en la elección de escuelas, que a su vez resulta en un pilar de la política educacional chilena. Asimismo, se visibilizan los problemas no resueltos por la Ley de Inclusión, que no logra erradicar las prácticas de exclusión en las escuelas urbanas.

La búsqueda de escuelas por parte de las madres emerge como elemento central del análisis de las trayectorias, que en los casos presentados resultan no lineales. Este proceso de búsqueda resulta en lo que podríamos denominar como un “peregrinaje escolar”. Peregrinar no solo tiene un significado religioso, sino también se define como “Andar de un lugar a otro buscando o resolviendo algo”, o bien “Andar por tierras extrañas” (Real Academia Española, 2020), que bien puede ser una metáfora de la vivencia de las madres para encontrar una escuela acorde a sus expectativas y necesidades de sus hijas e hijos. Así, este peregrinaje escolar vincula las perspectivas analíticas de elección de escuelas y de trayectorias escolares.

Se ha identificado que uno de los elementos centrales en este peregrinaje escolar, serían las estrategias que las madres configuran para la elección de escuela. Al analizar los relatos, estos coinciden en cómo las



trayectorias escolares y las estrategias de búsqueda, asumen una forma que, en parte, es dada por el capital económico y cultural de cada familia, de acuerdo a su sistema de habitus (Bourdieu, 2011).

Tal como otras investigaciones en Chile muestran, son las madres quienes asumen el rol de toma de decisiones sobre la educación de los hijos (Rojas, Falabella y Leyton, 2016; Bellei, Orellana y Canales, 2020), debido a elementos de orden cultural, que hacen que los padres se marginen del proceso. En esta investigación, se reconoce cómo las madres asumen el control de las trayectorias escolares, reproduciendo las expectativas familiares y metas para etapas educativas posteriores (Sepúlveda, 2016).

Es importante relevar que el peregrinaje escolar se origina por las dificultades de nuestro sistema educativo para garantizar una escuela acorde a las necesidades, ritmos de aprendizaje y bienestar socioemocional de los estudiantes. En este estudio, es posible evidenciar ciertas distinciones entre los casos con respecto a los motivos del peregrinaje. En dos de ellos (Susana y Marcos) se sustenta en las expectativas académicas de las madres respecto del desarrollo de los aprendizajes esperados para sus hijos, las cuales se ven medianamente cumplidas en la escuela rural; existiendo críticas al desempeño docente y, una atribución de mayor estatus y acceso a capital simbólico a la escuela particular subvencionada o particular privada, por sobre la municipal. En los otros dos casos (Antonio y Claudia), el peregrinaje se sustenta en las expectativas de las madres respecto del bienestar socioemocional y de la inclusión integral de sus hijos, las cuales se ven cumplidas al existir una alta valoración de la escuela rural, debido a su cultura y sus prácticas inclusivas.

Un resultado importante, que se evidencia de manera transversal en los casos, es que la inclusión ha pasado a ser uno de los factores determinantes en la elección de escuela. Esto permite complementar los resultados de otros estudios sobre elección de escuela, donde se destacan factores logísticos como cercanía de la escuela al hogar (Rohde et al., 2019) y de seguridad (Rojas, Falabella y Leyton, 2016). Encontramos que, en los casos de migración desde las escuelas urbanas a las escuelas rurales, un determinante importante son las prácticas o fuerzas excluyentes de las primeras, reflejadas en agresiones entre pares o *bullying*, y la cultura escolar incluyente que caracteriza a las segundas, con vínculos interpersonales de mayor cercanía.

De acuerdo a lo anterior, nuestros resultados coinciden con el estudio de Bonal et al. (2017), donde muestran que las familias pobres tienen más dificultades para elegir escuela cuando sus hijos presentan alguna necesidad educativa especial, debido a que la “oferta” se ve considerablemente reducida. Si bien las familias participantes de nuestro estudio no se pueden definir como pobres, tampoco poseen los recursos suficientes para acceder a escuelas privadas con programas de educación especial. Asimismo, los padres del estudio de Bonal et al. (2017) evidencian experiencias previas de exclusión, es decir, sus hijos han pasado por más de una escuela; aspecto que tensiona el supuesto virtuosismo del modelo de elección de escuelas chileno y que reafirma esta noción de peregrinaje escolar.

Lo anterior abre interrogantes respecto de la realidad educativa en Chile, posterior a la Ley de Inclusión. Si bien la Ley impide la selección de estudiantes, vemos cómo en las escuelas urbanas persisten prácticas excluyentes, que terminan por expulsar a aquellos que no cumplen con el perfil predeterminado. Dichas prácticas emergen por fuera de la ley, lo que contribuye a que permanezcan invisibles, y se realizan sin considerar las implicancias que puede tener este peregrinaje escolar.

Otro aspecto en común en los casos, es la nula relevancia que las madres otorgan a los resultados de las pruebas estandarizadas, lo cual coincide con otros estudios en Chile (Bonal et al., 2017; Zancajo, 2019). Esto contradice los supuestos del *school choice*, que asume que la elección de escuela se basa en disponibilidad de información respecto a los indicadores de calidad de las escuelas, donde los puntajes en las pruebas estandarizadas sería un factor determinante (Canals et al., 2019).

Finalmente, en cuanto a la competencia entre escuelas, es difícil afirmar que las escuelas rurales disputan la matrícula a las escuelas particulares subvencionadas o particulares privadas, al recibir estudiantes urbanos. Lo que es posible que esté sucediendo, es que las escuelas rurales están recibiendo a estudiantes que las otras escuelas excluyen, para así seguir compitiendo de manera más exitosa en el mercado escolar. Así, las escuelas urbanas aseguran mejores resultados en las pruebas estandarizadas, aparecen como más efectivas y con mejor manejo conductual.

## 5. Referencias Bibliográficas

- Aguiar, K., Ek, G., Alamilla, P. y Rodríguez, J. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 98-120. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.936>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Aspeé, J. (2018). Los principios del neoliberalismo y sus instrumentos en la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(2), 33-48. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/80>

- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335. [https://www.researchgate.net/publication/298658241\\_La\\_Crisis\\_Del\\_Modelo\\_Educativo\\_Mercantil\\_Chileno\\_Un\\_Complejo\\_Escenario](https://www.researchgate.net/publication/298658241_La_Crisis_Del_Modelo_Educativo_Mercantil_Chileno_Un_Complejo_Escenario)
- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 40-53. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5717/571763394003/html/index.html>
- Bellei, C., Orellana, V. y Canales, M. (2020). Elección de Escuela en la Clase Alta Chilena. Comunidad, Identidad y Cierre Social. *Education Policy Analysis Archives*, 28(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Becker, G. S. (1983). El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación (No. 330 BECc).
- Bonal, X., Verger, A., & Zancajo, A. (2017). Making poor choices? Demand rationalities and school choice in a Chilean local education market. *Journal of School Choice*, 11(2), 258-281. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286206>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C. y Paulus, N. (2019). El “Voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 137-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>
- Congreso de la República de Chile. (2015, 8 de junio). Ley n° 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idnorma=1078172>
- Congreso de la República de Chile (2013, 11 de diciembre). Ley N° 20.710 Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1057032>
- Congreso de la República de Chile (2009, 12 de septiembre). Ley N° 20.370 establece la ley general de educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Congreso de la República de Chile (2003, 22 de mayo). Ley N°19.876 reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idnorma=210495>
- Constitución Política de la República de Chile. (1980). Editorial Jurídica de Chile. [https://www.bcn.cl/Books/Constitucion\\_Politica\\_de\\_la\\_Republica\\_de\\_Chile\\_1980/index.html#p=1](https://www.bcn.cl/Books/Constitucion_Politica_de_la_Republica_de_Chile_1980/index.html#p=1)
- Friedman, M. y R., (1980). *Libre de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Ediciones Grijalbo S.A.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Colección Investigación Cualitativa. Morata.
- Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI. [PDF] oei.int
- Núñez, C., González-Niculcar, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para Comprender: Cierre de Escuelas Rurales Municipales en Chile y sus Implicancias para las Comunidades. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- OCDE (2018). Estudios económicos de la OCDE: Chile 2018. <http://www.oecd.org/economy/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>
- Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N. y Saavedra, P. (2020). Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 30-54. <https://dx.doi.org/10.1590/198053146449>
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5156>
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española. Edición 23. <https://dle.rae.es>
- Rocha, J. y Rozek, M. (2018). Quando o aprender na escola é (im) possibilidade. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 361-373. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16122>.
- Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental reasons for school choice in elementary school: A systematic review. *Journal of School Choice*, 13(3), 287-304. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1643970>
- Rojas, M. T., Falabella, A., y Leyton, D. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad*, 233-267.
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?. *Páginas de Educación*, 9(2), 49-84. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682016000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200003&lng=es&tlng=es)
- Sillard, M., Garay, M. y Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación*, (49), 112-136. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.578>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives, 27(1), 10. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>

- Terigi, F., y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). Pinkasz D. y Montes, N.(Comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGS. 119-162. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf#page=119>
- Thomas, G. (2015). *How to do your case study*. Sage Publications.
- Toscano, A. G., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología*, 000-061. <https://www.aacademica.org/000-061/782>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Zancajo, A. (2019). Education markets and schools’ mechanisms of exclusion: the case of Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4318>
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. [http://www.scielo.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000400005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005&lng=es&tlng=es)