



Cuando la exclusión escolar se presenta como “oportunidad”: una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET)*

When School Exclusion Becomes an
“Opportunity”: An Ethnographic Approach
to Early Interscholastic Mobility (MIET)

Quando a exclusão escolar é apresentada como
“oportunidade”: uma aproximação etnográfica
à Mobilidade Interescolar Precoce (MIEP)

Ovidio Cárcamo-Hernández**  orcid.org/0000-0003-4677-9876

Jordi Pàmies Rovira***  orcid.org/0000-0003-1707-4797

Para citar este artículo: Cárcamo-Hernández, O. y Pàmies-Rovira, J. (2022). Cuando la exclusión escolar se presenta como “oportunidad”: una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET). *Revista Colombiana de Educación*, (85), 121-142. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11879>

Recibido: 09/06/2020

Evaluado: 04/11/2020



* Esta investigación ha sido realizada con la financiación de CONICYT y en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

** Máster en Ciencias Humanas, mención Historia. Profesor del Departamento de Teorías de la Educación y Educación Social, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona (España). Correo electrónico: ovidio.carcamo@nuevaalerce.cl

*** Doctor en Antropología Social y Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona (España). Profesor del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social. cer Migracions. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona (España). Correo electrónico: jordi.pamies@uab.cat

Resumen

La promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (20.845/2015) en Chile propone frenar las formas de discriminación que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Sin embargo, las investigaciones constatan la existencia de prácticas de exclusión que afectan, en el cotidiano, especialmente a los y las jóvenes más vulnerables. Este artículo tiene por objetivo describir las experiencias escolares de un grupo de jóvenes en riesgo de exclusión educativa, analizando los mecanismos que amplifican desigualdades derivadas de la posición social que ocupan en sus comunidades. Para ello, se presentan las experiencias académicas de 3 chicos (Ángel, Andrés y Pedro) y 3 chicas (Francisca, Javiera y Paulina) que forman parte de un estudio etnográfico más amplio desarrollado durante 2 cursos (octubre 2015- abril 2017) en una escuela municipal de una ciudad mediana del sur del país. Los resultados muestran cómo la escuela no tan sólo reproduce, sino que amplifica a través de las prácticas escolares las situaciones de vulnerabilidad de estos jóvenes. Entre estas prácticas se vuelve habitual la que hemos denominado Movilidad Interescolar Temprana (en adelante MIET) como forma de expulsión del centro, y última acción de una cadena de exclusiones que, sin embargo, se presenta a las familias como una "oportunidad".

Keywords

school dropout; secondary education; educational inequality; inclusive education

Palabras clave

abandono escolar; educación secundaria; desigualdad educativa; educación inclusiva

Abstract

The promulgation in 2015 of the *Ley de Inclusión Escolar* (N° 20.845) in Chile, aimed to curb the forms of discrimination that prevent learning and student participation. However, research confirms the existence of school practices that generate exclusion which particularly affect, on a daily basis, the most vulnerable young people. This article aims to describe the school experiences of a group of young people at risk of educational exclusion, and analyzes the mechanisms that amplify inequalities derived from the social position they occupy in their communities. To do this, the academic experiences of 3 boys (Ángel, Andrés and Pedro) and 3 girls (Francisca, Javiera and Paulina) are presented as part of a broader ethnographic study developed during 2 school years (October 2015 - April 2017) in a municipal school in a medium-sized city in the south of the country. The results show how the school not only reproduces, but also amplifies through school practices the situations of vulnerability of these young people. Among these practices, what we have called Early Interscholastic Mobility (MIET) becomes a common form of expulsion from the school, and the last action of a chain of exclusions that, however, is presented to families as an "opportunity".

Resumo

A promulgação da Lei de Inclusão Escolar (20.845/2015) no Chile propõe refrear as formas de discriminação que impedem a aprendizagem e a participação dos estudantes. Entretanto, as pesquisas mostram a existência de práticas de exclusão que afetam, na quotidianidade, especialmente a os jovens mais vulneráveis. Este artigo tem como objetivo descrever as experiências escolares de um grupo de jovens em risco de exclusão educacional, analisando os mecanismos que amplificam as desigualdades derivadas da posição social que ocupam em suas comunidades. Para isso, são apresentadas as experiências acadêmicas de 3 meninos (Ángel, Andrés e Pedro) e 3 meninas (Francisca, Javiera e Paulina) que fazem parte de um estudo etnográfico mais amplo desenvolvido durante 2 cursos (outubro 2015 - abril 2017) em um escola municipal de uma cidade de média do sul do país. Os resultados mostram como a escola não apenas reproduz, mas também amplia por meio das práticas escolares as situações de vulnerabilidade desses jovens. Entre essas práticas, o que denominamos Mobilidade Inter-Escolar Precoce (doravante MIET), como forma de expulsão do centro, e última ação de uma cadeia de exclusões que, contudo, é apresentada às famílias como uma "oportunidade".

Palavras-chave

abandono escolar; ensino médio; desigualdade educacional educação inclusiva

Introducción

El profesor dijo que podía ayudarnos, que mi hija aún tenía oportunidad de terminar el curso, pero que debía irse a un liceo cercano. Madre de Javiera (Escuela de la Frontera).

La madre de Javiera se refiere a la sugerencia del director de la Escuela de la Frontera. Como otras madres antes, agradecía la oportunidad para que su hija acabara el curso, aunque sea en otro lugar. Se trata esta de una práctica corriente, conocida informalmente como *cambio de cromos de estudiantes*, y que conceptualizamos en este trabajo como movilidad interescolar temprana (MIET), la última de las estrategias que pone de relieve las condiciones de exclusión educativa a la que están expuestos los y las estudiantes más vulnerables en centros de contextos socioeconómicamente desfavorecidos.

La investigación sobre educación en Chile se ha interrogado principalmente sobre el impacto que han tenido desde la década de 1980 las políticas neoliberales (Verger *et al.*, 2016), que han convertido al sistema educativo en uno de los más mercantilizados y privatizados del mundo, mientras, se ha delegado la educación pública a los municipios y diferenciado el acceso de los estudiantes a los centros (Paredes y Fresard, 2018). Estos enfoques han permitido conocer las prácticas que desarrollan las escuelas para intentar responder a las presiones e incentivos de la competencia, y los factores que condicionan sus respuestas ante los requerimientos del mercado educativo (Zancajo, 2017). Los resultados muestran cómo se han acentuado las diferencias entre los centros, pero también las contradicciones entre lo político/normativo y lo práctico/escolar (Parra, 2017), en relación con la inclusión/exclusión educativa (Torbjørnsen, 2015, 2017). Sin embargo, se ha prestado menor atención a las acciones que acontecen dentro de los centros (Torbjørnsen, 2015; Messiou, 2017), y a las prácticas cotidianas de exclusión y diferenciación que afectan a jóvenes de grupos vulnerables como sugieren Braun *et al.* (2010). Pese a lo anterior, cabe destacar en el contexto latinoamericano las valiosas aproximaciones a la cotidianeidad en la escuela realizadas por Assael y Valdivia (2018) en Chile, por Saucedo (2005) en México, y por Saraví (2009) en Argentina, quienes visibilizan el impacto de las políticas, culturas y prácticas escolares cotidianas (Booth y Ainscow, 2002) en las transiciones y trayectorias, revelando la existencia de “una experiencia escolar fragmentada” (Kessler, 2002).

En esta perspectiva, los objetivos de este trabajo son en primer lugar describir las experiencias escolares de un grupo de jóvenes en riesgo de exclusión educativa y, en segunda instancia, analizar los mecanismos que

amplifican desigualdades derivadas de la posición social que ocupan en sus comunidades. Debido a ello, nuestro trabajo busca ir más allá de lo que podría considerarse una “vulnerabilidad” innata (Wacquant, 2016) de los chicos y chicas que informan este estudio. Debido a ello, entendemos la vulnerabilidad como el efecto de dinámicas estructurales e históricas que atentan contra los derechos de determinados colectivos por motivos étnicos, de género, de clase social, o discapacidad, situándolos en una condición de desventaja en un orden social específico. Nuestra definición se informa de relevantes trabajos anteriores (Busso, 2001; Aguiló, 2008; Ortiz y Díaz, 2018).

Acerca de la inclusión educativa

La promulgación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile (20.845/2015) pretende “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (art. 1.K). Sin embargo, algunas investigaciones muestran un leve impacto transformacional de la normativa (Carrasco *et al.*, 2017; Cárcamo, 2018). Las explicaciones apuntan a que, en la escuela, aunque instrumentalizada, esta normativa es vista con distancia, observándose escasa coherencia entre legislación y prácticas cotidianas como señalan Razer *et al.* (2012). También se ha evidenciado que, en las prácticas escolares siguen prevaleciendo justificaciones pedagógico-disciplinarias por sobre agencias más inclusivas que impulsarían una real vinculación escolar y la continuidad educativa entre los y las jóvenes (Ainscow, 2012; Carrasco *et al.* 2017; Kennedy *et al.*, 2019).

De tal manera, plantear el nivel de inclusión de las prácticas educativas supone responder si la escuela tiene estrategias que estimulen la presencia, participación, y el éxito de todo el alumnado, ofreciendo apoyo a los más vulnerables a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011). Abordarlo significa identificar y eliminar las barreras que la propia escuela crea, siguiendo las orientaciones del *index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) para reconocer aquellos mecanismos excluyentes que en ella operan (Azorín y Sandoval, 2019). Presupone también, distanciarse de explicaciones psicologizantes y médico/asistenciales, centradas en supuestos déficits del alumnado y sus familias, adoptando una mirada institucional holística acerca de los métodos de enseñanza, el currículo restrictivo, la infravaloración de las culturas juveniles, o las concepciones educativas poco inclusivas del profesorado como sostienen Urbina *et al.* (2011). Respecto de este último punto, cabe señalar que los estudiantes de una misma escuela no comparten necesariamente experiencias, trayectorias e identidades académicas, ya que estas son construidas a partir de los diversos mensajes –de inferioridad

o superioridad— que reciben en su contexto de escolarización (Oakes, 1985; Eckert, 1989; Flores-González, 2002), los que sumados a lo descrito por Valenzuela (1999) sobre las formas desiguales de distribución de la política del cuidado y de la consideración (*caring*) del profesorado hacia los estudiantes, ponen de manifiesto los efectos de las dinámicas afectivas/relacionales en la escuela, y el impacto de estas.

El análisis situado y etnográfico que presentamos permite develar la existencia de prácticas escolares de exclusión en contextos desfavorecidos y espacios escolares estigmatizados (Reay y Lucei, 2004; Convertino, 2015; Langenkamp, 2016), donde se evidencian desigualdades históricamente construidas (Ladson-Billings, 2006; Au, 2015; Lozanski, 2017), que visibilizan de manera epistemológica y crítica, la dicotomía inclusión/exclusión, tanto instrumental, como simbólicamente (Miraftab, 2004). Sostenemos que los y las jóvenes vulnerables además de compartir una escuela segregada, y de escaso valor en el mercado educativo local, son sometidos a prácticas de exclusión por parte del profesorado y otros agentes institucionales, develándose la paradoja entre inclusión simbólica y exclusión de facto de los desfavorecidos (Miraftab, 2004; Nygreen, 2017). Así, la suma de desigualdades acelera el proceso de exclusión educativa, evidenciándose su vínculo como han afirmado Jiménez *et al.* (2009), y Escudero *et al.* (2009).

En el extremo de este *continuum* de exclusiones cotidianas se sitúa la práctica escolar que denominamos MIET, que, si bien es presentada a las familias como *una oportunidad*, termina convirtiéndose en muchos casos, en la última de las estrategias de una escuela que amplifica procesos de exclusión y marginación más estructurales (Willis, 2017), amparada, paradójicamente, en la legislación inclusiva chilena.

El contexto etnográfico

La etnografía se realizó en una ciudad mediana del sur de Chile, de crecimiento acelerado en las últimas décadas, debido a su industria extractiva, comercio y turismo, que la sitúan decimonovena en el *índice de calidad de vida urbana* nacional (Orellana, 2017). El crecimiento demográfico experimentado con la llegada de trabajadores de ciudades y pueblos cercanos, así como de países latinoamericanos, obligó a desconcentrar barrios históricos del centro, creándose en 2001 el que denominaremos “Barrio de la Frontera” (BF). Aquí, las organizaciones sociales han dialogado históricamente de forma fluida con autoridades políticas en ámbitos de salud, vivienda, educación, seguridad social y vial. A pesar de los problemas de cesantía, hacinamiento, violencia, consumo de drogas y alcohol, de manera especial, aunque no exclusivamente, concentrados entre los

jóvenes, muchos vecinos mejoraron su calidad de vida al instalarse en el barrio, ya que provenían de *campamentos*¹, donde eran usufructuarios o arrendatarios. Pese a sus avances, el BF ha tenido que lidiar con la segregación socioespacial desde sus orígenes (Borsdorf *et al.*, 2008).

En el BF, hace una década las organizaciones exigieron la construcción de una escuela que cubriera todos los niveles educativos (PK-12) debido a la disminución de plazas en otros establecimientos. En 2015, el municipio y el Ministerio de Educación (Mineduc) inauguraron la que denominaremos “Escuela de la Frontera” (EF)² con casi novecientas plazas. Desde su origen, la demanda por matrícula ha sido alta, y, pese a la movilidad de estudiantes, esta se ha mantenido estable. La tabla 1 muestra las principales características del centro durante la investigación.

Tabla 1.
Indicadores de la EF (2015-17)

| Indicadores | | Promedio |
|--|-----|----------|
| Total de estudiantes (1) | | 842 |
| Masculino | (1) | 48 % |
| Femenino | (1) | 52 % |
| Indígena | (2) | 40,1 % |
| Extranjero | (2) | 1 % |
| Índice de vulnerabilidad escolar (IVE) (2) | | 94 % |
| Programa de integración escolar (PIE) (2) | | 14,5 % |
| Programa de alimentación escolar (PAE) (3) | | 78 % |
| Total secundaria ³ (grado 7-12) (1) (4) | | 247 |

Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) (1), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2) y (3), Registro de Estudiantes del Centro Escolar (4).

Metodología

Los datos presentados aquí provienen de un estudio etnográfico realizado durante dos cursos escolares, entre octubre de 2015 y abril de 2017. La estrategia de investigación se interesó por aquello que sucede dentro de la escuela, pero también por las dinámicas e interrelaciones que acontecen en la comunidad. La posición de profesor/etnógrafo supuso un esfuerzo suplementario en el proceso de extrañamiento, tan necesario en una inves-

¹ Viviendas autoconstruidas en terrenos privados o públicos sin autorización, en condiciones de hacinamiento.

² La denominamos “EF” por su emplazamiento en el límite de dos municipios.

³ El rango de educación secundaria usado (7/12 grado) es mayor que el usado en Chile (grados 9/12) a fin de dialogar con otras realidades escolares.

tigación etnográfica que aspira a generar datos capaces de resquebrajar las fronteras entre *insider* y *outsider* de la investigación (Behar, 1996; Pàmies y Carrasco, 2014). En la investigación, la observación participante y el diario de campo fueron los principales instrumentos para recolectar datos. Igualmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes, padres y madres, y grupos de discusión con profesores y *staff* de la escuela. También entrevistamos a vecinos del barrio y miembros de asociaciones. Adicionalmente, accedimos a documentación institucional –bitácoras docentes, diagnósticos educativos y fichas disciplinarias– y a expedientes de todos los informantes. Las fuentes usadas se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.
Fuentes de datos

| Entrevistas | | Observación en aula (clases 45 min) | Grupos focales | Documentación institucional | |
|--------------|----|-------------------------------------|----------------|---|-----------|
| Profesores | 10 | 360 | 2 | Bitácora docente/ diagnóstico socioeducativo | 5/4 |
| <i>Staff</i> | 8 | No | 2 | No | No |
| Directivos | 2 | No | No | Ficha disciplinaria | 40 |
| Padres | 13 | No | No | No | No |
| Estudiantes | 40 | (24 c/u) | No | Registro escolar | 58 (pág.) |

Fuente: elaboración propia.

Observamos a 40 estudiantes de 13 a 18 años, 23 chicas y 17 chicos, que cursaban entre séptimo y undécimo grado. Fueron seleccionados al finalizar el primer semestre de 2015 por sus bajas calificaciones, observaciones negativas en el registro escolar e historiales de repetencia o abandono. En el texto usamos seudónimos, y todos los participantes firmaron consentimientos informados antes de tomar parte en la investigación. En la caracterización (tabla 3) usamos datos provenientes de fuentes escolares (tabla 2), del Mineduc, y de la observación etnográfica. El artículo se centra en las historias de tres chicos (Ángel, Andrés y Pedro) y tres chicas (Francisca, Javiera y Paulina), pertenecientes al grupo principal, cuyas historias grafican los aspectos más recurrentes entre los informantes. Fueron escogidos por sus trayectorias escolares discontinuas: todos se habían trasladado como mínimo dos veces de colegio, y habían repetido, o estado desescolarizados un curso académico.

Tabla 3.
Caracterización de informantes

| Nombre | Edad | Sexo | Indígena | Educación especial | Oficio del adulto a cargo | Escolaridad del adulto a cargo | Situación familiar | Cursos repetidos | Cursos desescolarizado | Traslados | Retiro de la ef | Situación (abril 2017) |
|-----------|------|------|----------|--------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------|------------------|------------------------|-----------|-----------------|------------------------|
| Andrés | 14 | M | No | No | Cesante | Técnico medio | Monoparental /padre | 1 | 2 | 2 | 30/05/16 | Desescolarizado |
| Pedro | 16 | M | No | Sí | Cesante | Técnico medio | Monoparental /padre | 1 | 2 | 3 | 25/10/16 | Matriculado /no asiste |
| Ángel | 17 | M | No | Sí | Pensión/ discapacidad | Sin escolaridad | Monoparental /madre | 2 | 2 | 3 | 20/03/17 | Desescolarizado |
| Francisca | 14 | F | Sí | Sí | Obrero | Secundaria incompleta | Nuclear | 1 | 0 | 3 | 08/06/17 | Desescolarizada |
| Javiera | 16 | F | No | No | Cesante | Secundaria incompleta | Monoparental /madre | 2 | 2 | 5 | 25/10/16 | Desescolarizada |
| Paulina | 14 | F | No | No | Empleado | Secundaria | Nuclear | 0 | 1 | 2 | 25/08/16 | Desescolarizada |

Fuente: elaboración propia.

Presentamos extractos de entrevistas en párrafos separados del texto central sin comillas, y viñetas etnográficas, anotaciones del diario de campo y observaciones del registro escolar con comillas en el cuerpo del texto. Para analizar los datos, utilizamos el *software* informático *NVivo*. Se crearon nodos, mediante un proceso inductivo de categorización y codificación de los datos empíricos obtenidos de entrevistas, documentación institucional y el diario de campo, con el fin de reconocer “los pensamientos, ideas y significados contenidos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 111). El relato que de ellos emana refleja el carácter multinivel de la etnografía escolar en contextos de educación formal (Ogbu, 1991).

Resultados

Pedro y Andrés: en la escuela no se la juegan por ellos

Pedro y Andrés pertenecen a una familia con dos hermanos pequeños, que asisten a otra escuela del barrio, y un padre con inestabilidad laboral, debido a su condición de expresidiario con consumo problemático de alcohol y drogas. Tras el abandono de la madre y el encarcelamiento del padre por algunos años, los niños recorrieron varias casas de familiares y programas de apoyo social, sin efectos positivos, encontrándose inmersos en una situación que les estigmatizó. El padre de Pedro y Andrés lucha incansablemente para no perder a sus hijos. “Sé que robar es lo que me metió en esto, pero cuando estás así [...] cesante, con niños, vuelves a pensarlo. Pero la verdad es que no quiero que los chicos se metan en esto” (padre de Pedro y Andrés, 2016).

Sin embargo, Pedro y Andrés, que cursaban décimo y undécimo grado respectivamente, presentaban dificultades fuera y dentro de la escuela. Pertenecían a un grupo, con otros chicos (dos de ellos, también participantes en esta investigación), dedicados al robo por sorpresa y hurto. En la EF, “los Fernández” eran conocidos por los relatos de compañeros y funcionarios del centro, todos vecinos del BF. Ello no los ha beneficiado, sino que, al contrario, como relata una funcionaria:

Los conozco desde pequeños, eran muy lindos, yo les daba pan cuando se fue su madre, pero lo que pasó los cambió tanto, y no es para menos [...]. Y ahora con las drogas se pusieron peor. Yo sé que son buenos chicos, pero la escuela no se la juegan por ellos. (Marianela, funcionaria EF)

Las drogas y la imagen que tenían en el barrio hicieron de los Fernández casos especialmente punibles en la EF. Además, la escasa presencia del padre en la escuela y el escueto apoyo del centro escolar no favorecieron

alternativas al traslado a otro establecimiento. “No. [...] Yo creo que lo que dice el inspector es verdad. Los chicos están terribles [...], yo no puedo con ellos, he buscado en distintas escuelas, pero no funcionan” (Padre EF, 2016).

En clase, Pedro se sienta en las últimas filas, intentando pasar desapercibido ante el profesor. Al principio de curso contestaba a las preguntas de este con un tímido “no sé”, lo que provocaba las risas de sus compañeros, una situación que amplificaba el profesor al no llamarles la atención y seguir interrogándolo. Unos meses después todo cambio, a menudo simula estar dormido, con los brazos entrecruzados y la cabeza apoyada en la mesa, sin abrir el cuaderno. A veces molesta a sus compañeros o escucha música en clases, y si el profesor le llama la atención, hace caso omiso, mostrándose desafiante. Por lo general, tal dinámica acaba con su expulsión del aula:

En la mesa del fondo, los grandes ojos verdes, el rostro y cabello claro, además de la extrema delgadez de un chico son muy llamativos. Intenta pasar desapercibido, y ante cualquier pregunta del docente se sonroja y responde con voz casi inaudible “no sé”, provocando las risas de sus compañeros. El cuaderno vacío, y el libro lleno de *tags* (grafitis) que dibuja mientras transcurre la clase, evidencian su desconexión con lo que pasa en el aula. (Nota de campo, octubre de 2015)

Andrés muestra un comportamiento similar. A las inasistencias de ambos, las reiteradas disrupciones en el aula y la creciente desafección, se suman el incumplimiento de los deberes escolares. Dichas situaciones han favorecido su estigmatización en la escuela: “El alumno no trabaja en clases, se dedica a molestar a sus compañeros o a escuchar música. Continúa con este tipo de actitud, pese a los llamados de atención” (observación de registro escolar a Pedro, mayo de 2016).

Así, y pese a las visitas de la trabajadora social para que regresaran, Andrés abandonó la escuela en mayo y Pedro en octubre. Fueron desplazados a través de la práctica que hemos denominado MIET a otro centro, donde se matricularon, pero no asistieron. El primer día el director les apercibió y los dos hermanos ya no volvieron más. “Fui un día y ya me conocían [...], lo primero que me dijo el director fue que sabía cómo éramos y que anduviéramos con cuidado [...] no fui más” (Andrés, 2016).

Ser conocidos no les favoreció, e hizo que en la escuela *no se la jugara por ellos*, ni les ofrecieran oportunidades y motivos para la vinculación. Identificados en todo el barrio como problemáticos, la estigmatización y marginación se concretó en la escuela, amplificando su posición de *chicos de la calle* (Flores González, 2005). “¡Mira! [me muestra marcas en el cuello] [...], eso me hicieron los pacos (policía), nos detuvieron porque robaron y alguien dijo que fuimos nosotros [...] pero no. Seguro fueron de otro lado, pero ya estamos mal vistos aquí” (Andrés, noviembre de 2016).

Finalizando la observación en abril de 2017, Pedro estaba matriculado en otra escuela municipal del BF, donde no asistía. Por su parte, Andrés estaba recluido en un centro de detención de menores, tras cumplir 14 años y ser imputable penalmente.

Ángel: el chico que lee libros, pero está en el Programa de Integración Escolar (PIE)

Ángel, de 17 años, poseía un largo historial de repitencias de curso. Por edad debía cursar último grado de secundaria, pero estaba en primero. Tranquilo, muy callado, se veía diferente al resto de los estudiantes, y como un *extraño en la escuela*: “Aquí hay demasiados *flaites*,⁴ no sé cómo los dejan estar acá [...], ni siquiera vienen a estudiar. En todas las escuelas que he estado es así, no me cae bien la gente así” (Ángel, julio 2016).

No pertenecer al grupo de estudiantes mayoritario (los *flaites*), con quienes había compartido casi toda su vida en el barrio, la escuela y los espacios públicos, era una de las razones por la que permanentemente se aislaba de sus compañeros, que además de gastar bromas constantemente por su actitud extremadamente tímida, y su apariencia *friki*, no entendían por qué no se hacía parte del grupo: “Nos conocemos desde la escuela básica, pero siempre ha sido así [...] yo voy a su casa a buscarlo para jugar fútbol, a veces va y otras no” (Miguel, amigo de Ángel, octubre de 2016).

Ángel repitió dos veces en primer ciclo de primaria, estuvo dos años desescolarizado en segundo ciclo de primaria, y pasó por cuatro centros antes de abandonar la EF. Igual que con los Fernández, las intervenciones de servicios escolares y sociales con Ángel y su familia fueron numerosas, pasando de un *programa* a otro sin resultados favorables.

Marcado por una historia familiar compleja, Ángel, hijo de una madre con *discapacidad mental*, llegó a la escuela con el diagnóstico de *discapacidad intelectual leve*.⁵ Por este motivo asistía al PIE, donde recibía apoyos de *educadoras diferenciales*. Esta situación lejos de ayudarlo, lo estigmatizó según sus palabras.

⁴ Según el *Diccionario del uso del español*, en Chile, *flaite* refiere a una “persona de clase social baja y comportamiento extravagante, que está relacionada generalmente con el mundo delictual”.

⁵ Según las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), se consideran necesidades educativas especiales “a aquellas dificultades de aprendizaje que surgen de la interacción entre un trastorno o déficit que presenta el estudiante y las condiciones (barreras y otros) que le impone el contexto escolar, cuando no posee o no ha desarrollado las estrategias y capacidades suficientes, para responder a sus necesidades educativas y que pueda participar y progresar en el currículum” (Mineduc, 2013, p. 22).

Cuando vas al PIE la gente cree que eres tonto [...], los profes te tratan distinto, aunque no lo digan. Pienso que esto no ayuda a los niños, los hace ver mal [...]. Hace años voy a PIE, desde las otras escuelas [...] más que nada porque mi mamá insiste. (Ángel, julio 2016)

Estar en el PIE se sumó a su escaso interés por las tareas escolares, lo que se vio amplificado por el inadecuado ambiente en el aula y los escasos esfuerzos de sus maestros para incentivar su participación. Ángel señalaba,

No tengo mucho que hacer aquí [en la escuela]. La verdad es que me aburro harto y que me siento como extraño [...], los profes hacen clases con los de adelante y el resto que haga lo que quiera. Algunos profesores a veces no hacen nada en clases [...]; creo que por eso se dedican a webear los chicos y no ponen, ni dejan poner atención. Tampoco les puedes decir nada a ellos, sino te toman mala. (Ángel, marzo de 2017)

Una profesora se mostró sorprendida de su “diagnóstico”, ya que según la profesional el joven era un lector entusiasta de la literatura política, que podría mejorar su desempeño con los apoyos necesarios:

Le interesa mucho el tema de Allende y de la Revolución cubana, siempre lee cosas así, además tiene una comprensión bastante buena [...], lo veo siempre con libros [...] no sé por qué está en PIE, creo que si se trabaja adecuadamente con él se puede obtener buen resultado, pese a que es un poco flojo y falta mucho a clases. (Docente EF, julio 2016)

Sin embargo, otra parte del profesorado no compartía la visión de la docente antes mencionada, centrándose más en la *discapacidad mental* de la madre y la actitud de Ángel en las clases, que en la estimulación de los rasgos destacados del joven. Una vez más, la MIET apareció en el discurso profesoral.

Nunca trae las tareas, no hace nada en clases [...] lo he sacado de la sala varias veces y también enviado a inspectoría, pero nada hace efecto. [...] ese muchacho, pese a no ser grosero o desordenado, no puede estar aquí. [...] creo que debiera ir a la educación de adultos o a una escuela especial. [...] entiendo que tiene un retraso mental. (Docente, marzo de 2017)

El profesor es lapidario al manifestar “no puede estar aquí”, esgrimiendo una discapacidad. Anteponiendo criterios aparentemente técnicos a los que subyace una mirada excluyente, el educador considera que la tarea de incluir es de otros, “la escuela de adultos” o “la escuela especial”, pero no reflexiona sobre su quehacer profesional, y el impacto que su práctica tiene sobre la vinculación escolar.

No es un mal muchacho, aunque ya lo he suspendido un par de veces por no hacer nada en la sala. [...] hemos hecho todo lo que establece

la ley con él: psicólogo, trabajadora social, redes de apoyo, etc. [...] pero su condición [...] y la sobreedad para el curso en que está no le favorecen, estaría mejor en una escuela de adultos. (Directivo EF, 2016)

Igual que el docente anterior, la principal autoridad disciplinaria del centro afirma haber agotado todos los recursos, cree que Ángel no debe estar en la escuela, usando argumentos técnicos (“la sobreedad”) y otros no tanto (“su condición”). En marzo de 2017, a dos semanas de iniciado el curso, su madre lo retiró de la escuela.

Me lo llevo [...] estoy agradecida de la escuela [...] pienso que va a estar mejor en la escuela de adultos, además cumple 18 [...], ya está muy grande. Igual puede ayudar en la casa [...] está viendo un trabajito en una ferretería. (Madre, abril de 2017)

El extracto citado deja entrever la multidimensionalidad de la dinámica escolar. Se evidencia que no solo la “condición” atribuida por funcionarios de la escuela a este joven opera como impedimento para mostrar un rendimiento académico superior. En consecuencia, su “flojera” se suma a prácticas docentes inadecuadas y relaciones conflictivas con sus pares. Todo ello convertía a Ángel en un joven, que leía libros pero que al finalizar la observación estaba desescolarizado y sin trabajo.

Francisca, Javiera y Paulina: ser chicas mayores en un grupo de niños

Francisca, Javiera y Paulina no son amigas ni están en las mismas clases, pero las tres se definen como mayores, en el que consideran un “colegio de niños”. La verdad, dicha afirmación se vincula más con una actitud, que con una situación concreta de sobreedad. En efecto, la posición de estas chicas tensiona la dicotomía entre trayectorias teóricas y reales en la escolarización (Terigi, 2014), que al vincularse con prácticas como la MIET, pueden decantar en exclusión.

Francisca de 14 años proviene de una familia nuclear, con una hermana de siete años que asiste a la EF. Sus padres son considerados negativamente por los vecinos, ya que “se emborrachan y llega la policía a su casa” por situaciones de violencia machista. Ella es tímida, aunque dentro del aula se vuelve locuaz, adquiriendo notoriedad. De bajo desempeño académico, posee un diagnóstico de “discapacidad intelectual leve”, igual que su hermana. Sus observaciones del registro escolar son por “lenguaje grosero”, “gritar en la sala”, “salir de clases” y “no presentar evaluaciones”: “Le gritó al profesor: ‘Viejo de mierda. No soporto a los hombres’, faltándole el respeto frente al curso. Esta chica es muy violenta [...]; entiendo que su padre es igual y las maltrata a ellas y a su madre” (directivo EF, 2017).

Llama la atención cuando dice “no soporto a los hombres”, y cuando algunos profesores “me gritan o llaman la atención, me cae muy mal”. Dicha actitud la lleva a enfrentarse con los docentes de matemáticas y ciencias, asignaturas donde muestra varias observaciones y expulsiones. Al respecto, Francisca señala: “No me gusta cuando me gritan o llaman la atención [...] estoy cansada de ellos. No saben nada de mi familia, no quiero que hablen de mi papá. [...] no voy a aguantarlos” (Francisca, marzo de 2017).

Sus enfrentamientos con docentes la enfrascan en una rutina de expulsiones del aula, amonestaciones, observaciones de registro escolar y desafección. Al finalizar el primer semestre de 2017, su madre la retiró para “trasladarla a un liceo cercano”, donde asistió algunos días, tras lo cuales no regresó.

Javiera de 16 años, a diferencia de Francisca posee una personalidad arrolladora, es una “chora”, reconocida en la EF y el barrio, por vecinos, compañeros y personal del centro. Vive con su madre y hermana mayor, como ella dice, “en una casa de hembras”. Su padre está encarcelado en la capital, donde lo visitan cada tres meses. Académicamente es una estudiante promedio. Perdió dos años, se retiró antes de finalizar los cursos, y estaba en noveno grado. No es una alumna disruptiva o con “faltas de respeto”, aunque la han suspendido por “maquillarse en la sala” y “usar el celular durante la clase”. Su mayor dificultad, “no soportar la injusticia”, la hace responder violentamente ante situaciones en que las ofendidas son mujeres. Durante la observación, se enfrentó tres veces a profesores por tratar “injustamente” a compañeras, profiriendo insultos. Aunque enfrentarse a puñetazos con un compañero le costó la suspensión, después de esta no regresó. Antes de retirarse para asistir a una “escuela de adultos”, sugerencia del director según ella, dedicó tiempo a “despedirse y agradecer” a algunos profesionales del centro.

Pienso que para trabajar aquí debes tener vocación, aunque hay algunos que vienen a ganar su plata nomás (risas). Por eso me vine a despedir y agradecer a los que me ayudaron (se refiere a algunos profesores y funcionarios) [...] ya lo hablé con mi mamá y está de acuerdo que vaya a la escuela de adultos. (Javiera, 2016)

Su gesto de despedirse y agradecer no parece concordar con las formas contraescolares descritas por algunos autores (Willis, 1977; Feito, 1990). Sin embargo, invita a reflexionar sobre las relaciones entre estudiantes y profesionales en un plano diferente al de la institución escolar.

Pese a su traslado, Javiera, al igual que otros jóvenes que se cambian de escuela, no terminó el curso faltando dos meses. Cuando hablamos en 2018, vendía confites en la calle, que ella y su madre elaboraban, no había vuelto a estudiar.

Paulina, de 14 años, proviene de una familia nuclear de clase media baja. Estudió en un “colegio de monjas”, donde por disciplina le negaron la matrícula. Ingresó a la EF ya que “iban algunas amigas”. Sus padres, trabajadores de centro comercial, no podían asistir a citas y reuniones al establecimiento. Académicamente estaba entre las mejores del curso, aunque con numerosas observaciones por “usar celular en clases”, “tomarse fotos” o “maquillarse”. A diferencia de Francisca y Javiera, tenía muchos amigos. Con tal popularidad, se le veía después de clases con amigos, fumando y riendo en un parque cercano. Para algunos profesores su “problema” no tenía que ver con ser “irrespetuosa” o “mala alumna”, sino que con su “actitud provocadora” y sus “comentarios sarcásticos” sobre algunos docentes, que consideraba “flojos, por no exigir más a sus alumnos”. Adicionalmente, el “vestir a su manera”, omitiendo la obligatoriedad del uniforme escolar, una “falta grave” según el reglamento escolar, la convirtió en objeto de amonestaciones y suspensiones.

No usa el equipo de gimnasia [...], viene a clases vestida de manera provocativa, lo que no va con su condición de estudiante [...], además de que está permanentemente maquillándose y viendo el teléfono. Si permitimos esto como escuela, los demás querrán hacer lo mismo. (Docente, junio de 2016)

Paulina comenzó a considerar esta situación como “una persecución”, tras la cual la frustración y el “aburrimento” aceleraron la desafección. Comenzó a “escaparse de clases”, “no tomar apuntes” y “esconderse en baños para no entrar a la sala”, acumulando observaciones y suspensiones. De esta manera, situaciones que podrían usarse formativamente por los educadores, como “estampar sus labios en la cortina”, “mirarse al espejo” o “cantar” en clases, fueron usadas disciplinariamente. En agosto de 2016, cuando su madre la retiró para “trasladarla a un colegio más pequeño”, acumulaba cuatro páginas completas de “anotaciones negativas” en el “registro de observaciones personales”, la mayor cantidad en la EF, más que estudiantes abiertamente desafiantes y violentos. Fue trasladada a un “liceo técnico” finalizando el curso, y como era de esperar, pasó de grado sin problemas, aunque a comienzos de 2017 no estaba escolarizada.

En esta sección quisimos mostrar tres situaciones diferentes entre sí. Las de chicas, con diversas historias personales y familiares, sin vínculo de amistad o grupo entre ellas. Son historias de jóvenes, mujeres sometidas a la MIET por no cumplir con las expectativas que se tenían acerca de ellas. Es decir, las prácticas culturales sobre cómo “debe ser una estudiante”, convirtieron situaciones como las descritas en objeto de castigo y exclusión escolar, en lugar de generar acciones formativas para todo el alumnado. La intención aquí ha sido visibilizar situaciones en que las representaciones y prácticas culturalmente aceptadas por educadores y educadoras,

sobre “cómo debe actuar una chica en la escuela”, pueden decantar en situaciones que, aunque muy sutiles, son igualmente constituyentes del complejo tejido de las prácticas escolares de exclusión.

Conclusiones

Las historias escolares de Ángel, Andrés, Pedro, Francisca, Javiera y Paulina tuvieron un final similar. Todos abandonaron la EF antes de acabar el curso académico. Pero su situación no fue exclusiva. En el centro, sobre 247 estudiantes de secundaria, el porcentaje de MIET alcanzó un 19,4 %; sin embargo, llegaron desde escuelas vecinas 52 estudiantes, equivalentes a un 21 %. Estas cifras ponen de relieve las dimensiones de la MIET, ocultas bajo los datos globales de la matrícula final de los centros, la que en el caso de la EF aumentó en un 1,6 %. De todos los afectados por MIET, el 68 % eran mujeres, un 20 % indígena, un 90,4 % altamente vulnerable, y un 20,8 % del PIE. De esa manera, la práctica escolar que denominamos MIET se convierte en la última de las acciones de una cadena de exclusiones, que, sin embargo, se presenta a las familias como una “oportunidad”: el “desplazamiento forzado de estudiantes durante el curso escolar hacia otros centros de características similares, por causas disciplinarias, académicas o de marginación escolar, produciendo desafección y abandono escolar temprano”. Y que se convierte en un factor explícito de expulsión que conduce al abandono prematuro de la escolarización obligatoria de estudiantes con bajas calificaciones, historiales de repitencia y episodios disciplinarios.

El trabajo etnográfico mostró cómo pese a la omnipresencia del concepto de inclusión en la legislación escolar chilena, en la escuela operan factores estructurales y prácticas concretas que impiden a estudiantes de barrios pobres y relegados urbanísticamente, acceder a una inclusión real. Estos se hallan expuestos a procesos de exclusión que se naturalizan y en los que se amplifican las situaciones de vulnerabilidad en las que viven. Hemos podido constatar los modos en los que el profesorado, por medio de discursos, prácticas y relaciones sociales específicas, construye la identidad de estos estudiantes, y como estos la co-construyen a través de procesos dinámicos no desprovistos de tensiones, como mostraron también las investigaciones de Saucedo (2005), y de Guzmán y Saucedo (2015), al abordar los procesos de creación de las identidades de los estudiantes considerados problemáticos.

Las dinámicas de Pedro, Andrés y Ángel se explican en la escuela a través de sus situaciones familiares y sociales, y el capital económico, cultural y social. De ahí que fuera más sencillo que unos chicos que no compartían el molde cultural hegemónico fueran vistos por el profesorado

como extraños a la escuela, y que desde prácticas de posicionamiento fueran desvalorizados y excluidos, mostrando conductas contraescolares en la línea de Willis (1977 [2017]) y Feito (1990), así como también en la de Kessler (2007), en relación con la experiencia educativa de los jóvenes y el peso de los iguales, las solidaridades locales, y su relación con la violencia y los aspectos identitarios.

Francisca, Javiera y Paulina, por su parte, muestran a la escuela como un espacio formativo y performativo de conductas, donde “se hace género” (Tomasini, 2015) y se cuestiona la autoridad. En él se tensionan y colisionan expresiones estudiantiles, esquemas de percepción docente, y disciplina escolar, y entran en juego “la significación de las diversas estéticas y usos del cuerpo en la construcción de identificaciones, diferencias y jerarquías entre las jóvenes” (Tomasini, 2015, p. 121). Dichas prácticas, cargadas de violencia simbólica como mostró Mejía (2016), visibilizan las posibilidades que tienen las chicas “de enunciación de las sexualidades en la escuela” (Báez, 2013), y como a través de sus agencias construyen su feminidad e identidades (Subirats, 1999). Sin embargo, tales situaciones pueden llevar a obviar el coste que deben pagar las chicas de clase trabajadora en el desarrollo de sus trayectorias académicas (Archer y Leathwood, 2003; Ponferrada, 2008).

Hemos podido evidenciar que las experiencias de nuestros informantes se desarrollaron en un contexto donde la ley de inclusión ha sido poco atingente, coincidiendo con Apablaza (2018). En dichas escuelas se cumple la norma, mientras se mantienen viejos discursos y prácticas. Así, la promulgación de dicha normativa no acaba con las prácticas excluyentes, más bien la ambigüedad normativa las burocratiza, clasificando a determinados estudiantes como sujetos de exclusión (Infante *et al.*, 2013). De tal manera, al priorizar la burocratización en la escuela, se desvanece la mirada pedagógica sobre los hechos en sí (Mejía, 2016), es decir, se asume una inclusión simbólica como real, invisibilizando su dimensión realmente excluyente (Miraftab, 2004), a decir: a) sigue permitiendo que profesionales faciliten el traslado de estudiantes aduciendo que, tras hacer lo legalmente establecido, ya “no se puede hacer nada”; b) el quehacer de los profesionales se reduce a informar a las familias, responsabilizándolas del quebrantamiento del reglamento “conocido”, obligándolos a asumir la MIET como una “oportunidad”; c) la ambigüedad normativa permite a los profesionales impulsar prácticas y emitir juicios que, aunque adornados con tecnicismos, resultan excluyentes para el estudiantado; y, d) al situar en las familias la responsabilidad de elegir dónde escolarizar a sus hijos(as), se libera a los centros escolares y a sus profesionales de la reflexión autocrítica de su quehacer, lo que redundará en que no modifiquen sus prácticas en favor de una agencia realmente inclusiva.

Quisimos visibilizar una práctica subyacente de exclusión por medio de la etnografía escolar multinivel, la práctica que puso punto final a los procesos de desafección escolar y a las trayectorias educativas de Francisca, Javiera, Paulina, Andrés, Pedro y Ángel. Entendiendo los límites de nuestro trabajo, reconocemos que puede ser ampliado en estudios posteriores acerca de la MIET y sus efectos. Queda abierta a otros investigadores(as), la posibilidad de aportar datos relevantes para que las escuelas reflexionen acerca de sus prácticas escolares de inclusión y exclusión, transitando hacia una gestión más eficaz de las desigualdades.

Referencias

- Aguiló, J. (2008). Globalización neoliberal, ciudadanía y democracia. Reflexiones críticas desde la teoría política de Boaventura de Sousa Santos. *Nómadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 20(4), 145-162. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808440145A>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y *apartheid* ocupacional: análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 3-15. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Archer, L. y Leathwood, C. (2003). New times-old inequalities: diverse working-class femininities in education. *Gender and Education*, 15(3), 227-235.
- Assael, J. y Valdivia, A. (2018) *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*. Universitaria.
- Au, W. (2015) Meritocracy 2.0: High-stakes, standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism. *Educational Policy*, 30(1), 39-62. <https://doi.org/10.1177/0895904815614916>
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019) Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero, Revista sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Báez, J.M. (2013). “Yo soy”, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Polifonías Revista de Educación*, 2(2), 114-126.
- Behar, R. (1996). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Beacon Press.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.

- Borsdorf, A., Sánchez, R. y Marchant, C. (2008). Aprendiendo de los errores. La necesidad de cambios a la política nacional de vivienda en ciudades intermedias chilenas. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *xii*(270).
- Braun, A., Maguire M. y Ball, S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, *25*(4), 547-560. <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de Naciones Unidas.
- Cárcamo, O (2018). Cuando consumo me siento menos triste: exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(2), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7727>
- Carrasco, A., Gutiérrez, G. y Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: Selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, *32*(5), 642-672. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>
- Convertino, C. (2015). Misfits and the imagined American high school: A spatial analysis of student identities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, *46*(4), 363-379. <https://doi.org/10.1111/aeq.12116>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, *12*, 26-46.
- Eckert, P (1989). *Jocks & burnouts: Social categories and identity in the high school*. Teacher College Press.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *50*, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. CIDE.
- Flores-González, N. (2002). *School kids/street kids: Identity development in Latino students*. Teachers College Press.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (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*, *20*(67), 1019-1054.

- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112013000100014>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Kennedy, B., Acosta, M. y Soutullo, O. (2019). Counternarratives of students' experiences returning to comprehensive schools from an involuntary disciplinary alternative school. *Race Ethnicity and Education*, 22(1), 130-149. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1376634>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283-303.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189x035007003>
- Langenkamp A. (2016). Effects of school mobility on adolescent social ties and academic adjustment. *Youth & Society*, 48(6), 810-833. <https://doi.org/10.1177/0044118x13517908>
- Lozenski, B. (2017). Beyond mediocrity: The dialectics of crisis in the continuing miseducation of black youth. *Harvard Educational Review*, 87(2), 161-185. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.2.161>
- Mejía Hernández, J. M. G. (2016). *Relaciones interpersonales y violencias entre adolescentes: un estudio de las relaciones entre adolescentes de las escuelas secundarias mexicanas*. Publicia.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Mirafitab, F. (2004), Making neo-liberal governance: The disempowering work of empowerment. *International Planning Studies*, 9(4), 239-259. <https://doi.org/10.1080/13563470500050130>
- Nygreen, K. (2017). Negotiating tensions: Grassroots organizing, school reform, and the paradox of neoliberal democracy. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(1), 42-60. <https://doi.org/10.1111/aeq.12182>
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press.

- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En M. Gibson y J. Ogbu (eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minority* (pp. 3-33). Garland Publishing.
- Orellana, A. (2017). *Índice de calidad de vida urbana comunas y ciudades de Chile* (icvu). Universidad Católica de Chile.
- Ortiz, N. y Díaz, C. (2018). Una mirada a la vulnerabilidad social desde las familias. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(3), 611-638. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57739>
- Pàmies, J. y Carrasco, S (2014). Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo. En C. Osuna y P. Mata-Benito (eds.), *Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados* (pp. 19-24). Traficantes de Sueños.
- Paredes, R. y Fresard, M. (2018). Voucher y cierre de escuelas en Chile. *Estudios Públicos*, 151, 7-27. <https://doi.org/10.38178/cep.vi151.62>
- Parra, R. (2017). Gestión del clima escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 119-132. <https://doi.org/10.35362/rie741630>
- Ponferrada, M. (2008). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Razer, M., Friedman, V. y Warshofsky, B. (2012). Schools as agents of social exclusion and inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1152-1170. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>
- Reay, D. y Lucei, H. (2004). Stigmatised choices: Social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/14681360400200188>
- Saraví, G. A. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Población*, 15(59), 83-118.
- Saucedo, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641-668.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-31). Paidós.

- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Tomasini, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 117-136. <https://doi.org/10.35362/rie680207>
- Torbjørnsen, L. (2015). Included as excluded and excluded as included: Minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Torbjørnsen, L. (2017). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585-601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217. <https://doi.org/10.1174/021037011795377584>
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: us-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Wacquant, L. (2016). Revisiting territories of relegation: Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality. *Urban Studies*, 53(6), 1077-1088. <https://doi.org/10.1177/0042098015613259>
- Willis, P. (1977[2017]). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal S. A.
- Zancajo, A. (2017). *Las escuelas ante el mercado. Análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.