

## Inclusión, igualdad y asimilacionismo en escuelas con diversidad socioeconómica

### Inclusion, equality and assimilationism in schools with socioeconomic diversity

**Manuela Mendoza-Horvitz** 

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile ([manuela.mendoza@uoh.cl](mailto:manuela.mendoza@uoh.cl))

**Recibido:** 11-agosto-2022

**Aceptado:** 04-noviembre-2022

**Publicado:** 15-noviembre-2022

**Citación recomendada:** Mendoza-Horvitz, M. (2022). Inclusión, igualdad y asimilacionismo en escuelas con diversidad socioeconómica. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2766>

#### RESUMEN

Este artículo presenta el análisis de los hallazgos de un estudio de caso en dos escuelas chilenas con niveles excepcionales de heterogeneidad socioeconómica entre sus estudiantes, ello previo a la implementación de políticas educacionales que buscan reducir la segregación e incrementar la diversidad social en las escuelas, como es la Ley de Inclusión. Guiado por una discusión de los conceptos de Pierre Bourdieu, el análisis de entrevistas con profesores y directivos revela una actitud ambivalente hacia las diferencias y mixtura socioeconómicas en las escuelas. Por una parte, estas diferencias son valoradas y asociadas a beneficios para todos los estudiantes, principalmente el desarrollo de disposiciones igualitarias, como son las actitudes para relacionarse de manera respetuosa y empática con otros. Por otra parte, estas diferencias son valoradas y asociadas a beneficios para todos los estudiantes, principalmente el desarrollo de disposiciones igualitarias, como son las actitudes para relacionarse de manera respetuosa y empática con otros. Por una parte, se busca invisibilizar las diferencias socioeconómicas en el cotidiano para promover la igualdad social en el espacio escolar. Se argumenta que dicha invisibilización es articulada a costa de la asimilación de los estudiantes más pobres, lo cual plantea limitaciones para la inclusión social en estas escuelas pese a su excepcional apertura a la mezcla. Se discute algunos elementos clave a considerar para la promoción de una inclusión escolar no asimilacionista y de la convivencia democrática.

**Palabras clave:** diferencias sociales, diversidad estudiantil, habitus, inclusión, segregación escolar

#### ABSTRACT

In this article we analyze the findings of a case study in two Chilean schools with exceptional levels of socioeconomic heterogeneity among their students, prior to the implementation of educational policies that seek to reduce segregation and increase social diversity in schools, as is the Inclusion Law. Guided by a discussion of the concepts of Pierre Bourdieu, the analysis of interviews with teachers, headteachers and deputy headteachers reveal an ambivalent attitude towards socioeconomic differences and mix in schools. On the one hand, these differences are valued and associated with benefits for all students, mainly the development of egalitarian dispositions, such as attitudes to relate respectfully and empathically with others. On the other hand, there is a concern about making socioeconomic differences invisible in daily life to promote social equality in the school space. We argue that this invisibility is articulated at the cost of assimilating the poorest students, which poses limitations for social inclusion in these schools despite their exceptional openness to social mix. We discuss some key elements to consider in promoting non-assimilationist school inclusion and democratic 'convivencia'.

**Keywords:** habitus, inclusion, school segregation, social differences, student diversity

**Financiamiento:** ANID, Becas Chile No. 72190481.

**Conflictos de interés:** La persona autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En concordancia con sus altos niveles de desigualdad social a nivel nacional<sup>1</sup>, el sistema escolar chileno presenta niveles sumamente altos de segregación respecto a otros países de la OCDE, particularmente en términos socioeconómicos (Molina & Lamb, 2021; OCDE, 2018). Así, los estudiantes de mayor nivel socioeconómico (NSE) se concentran mayoritariamente en escuelas particulares subvencionadas y no subvencionadas, mientras que los estudiantes de menor NSE tienden a estudiar en escuelas públicas y a tener los peores resultados en pruebas estandarizadas (Gutiérrez & Carrasco 2021).

Desde 2015 y en respuesta a demandas de la ciudadanía, Chile se encuentra en un proceso inusitado de reformas educacionales que buscan garantizar el derecho a la educación, fortalecer el sistema escolar público y revertir la segregación actual. Una política clave en este sentido es la Ley de Inclusión Escolar (Ley No. 20.845), que prohíbe el lucro, la selección y el copago en aquellas escuelas que reciben financiamiento público, es decir, escuelas municipales o públicas y escuelas particulares subvencionadas.

El fin de esta ley es eliminar la “discriminación y barreras que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, sin importar sus particularidades y diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad, religión, situación de discapacidad, habilidad o necesidades educativas especiales” (Art. 1). Uno de los supuestos de la Ley es que una mayor diversidad social al interior de las escuelas contribuirá a que los estudiantes aprendan a convivir con personas distintas y desarrollen actitudes inclusivas que favorezcan la convivencia. Es decir, “que los estudiantes con diverso capital cultural, económico y social convivan y aprendan entre sí. El aprendizaje en espacios heterogéneos promueve también en los estudiantes valores democráticos, generosidad, respeto, valoración del otro e igualdad” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015, p. 7).

Sin embargo, la investigación de la política educativa chilena ha advertido sobre las dificultades para fomentar desde el Estado una educación realmente inclusiva. La OCDE ha planteado que la política pública ha incluso impulsado la segregación escolar (OCDE, 2017). Autores asocian estas dificultades a un ambiente de política educativa altamente orientado por la rendición de cuentas (accountability) y los sistemas de medición de aprendizajes mediante pruebas estandarizadas con altas consecuencias (high stakes testing), como es el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE; López et al., 2018). Tal ambiente de política tiende a responsabilizar a las escuelas por sus resultados, para lo cual establece sanciones e incentivos administrativos y económicos (Ascorra et al., 2019).

Así, el contexto de política chileno establece condiciones paradójales a los principios de inclusión que contribuyen a que en las escuelas se tomen decisiones muchas veces inconsistentes con dichos principios y que deterioran el clima de convivencia (Manghi et al., 2020). A estas dificultades para conseguir la inclusión escolar desde la política pública se suma que la evidencia respecto a cómo la inclusión y la diversidad social en las escuelas impacta a las comunidades educativas es controversial, lo que vuelve necesario contar con más información para comprender el valor de la heterogeneidad intraescuela (Graham, 2018).

### **Inclusión y diversidad social en las escuelas**

La literatura internacional sobre diversidad social en las escuelas (school mix) plantea que estas son un espacio privilegiado para promover el contacto sostenido y el intercambio cultural, a fin de que los estudiantes aprendan a coexistir con otros y desarrollen actitudes democráticas (De Schaepmeester et al., 2021; Vezzali & Stathi, 2020). Sin embargo, la investigación también advierte que no solo es improbable que las familias elijan escuelas socialmente diversas (Bonal et al., 2021) sino también que los beneficios del school mix no están garantizados pues puede darse segregación interna y reforzamiento de estereotipos y prejuicios entre grupos (Allport, 1979).

La evidencia empírica corrobora la tendencia de los estudiantes y sus familias a establecer relaciones homofílicas incluso en estos espacios diversos, es decir, a vincularse con personas de una procedencia social similar a la suya (Campigotto et al., 2021). Más aun, los procesos de integración social en espacios educativos (school mixing) suelen supeditarse a la aculturación de quienes ocupan categorías identitarias

<sup>1</sup> Actualmente, Chile es el tercer país más desigual de la OCDE: <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm>

marginalizadas (por ejemplo, personas de NSE bajo y/o minorías étnicas) bajo dinámicas dominadas por quienes ocupan posiciones de poder en la sociedad (por ejemplo, personas de NSE alto y/o denominadas “blancas”; Crozier et al., 2019; Ingram, 2018; Vincent et al., 2018).

El estudio sobre la inclusión social escolar en Chile se alinea con la evidencia internacional, mostrando la prevalencia de la homofilia en las elecciones de escuela de las familias y la homogeneidad social interna de las escuelas (Bellei et al., 2020; Carrasco et al., 2021; Córdoba et al., 2020). También se observa que los procesos de inclusión en las escuelas tienden a asociarse con la existencia de mecanismos de admisión no discriminatorios -es decir, con la apertura a recibir estudiantes de distinta proveniencia social y con habilidades diferenciales-, antes que con estrategias de inclusión en términos de trabajo cotidiano pedagógico (Rojas et al., 2021). Asimismo, entre aquellas escuelas con un sello identitario inclusivo existen tensiones entre, por una parte, discursos que valoran la inclusión y la diversidad, y, por otra, discursos y prácticas que plantean resistencias a estas (Rojas, 2018). De aquí el rol fundamental que tienen los esfuerzos institucionales para moldear cómo se construye la diferencia y la mezcla en contextos educacionales con diversidad social (Pettigrew & Tropp, 2006).

### **Habitus institucional y convivencia democrática en las escuelas**

Con el fin de analizar los enfoques institucionales de las escuelas respecto a la diferencia y la mezcla social, se utilizó un marco teórico basado en los conceptos de Pierre Bourdieu para abordar aquellos aspectos del habitus institucional que refieren al school mix y al school mixing en el campo escolar.

Las escuelas pueden definirse como campos, esto es, como espacios sociales donde hay algo en juego (por ejemplo, credenciales educacionales y socialización) y donde hay reglas inmanentes y supuestos que se dan por sentado y que moldean las posibilidades de acceder a aquello que está en juego. Esas reglas y supuestos constituyen lo que investigadores han denominado habitus institucional, a saber, el habitus o set de disposiciones de una institución (Ingram, 2009; McDonough, 1996). Así como el habitus de un individuo, el habitus de una escuela puede ser entendido como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles” (Bourdieu, 1990, p. 82). Se trata de esquemas de percepción y expectativas, en este caso, sobre la educación y la trayectoria de los estudiantes, los cuales son “el producto de interacciones y acciones históricas, sociales y culturales” (Ingram, 2009, p. 424, traducción propia).

El habitus institucional de una escuela se refleja en su ethos y misión declarada, así como en enfoques sobre la educación, actividades institucionales y visiones sobre sus estudiantes, entre otros elementos. Además tiene una fuerza estructurante, lo que significa que, para el caso de este estudio, las disposiciones de las escuelas acerca de la diversidad socioeconómica y la mezcla contribuirán a dar forma a las disposiciones de los estudiantes sobre estos temas: las estructuras del campo escolar tienden a ser internalizadas en el habitus de los individuos, engendrando un habitus compartido y llevándolos a un estado de homología de habitus, es decir, formas comunes de sentir, pensar y actuar ante la diferencia y la mezcla. De aquí la importancia de explorar el habitus institucional de las escuelas.

El análisis presentado en este artículo indaga en lo que es posible aprender de escuelas que, en un contexto altamente segregado como el chileno, tienen un estudiantado diverso en términos socioeconómicos. Específicamente, se analizan las visiones de quienes trabajan en estas escuelas respecto a la diferencia y la mezcla social. Dicho de otro modo, se explora el habitus institucional respecto al school mix y el school mixing en el campo escolar.

El objetivo es comprender qué elementos del habitus institucional de escuelas socioeconómicamente diversas pueden estar aportando a la convivencia democrática, entendida como una convivencia orientada al desarrollo, participación y formación integral de los estudiantes mediante la práctica cotidiana del diálogo en la diferencia (Carbajal-Padilla, 2013). Según esta perspectiva, el conflicto es parte de la vida, por lo que no apunta a eliminarlo sino a revertir la violencia estructural asociada a la distribución inequitativa de recursos (Ascorra et al., 2021).

Así, la convivencia democrática busca promover la justicia social mediante prácticas que sean equitativas, inclusivas y que aborden de manera dialógica y constructiva el conflicto (Fierro-Evans &

Carbajal-Padilla, 2019), lo cual supone el reconocimiento en simetría de valor de estudiantes de distinta proveniencia social. La discusión sobre el concepto anglosajón de *conviviality* (Gilroy, 2015), es decir, el encuentro de culturas previamente desconectadas, es útil pues nos recuerda que la convivencia entre personas distintas no debe ser idealizada. *Conviviality* “no es el producto de una virtud cívica o del reconocimiento interpersonal, sino el hábito de negociar la multiplicidad y la compañía de otros desconocidos, como un tipo de entrenamiento corporal” (Amin, 2003, p. 4, traducción propia). De este modo, *conviviality* es la capacidad incorporada de vivir juntos, la cual no es necesariamente aporoblemática sino el resultado de negociación, esfuerzo e incluso conflicto en una comunidad (Wise & Noble, 2016).

## Método

### Diseño

Se utilizó una metodología cualitativa con diseño de casos múltiples (Yin, 2018) en dos escuelas en Santiago, capital de Chile, que presentan niveles de diversidad socioeconómica excepcionales comparado con la tendencia nacional. Esto previo a la implementación de la Ley de Inclusión, a fin de explorar procesos ya existentes de *school mix/mixing* y las potencialidades de esta reforma. El enfoque de casos múltiples implica que, en vez de orientarse a la generalización estadística, la delimitación de los casos busca generar una comprensión en profundidad y en un contexto local específico de un fenómeno: las disposiciones hacia la diversidad y mixtura social en las escuelas.

### Muestra

El estudio se realizó en dos escuelas definidas a partir de dos criterios de inclusión muestral: a) tener niveles de heterogeneidad socioeconómica excepcionales y b) presentar un claro discurso de valoración de la inclusión, reflejado en la misión y visión declaradas en su Proyecto Educativo Institucional (PEI)<sup>2</sup>. En cuanto a los criterios de exclusión, el estudio se circunscribió a la ciudad de Santiago debido a restricciones presupuestarias para costear traslados y alojamiento.

A fin de identificar a aquellas escuelas con niveles excepcionales de heterogeneidad socioeconómica, se realizó un análisis estadístico de la información recolectada por el cuestionario del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SIMCE)<sup>3</sup> a apoderados. La base de datos con esta información está disponible de manera pública, previa solicitud a través de la página Web de la Agencia de Calidad de la Educación. Dicho cuestionario SIMCE contiene preguntas sobre los ingresos (En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos ubicaría la suma de ingresos de todas las personas que contribuyen al hogar donde vive el estudiante?); y sobre el nivel educacional de los apoderados (¿Cuál es el nivel educacional más alto alcanzado por la madre o madrastra del estudiante?), entre otros aspectos. Estas variables suelen ser consideradas como indicadores correlacionados de clase social en tanto un nivel educacional más alto generalmente implica un ingreso superior (INE, 2018).

Mediante la realización de correlaciones policóricas en el software STATA, se creó un Índice de Diversidad Socioeconómica (IDS) que combinó información de los ingresos del hogar y nivel educacional de la madre para estudiantes de 4o. año Básico (10-11 años) en 2015 (datos más recientes al momento de la realización del trabajo de campo). El IDS toma valores en términos de desviación estándar, informando el grado de dispersión de las variables consideradas, de modo que un IDS más alto indica una mayor diversidad socioeconómica en una escuela. El IDS más alto (la más diversa) para las escuelas analizadas en Santiago fue 1.426 y el más bajo (la menos diversa) fue 0.133. Este análisis fue complementado con el análisis exploratorio de la distribución de las mismas variables (ingresos y nivel educacional).

Las escuelas que componen la muestra final son aquellas que, además de cumplir con los criterios muestrales de diversidad socioeconómica y discursos de inclusión, accedieron a participar en el estudio:

---

<sup>2</sup> Documento elaborado y publicado por cada escuela que presenta las principales características y objetivos del establecimiento, así como su contribución a la comunidad y sociedad en general. Es obligatorio para aquellas escuelas que reciben financiamiento público (que en conjunto aglutinan aproximadamente al 91% de los estudiantes del país).

<sup>3</sup> Prueba nacional estandarizada para medir rendimiento académico.

Rodríguez (IDS=1.316) e Inti (IDS=1.111)<sup>4</sup>. Ambas son particulares subvencionadas y, aunque en distintas proporciones, presentan una mayoría de estudiantes socioeconómicamente aventajados, con una minoría de perfil socioeconómico bajo que se encuentra con beca interna.

En Rodríguez, donde para el curso analizado el grupo de familias aventajadas es mayor comparado con Inti, de 30 apoderados que respondieron el cuestionario, el 7% declaró un ingreso familiar de \$400,000 o menos por mes; 13% entre \$400,001 y \$800,000; 23% entre \$800,001 y \$1,200,000; y 57% superior a \$1,200,000. Respecto al nivel educativo de la madre, 10% de las personas encuestadas declaró contar solo con educación media completa; 27% con formación técnica o universitaria incompleta; y 63% con educación superior completa o más (20% técnico, 37% universitario y 6% master).

Por su parte, en Inti, de 13 apoderados que respondieron el cuestionario, el 31% declaró un ingreso familiar de \$400,000 o menos por mes; 31% entre \$400,001 y \$800,000; 23% entre \$800,001 y 1,200,000; y 15% superior a \$1,200,000. En cuanto al nivel educacional de la madre, un 31% declaró contar con media completa; 23% con formación técnica o universitaria incompleta; y 46% educación superior completa (31% técnico y 15% universitario).

Rodríguez se emplaza en una comuna de nivel socioeconómico alto, mientras que Inti está en una de nivel socioeconómico bajo, pero próxima a un área en progresiva gentrificación. Además, ambas tienen un discurso explícitamente inclusivo, según como se declara en sus Proyectos Educativos Institucionales, aunque sus enfoques presentan ciertas particularidades: Rodríguez es católica, grande (enseñanza básica y media, con cerca de 500 estudiantes), y tiene foco en la disciplina y el desempeño académico; Inti es pequeña (enseñanza básica, con cerca de 100 estudiantes) y se define como una escuela alternativa, con un enfoque holístico y familiar.

### **Producción de la información**

El trabajo de campo se condujo entre marzo y junio de 2017, con una duración de aproximadamente un mes y medio en cada escuela. En cada una de las escuelas se realizaron: observaciones de las interacciones entre estudiantes en el patio, durante los recreos; análisis de documentos internos de las escuelas, tanto aquellos encargados por el Ministerio de Educación (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno, Plan de Mejoramiento Educativo y Manual de Convivencia Escolar) como otros elaborados independientemente por las escuelas; y entrevistas semiestructuradas en profundidad con trabajadoras y trabajadores de las escuelas y apoderadas y apoderados.

Las entrevistas con trabajadoras y trabajadores de las escuelas y apoderadas y apoderados buscaron explorar sus disposiciones hacia la diferencia socioeconómica, entendiendo que escuelas y familias son clave en la socialización de las y los niñas, niños y jóvenes (Lareau et al., 2021). No se condujo técnicas con estudiantes debido a limitaciones prácticas de la investigación, lo cual es relevante de realizar en futuros estudios para comprender sus puntos de vista y experiencias directas sobre la diferencia y mezcla escolar. Las entrevistas duraron entre una y dos horas, y fueron grabadas y transcritas.

Por limitaciones de espacio y para favorecer la profundidad del análisis de los habitus institucionales, los hallazgos presentados en este artículo se enfocan en el análisis de las entrevistas con actores institucionales en ambas escuelas (en total 20), es decir, con profesoras/es, equipo directivo y profesionales de apoyo. Las entrevistas con apoderadas/os se analizan en otro artículo. Por su parte, el análisis de documentos se utiliza de manera complementaria a las entrevistas, cuando resulta relevante.

### **Estrategia de análisis**

Se utilizó una estrategia de análisis temático (Braun & Clarke, 2022) que combina enfoques inductivos y deductivos para la identificación de temas o categorías de interpretación de los datos (Creswell & Poth, 2016). En la práctica, las transcripciones fueron codificadas en el software NVivo según una estructura de códigos de dos niveles (códigos y subcódigos). En general, los códigos (más amplios) fueron definidos deductivamente, en base a las preguntas de investigación, revisión de literatura y marco teórico; en

---

<sup>4</sup> Nombres ficticios.

tanto, a través del proceso mismo de organización de la información, los subcódigos (más específicos) fueron emergiendo inductivamente. El plan de análisis con el que se organizó los resultados que se presentan a continuación, consideró dos dimensiones principales para explorar las disposiciones hacia la diferencia y mezcla socioeconómica: (i) Valoración de la inclusión y la diversidad, y beneficios de la diversidad para el conjunto de los estudiantes; y (ii) Promoción de la igualdad y homogeneidad: La igualdad como vía para la equidad, y la igualdad como vía para la asimilación.

### **Consideraciones éticas**

El estudio se realizó siguiendo las guías éticas del Comité Ético de la institución patrocinante, a saber, el University College London - Institute of Education. Primero se solicitó autorización del(a) director/a de cada establecimiento y las entrevistas se realizaron previo consentimiento de las personas involucradas. Además, se resguardó la confidencialidad de los datos por medio de la anonimización de aquellas características que permitieran identificar a los establecimientos y participantes. Durante el transcurso de toda la investigación se mantuvo una actitud respetuosa hacia las personas participantes, lo que implicó poner especial atención a las formas en que las desigualdades estructurales (por ejemplo, diferencias en la situación socioeconómica) afectan las relaciones sociales, incluidas las que se forman en el curso de la investigación. Esto fue particularmente importante dada la sensibilidad del tema de estudio, relacionado con las percepciones de los participantes acerca de las diferencias sociales.

## **Resultados**

El análisis de las entrevistas con docentes y directivos en las dos escuelas bajo estudio revela ambivalencia de sus habitus institucionales en lo que respecta a sus disposiciones hacia la diferencia y mezcla socioeconómica. Se identifican dos ejes de este habitus institucional comunes a ambas escuelas: por una parte, la valoración de la inclusión y la diversidad, y por otra, la promoción de la igualdad y homogeneidad.

### **Valoración de la inclusión y la diversidad**

Un primer eje del habitus institucional en las escuelas dice relación con la valoración de la diversidad socioeconómica existente: contar con estudiantes de NSE bajo es percibido por las personas entrevistadas como algo que da cuenta del carácter inclusivo de los establecimientos y que, como tal, les otorga valor. En Rodríguez, dicha valoración de la inclusión se relaciona con su condición de escuela católica y con la importancia atribuida a la caridad. En un documento interno, por ejemplo, se señala que la inclusión educativa “tiene que ver con los engranajes más íntimos de nuestra identidad creyente” pues es “una expresión de la misericordia”. En Inti, por su parte, el valor atribuido a la inclusión se asocia discursivamente con la importancia de proveer una educación integral y alternativa, que integre enfoques pedagógicos, pero también que integre socialmente. Como afirma su subdirector, “el camino de este colegio es (...) llegar a un punto donde se pueda desarrollar la convivencia de todas las culturas”.

En concreto, la valoración de la inclusión y la diversidad socioeconómica en las escuelas se asocia a la identificación de beneficios para el conjunto de los estudiantes. En línea con lo planteado por la Teoría de Contacto de Gordon Allport (1979), establecer relaciones socialmente diversas es visto como algo que enriquece el crecimiento personal de los estudiantes y contribuye a la expansión de sus horizontes. En palabras de las personas entrevistadas en Rodríguez, esto dice relación con la capacidad de “descubrir otras realidades” (Director, Rodríguez) para comprender que “el mundo se compone de diversidad” (Encargada de convivencia, Rodríguez) y poder “mirar desde otro punto de vista en vez de estar inmerso solo en lo que uno piensa” (Encargada PIE, Rodríguez). De manera similar, en Inti se observa que relaciones socialmente diversas entre estudiantes permiten “concientizar sobre el mundo en que vivimos” (Profesora 1, Inti) y “ver las cosas de manera diferente, sin juzgar” (Profesora 2, Inti).

Más aún, conocer diferentes realidades socioeconómicas es percibido por las personas entrevistadas como una experiencia clave para que los estudiantes desarrollen actitudes como la tolerancia y la empatía que contribuyan a la convivencia. Este aprendizaje resuena con el concepto de convivencia democrática y con lo que en inglés se ha denominado *conviviality*, es decir, la capacidad incorporada de

vivir juntos y de negociar la multiplicidad (Amin, 2003; Wise & Noble, 2016). En Rodríguez, algunas personas entrevistadas plantean que “la diversidad enriquece en la medida que yo considere al otro como un posible yo” (Coordinadora Académica, Rodríguez) y que “la diversidad es positiva porque los niños crecen en un ambiente de tolerancia (...) aprenden a convivir” (Inspectora Asistente, Rodríguez). Mientras, en Inti el Subdirector destaca que “el espacio que ofrece la escuela tiene que ser ese espacio donde está la posibilidad de que todos convivamos con nuestras diferencias (...) hay que suspender los prejuicios (...) ser solidario, ser respetuoso, ser consciente de las diferencias”.

Con base en el concepto de disposiciones de Bourdieu (1990) y de disposiciones éticas de Sayer (2010), estas actitudes y valores para la convivencia pueden ser interpretadas como disposiciones igualitarias, esto es, modos de pensar, sentir y actuar incorporados en el cuerpo que se fundan en un compromiso ético con la igualdad entre seres humanos. En este sentido, las declaraciones de las personas participantes revelan un interés por que los estudiantes aprendan a relacionarse con otros en tanto iguales, más allá de sus diferencias de origen.

Además, algunas personas entrevistadas en ambas escuelas destacan que la convivencia con estudiantes desaventajados socioeconómicamente es fundamental para el desarrollo de disposiciones igualitarias entre los estudiantes más acomodados, pues “les hace tomar consciencia de que son privilegiados” (Psicóloga PIE, Inti) y “empatizan más con los compañeros, los ayudan más, son más caritativos” (Encargada PIE, Rodríguez). De este modo, la mixtura con compañeras y compañeros con menos recursos económicos se percibe como un catalizador de una mayor consciencia de los privilegios y de la importancia de preocuparse por quienes no los tienen.

Estos hallazgos sugieren que ambas escuelas tienen habitus institucionales que dan valor a las diferencias socioeconómicas y mixtura entre estudiantes para promover una mayor reflexividad en torno a la propia posición social y la de otros, como vía para desarrollar disposiciones igualitarias. Esto se alinea con el concepto Bourdiano de habitus reflexivo (Sweetman, 2003), el cual refiere a la posibilidad de que los individuos autoobserven sus posiciones y disposiciones en diferentes campos. El resultado es que el habitus propio deja de darse por sentado, abriéndose a la posibilidad de cambio subjetivo. Autores como Bottero (2010) han relevado el rol que en esta toma de distancia respecto a la propia posición tienen los vínculos sociales, en tanto el contacto con personas con diferentes condiciones de vida permitiría aprender sobre la estructura social y sobre visiones de mundo alternativas. La reflexividad, entonces, puede ser entendida como la incorporación de la perspectiva del otro dentro del propio habitus, en un diálogo permanente entre los individuos y su mundo. Ello eventualmente abre la posibilidad de transformación y surgimiento de nuevas disposiciones.

### **Promoción de la igualdad y homogeneidad: “Aquí son todos iguales”**

Un segundo eje del habitus institucional de ambas escuelas -aparentemente contradictorio con el anterior- dice relación con la necesidad de neutralizar la heterogeneidad socioeconómica. Esto es, manejarla para que sea invisible en las interacciones cotidianas pues, como señalan algunas personas entrevistadas, “para mí son todos iguales” (Inspector, Rodríguez) y “no nos importa la clase social ya que vemos al niño y a su familia” (Coordinadora Académica, Inti). El reconocimiento y promoción de la igualdad de base entre los estudiantes en tanto seres humanos contribuiría a que estos “vayan comprendiendo que da lo mismo si tengo más plata o tengo menos plata. (...) saben que somos iguales, independiente de las diferencias: todos respiramos, tenemos un corazón, amamos, nos enojamos... tenemos penas” (Directora, Inti). De este modo, las distinciones entre estudiantes serían legítimas solo si se realizan según sus características individuales, como intereses y conductas, y no según sus condiciones socioeconómicas.

Entre las personas entrevistadas en Rodríguez es particularmente evidente que para promover la equidad es necesario moldear la similitud de clase social mediante estrategias institucionales intencionadas, como es el uso obligatorio de uniforme escolar “porque ahí nosotros los hacemos que todos sean iguales” (Inspectora, Rodríguez). Así, se espera que la homogeneización de las apariencias de los estudiantes permita aplacar el rol que su desigual acceso a recursos económicos tiene en el día a día de la escuela.

El interés manifestado en homogeneizar las diferencias socioeconómicas y promover la equidad en el espacio escolar resuena con el concepto de disposiciones igualitarias señalado más arriba y con el de compasión crítica de Zembylas (2013). Este último refiere al desarrollo de disposiciones políticas basadas en la comprensión de “las condiciones (desigualdades estructurales, pobreza, globalización, etc.) que dan lugar al sufrimiento para reconocer algún tipo de conexión humana entre unos y otros, (...) para comenzar a interrogar y desafiar argumentos basados en el binarismo nosotros-ellos” (Zembylas, 2013, p. 516, traducción propia). Sin embargo, como se argumenta en la siguiente sección, no es claro que el binarismo nosotros-ellos esté en efecto siendo desafiado en vez de reproducido en las escuelas bajo estudio.

### ¿Promoción de la igualdad como asimilación?

Los relatos de las entrevistas sugieren que la homogeneización de las diferencias socioeconómicas en el día a día de las escuelas no ocurre con absoluta desatención a dichas diferencias y que no es totalmente neutra. Más bien, se observa una expectativa de que la inclusión permita “mejorar” a los estudiantes de nivel socioeconómico bajo mediante la interacción con una mayoría de pares socioeconómicamente más aventajados. Dicho de otro modo, el binarismo nosotros-ellos parece tomar la forma de la inclusión de ellos en el nosotros.

En particular, las personas entrevistadas plantean que la mixtura social permite a los estudiantes de más bajo nivel socioeconómico acceder a un capital social (redes) que enriquece su capital cultural incorporado, es decir, las competencias y habilidades que son integradas en el cuerpo (Bourdieu, 1986). En Rodríguez, este capital cultural dice relación principalmente con la adopción de modos de expresión y usos del cuerpo con mayor status, elementos considerados como cruciales para una potencial movilidad social. Por ejemplo, el Inspector manifiesta que:

Aquí el niño más modesto tiene la posibilidad de relacionarse con los niños más acomodados, tiene acceso a más cultura, a más roce social (...) Va a hablar distinto cuando salga de cuarto medio [al terminar la secundaria] (...) No va a ser flaute (...) Estos estudiantes poco a poco van entrando en la manera de ser de nuestros alumnos (...) El mismo ambiente los va moldeando. (Inspector, Rodríguez)

En Inti, por su parte, en la mayoría de las entrevistas se destaca que la mixtura social puede favorecer que los estudiantes provenientes de contextos empobrecidos socioeconómicamente desarrollen hábitos y patrones de consumo considerados como más valiosos, por ejemplo, hábitos alimenticios ‘saludables’. Como expresa una profesora:

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

Las citas presentadas revelan la importancia de asegurar una mayoría de estudiantes con los comportamientos considerados como adecuados para que así se establezca un efecto de grupo sobre aquella minoría de estudiantes vistos como fuera del perfil esperado. Los capitales culturales descritos como deseables (modos de expresión en Rodríguez y hábitos alimenticios en Inti) pueden ser interpretados como disposiciones estéticas y, como tales, como marcadores de clase (Bourdieu, 1984). Se trata de disposiciones para diferenciar y apreciar, por ejemplo, determinados tipos de comida, ropas, acentos y modos de expresión, los cuales están anclados en condiciones económicas y sociales particulares. Así, en ambas escuelas son los estudiantes de NSE bajo quienes se representan con la necesidad de modificar su forma de ser mediante al intercambio con estudiantes de mayor NSE, en tanto estrategia para subsanar las falencias de su habitus de clase. De este modo, la mixtura con compañeros supuestamente más aventajados culturalmente y la consiguiente asimilación de su capital cultural es percibida como una pieza clave de la construcción subjetiva de los estudiantes más pobres.

Estos hallazgos revelan una jerarquía de valor en la que el habitus de las familias más aventajadas es revestido de mayor capital simbólico o status en el campo escolar, en tanto sus modos de sentir, pensar



y actuar parecen alinearse mejor con lo que es valorado en las escuelas. Así, la mezcla social es en cierta medida apreciada como una vía para normalizar al otro.

## Discusión y conclusión

Este artículo exploró el *habitus institucional* (Ingram, 2009) de dos escuelas con diversidad socioeconómica en la ciudad de Santiago, Chile. Para ello se analizaron entrevistas con personas que trabajan en estas escuelas, con foco en sus visiones respecto a la diferencia socioeconómica y la mezcla social. El objetivo era comprender qué elementos del *habitus* institucional escolar pueden estar aportando a la *convivencia democrática* (Carbajal-Padilla, 2013), a fin de dar luces sobre el potencial que escuelas socioeconómicamente diversas tienen para promover dicha convivencia.

El artículo da cuenta de dos ejes clave en los *habitus* institucionales o modos en que las escuelas bajo estudio se aproximan a la diferencia y mixtura socioeconómica entre sus estudiantes. Por una parte, los y las actores escolares entrevistados valoran la diversidad socioeconómica existente en tanto es percibida como algo que da cuenta del carácter inclusivo de los establecimientos y que puede promover el desarrollo de *disposiciones igualitarias* en las y los estudiantes: modos de pensar, sentir y actuar incorporados que se basan en un compromiso ético con la igualdad entre seres humanos. Dicho de otro modo, se espera que el encuentro entre estudiantes de distinta proveniencia social promueva el desarrollo de actitudes y valores para relacionarse con otros en tanto iguales, más allá de sus diferencias de origen. En línea con la literatura revisada (De Schaepmeester et al., 2021; Vezzali & Stathi, 2020), este aspecto del *habitus* institucional escolar puede estar aportando a la *convivencia democrática*, en tanto se observa que quienes trabajan en las escuelas tienen un interés por fomentar la práctica cotidiana del diálogo en la diferencia.

Por otra parte, el análisis muestra una preocupación institucional en ambas escuelas por homogeneizar las diferencias socioeconómicas en el día a día y por manejarlas para que no se noten en las interacciones cotidianas. Esto a fin de constituir al espacio escolar como uno donde las desigualdades sociales no sean relevantes y donde todos sean apreciados como individuos igualmente valiosos, independiente de sus condiciones sociales de origen. Sin embargo, en diálogo con la literatura en el área (Crozier et al., 2019; Ingram, 2018; Vincent et al., 2018), el artículo argumenta que el valor atribuido a la igualdad parece sostenerse en la asimilación de las y los estudiantes más pobres, quienes se espera incorporen (es decir, adopten en su propio cuerpo) el capital cultural de sus pares más aventajados socioeconómicamente (por ejemplo, sus formas de expresarse y hábitos alimenticios). Así, la mezcla social aparece como una estrategia para incluir a las y los estudiantes de NSE bajo en los modos de ser de aquellos y aquellas de NSE alto, modos considerados como más valiosos. Este aspecto del *habitus* institucional escolar puede estar dificultando la *convivencia democrática*, en tanto pese al interés de las escuelas por fomentar la práctica cotidiana del diálogo en la diferencia, no se observa el reconocimiento en simetría de valor de estudiantes de distinta proveniencia social.

De esta manera, el *habitus* institucional de ambas escuelas parece ser inclusivo a la vez que asimilacionista. El eje asimilacionista de este *habitus* es problemático en tanto la supuesta ilegitimidad de reconocer la pobreza sugiere una concepción individualizante de esta, como si fuera una característica de los individuos que debe ser ocultada para evitar la discriminación. Esto puede entorpecer una comprensión social de la pobreza, en tanto resultado de un escenario social desigual que es ilegítimo y que debe ser superado para lograr la equidad estructural. Así, lejos de ser incoherentes, ambos ejes (inclusión y asimilacionismo) parecen articularse en un discurso educacional meritocrático que más que transformar las desigualdades sociales existentes busca proveer las oportunidades para que aquellos en una posición social desaventajada experimenten movilidad social, lo cual implica cambios en su capital cultural incorporado.

El asimilacionismo de este *habitus* institucional tiene consecuencias problemáticas en al menos tres dimensiones: psicosocial, de filosofía política y de política educacional. En primer lugar, la negación de ciertas subjetividades conlleva un alto trabajo emocional que no es demandado a todos por igual, lo cual

puede desencadenar costos psicosociales particularmente altos para aquellos grupos más desaventajados socialmente, como la incomodidad, ansiedad, y sensación de vergüenza y no pertenencia (Friedman, 2016). Los hallazgos de la investigación relacionados a esta temática se analizan en otro artículo cuyo foco es las familias.

En segundo lugar, desde la filosofía política y economía moral, cabe al menos problematizar que ciertos sujetos (muy evidentemente en el caso de las personas de NSE bajo) sean solo objeto de políticas de redistribución (contra la injusticia socioeconómica y precariedad de ciertos grupos) y no de políticas de reconocimiento (contra la injusticia simbólica y falta de respeto hacia ciertos grupos). En otras palabras, ¿debemos aceptar aproblemáticamente que las clases bajas carecen de capital cultural o que el que tienen no es valioso? ¿Hay algo que las clases altas puedan o deban aprender de los modos de ser de las clases bajas? Siguiendo a Nancy Fraser, este artículo plantea la imposibilidad de separar ambas estrategias, en tanto “la falta de reconocimiento de la clase puede impedir la capacidad de movilización contra una mala distribución. Construir un amplio apoyo a la transformación económica hoy requiere desafiar las actitudes culturales que degradan a la gente pobre y trabajadora” (Fraser & Honneth, 2003, p. 24, traducción propia).

Por último, en relación a la política educativa, la mantención de lógicas asimilacionistas en escuelas socialmente inclusivas dificulta atender a una inquietud de larga data (Dewey, 1916) que sigue muy vigente en el debate nacional (Maldonado et al., 2021): la importancia de construir sistemas educativos que contribuyan a la democracia y cohesión social. En línea con la investigación internacional en el área, los hallazgos aquí presentados sugieren que promover la diversidad social en las escuelas (*school mix*) es un paso clave para avanzar hacia esta meta, en tanto ello puede contribuir al encuentro entre distintos y desarrollo de disposiciones igualitarias. En este sentido, políticas educativas como la Ley de Inclusión orientadas a reducir la segregación escolar son fundamentales.

Sin embargo, los casos de estudio analizados también advierten que el *school mix* no garantiza el reconocimiento simétrico y aprendizaje mutuo entre personas de distinto origen social (por ejemplo, que las clases altas adopten modos de ser de las clases bajas). Ello no solo es problemático desde una perspectiva moral (¿por qué unos seres humanos son dotados de mayor valor que otros?) sino también porque pone en riesgo el desarrollo de disposiciones igualitarias entre todos las y los estudiantes y dificulta la convivencia democrática. En efecto, el potencial para que la mixtura social promueva disposiciones igualitarias se ve amenazado por el hecho que *superar* los modos de sentir, pensar y actuar de la clase baja -y asimilar aquellos de la clase alta- es presentado como una buena alternativa para mejorar las condiciones futuras de vida.

De aquí la importancia de investigar y reflexionar cómo sería posible una inclusión socioeconómica en las escuelas que vaya más allá de una transformación de sus mecanismos de acceso. Es decir, cómo sería posible la puesta en práctica de dinámicas educativas inclusivas que no caigan en el asimilacionismo escolar que invisibiliza las identidades sociales y culturales de niños y niñas. Dos preguntas cruciales en este sentido son: ¿Qué enfoques institucionales y prácticas pedagógicas son necesarias para promover la convivencia democrática, es decir, una convivencia entre distintos que resulte de la negociación y de relaciones sociales basadas en la simetría de status entre estudiantes? ¿Qué prácticas educativas son clave para que todos tengamos los mismos beneficios educativos (justicia redistributiva) al mismo tiempo que todos seamos reconocidos en nuestra cultura (justicia de reconocimiento)?

A fin de avanzar hacia una agenda de investigación que aborde estas preguntas se identifican al menos dos áreas en las que enfocar la atención. En primer lugar, se propone la necesidad de transitar desde un principio de igualdad meritocrática hacia uno de igualdad estructural en la política educativa. El primero busca asegurar las oportunidades para que todos, independiente de su origen social, tengan la posibilidad de acceder a una educación de calidad y mejorar sus condiciones de vida, siempre que demuestren su talento y esfuerzo individual. Así, “en lugar de reparar las condiciones de las que la gente quiere huir, construimos una política que hace de la movilidad la respuesta a la desigualdad” (Sandel, 2020, p. 209, traducción propia).

El principio de igualdad estructural, en cambio, se orienta a transformar una estructura de estratificación social definida por el acceso desigual a bienes y servicios. Esta idea se asemeja a la igualdad de condiciones propuesta por Sandel: una igualdad “que permita a quienes no logran grandes riquezas o posiciones prestigiosas vivir vidas decentes y dignas” (2020, p. 209), es decir, con reconocimiento social y participación en la deliberación sobre asuntos públicos. Una política educativa basada en el principio de igualdad estructural implicaría, por ejemplo, que además de prohibir la selección escolar y la discriminación, iniciativas como la Ley de Inclusión contribuyeran a un tipo particular de igualitarismo en las escuelas: uno que reconozca las diferencias socioeconómicas como un resultado de desigualdades estructurales necesarias de acabar, en vez de un igualitarismo que invisibilice estas diferencias como si no estuvieran dando forma a las oportunidades que unos y otros estudiantes tienen.

En segundo lugar, y dado que la mezcla escolar conlleva desafíos y tensiones particulares para los docentes (Rojas, 2018), se plantea que promover la negociación activa de las diferencias socioeconómicas en el espacio escolar requiere recursos económicos y profesionales apropiados. Por ejemplo, es necesario que los establecimientos cuenten con los recursos para contratar especialistas formados en estrategias para abordar la diversidad socioeconómica (y no solo la diversidad en términos de la inclusión de estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales, como ocurre actualmente en Chile). Destacan aquí los planteamientos de la psicología cognitiva en cuanto a favorecer una educación que promueva la enseñanza deliberativa, a saber, experiencias de aprendizaje caracterizadas por la argumentación deliberativa entre pares en torno a problemas controversiales cuidadosamente diseñados (Larraín et al., 2021).

Las experiencias pedagógicas basadas en la deliberación suponen la colaboración crítica y respetuosa, y aunque pueden involucrar conflictos y tensiones, su objetivo es que estos sean manejados por los docentes de tal modo de aportar a la educación cívica: al desarrollo de conocimientos, habilidades argumentativas, visión política y competencias cívicas para construir una vida en común con otros. En este sentido, la enseñanza deliberativa ofrece potenciales beneficios para fortalecer la inclusión y convivencia democrática en las escuelas comparado con un mero adoctrinamiento moral. Dados los desafíos que la enseñanza deliberativa implica para los docentes, es fundamental que su promoción considere elementos relacionados a su desarrollo profesional (por ejemplo, habilidades para facilitar la deliberación y manejar conflictos) y condiciones de trabajo (por ejemplo, tiempos y recursos para elaborar situaciones de deliberación).

También es necesario que la política pública permita mayores grados de flexibilidad que los actuales para que las escuelas hagan las adaptaciones pedagógicas necesarias de acuerdo a las poblaciones con las que trabajan. Esto es particularmente clave en contextos como el chileno donde -como se vio más arriba- políticas de fomento de la inclusión conviven con políticas de rendición de cuentas y evaluación con altas consecuencias que incentivan a los equipos escolares a enfocar sus esfuerzos en el entrenamiento en pruebas estandarizadas y rendimiento académico de las y los estudiantes, y a desatender la convivencia escolar.

Una de las limitantes de esta investigación es su focalización, por razones prácticas, en la ciudad de Santiago, así como su restringida perspectiva longitudinal, en tanto la realización de un trabajo de campo relativamente corto implicó que no fue posible presenciar el desarrollo de disposiciones a la diferencia y posibles cambios en estas disposiciones. Investigaciones futuras se podrían beneficiar de una mayor extensión en términos geográficos y temporales. Periodos más largos de trabajo de campo podrían abrir oportunidades para explorar procesos de construcción subjetiva y cómo las diferentes actividades que se desarrollan en las escuelas a lo largo del año se relacionan con determinadas disposiciones institucionales hacia la diferencia.

## Referencias

- Allport, G. (1979). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amin, A. (2003). Ethnicity and the multicultural city: Living with diversity. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 34(6), 959-980. <https://doi.org/10.1068/a3537>

- Ascorra, P., Aguilar, C. C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(1) 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Ascorra, P., Mancilla, K. C., Gálvez, P., Ávila, A., González, C., & López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>
- Bellei, C., Orellana, V., & Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *Historia de la Ley No. 20.845*. <https://www.bcn.cl/historiadelaLey/nc/historia-de-la-ley/4020/>
- Bonal, X., Zancajo, A., & Scandurra, R. (2021). Student mobility and school segregation in an (un)controlled choice system: A counterfactual approach. *British Educational Research Journal*, 47(1), 42-64. <https://doi.org/10.1002/berj.3694>
- Bottero, W. (2010). Intersubjectivity and Bourdieusian approaches to 'identity'. *Cultural Sociology*, 4(1), 3-22.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Routledge and Kegan Paul.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Campigotto, N., Rapallini, C., & Rustichini, A. (2021). School friendship networks, homophily and multiculturalism: Evidence from European countries. *Journal of Population Economics*. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00819-w>
- Carbajal-Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 6(2), 13-35.
- Carrasco, A., Mendoza, M., & Flores, C. (2021). Self-segregation strategies through school choice in Chile: A middle-class domain? *Journal of Sociology*, 58(3), 359-378. <https://doi.org/10.1177/14407833211036505>
- Córdoba, C., Laborda, A., & Reyes, C. (2020). Preferencias de elección de escuela en dos casos de alta segregación escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 325-344. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>
- Creswell, J., & Poth, C. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches* (Fourth Edition). SAGE.
- Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2019). Working the Borderlands: Working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 922-937. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1623013>
- De Schaepe-meester, L., Van Braak, J., & Aesaert, K. (2021). Social citizenship competences of primary school students: Does socio-ethnic diversity in the classroom matter? *Globalisation, Societies and Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1889360>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Friedman, S. (2016). Habitus clivé and the emotional imprint of social mobility. *Sociological Review*, 64(1), 129-147. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12280>
- Gilroy, P. (2015). Cosmopolitanism and conviviality in an age of perpetual war. *Whose Cosmopolitanism? Critical Perspectives, Relationalities and Discontents*, 232-244.
- Gutiérrez, G. & Carrasco, C. (2021). Chile's enduring educational segregation: A trend unchanged by different cycles of reform. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1611-1634.
- Graham, S. (2018). Race/ethnicity and social adjustment of adolescents: How (not if) school diversity matters. *Educational Psychologist*, 53(2), 64-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805>
- Honey, N., & Carrasco, A. (2022). A new admission system in Chile and its foreseen moderate impact on access for low-income students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. <https://doi.org/10.3102/01623737221093374>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. INE.
- Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/01425690902954604>

- Ingram, N. (2018). *Working-class boys and educational success*. Palgrave Macmillan.
- Lareau, A., Weininger, E. B., & Warner-Griffin, C. (2021). Structural constraints and the school choice strategies of black American middle-class parents. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 490-505. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1872367>
- Larraín, A., Fortes, G., & Rojas, M.T. (2021). Deliberative teaching as an emergent field: The challenge of articulating diverse research agendas to promote educational experiences for citizenship. *Frontiers in Psychology*, 12, 660825. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660825>
- Ley No. 20.845 (2015, 29 de mayo). *Establece la Ley de Inclusión Escolar*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157-157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Maldonado, C., Tromben, V., Cea, C., & Suárez, J. I. (2021). Panorama de la cohesión social en América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/47667>
- Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., Diaz Soto, K., & Gómez, A. L. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- McDonough, P. (1996). *Choosing colleges: How social class and school structure opportunity*. State University of New York Press.
- Molina, A. & Lamb, S. (2022). School segregation, inequality and trust in institutions: Evidence from Santiago. *Comparative Education*, 58(1), 72-90. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1997025>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017). Educación en Chile: Evaluaciones de políticas nacionales de educación. <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE; 2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 53(4), 528-540. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Rojas, M. R., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: Entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(1), Article 1. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Rojas, M. T. (2018). Inclusión social: Miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 217-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Penguin UK.
- Sayer, A. (2010). Bourdieu, ethics and practice. In E. B. Silva, & A. Warde (Eds.), *Cultural analysis and Bourdieu's legacy: Settling accounts and developing alternatives* (pp. 87-101). Routledge.
- Sweetman, P. (2003). Twenty-first century dis-ease? Habitual reflexivity or the reflexive habitus. *The Sociological Review*, 51(4), 528-549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2003.00434.x>
- Vezzali, L. & Stathi, S. (2020). *Using intergroup contact to fight prejudice and negative attitudes: Psychological perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351136341>
- Vincent, C., Neal, S., & Iqbal, H. (2018). *Friendship and diversity: Class, ethnicity and social relationships in the city*. Palgrave Macmillan.
- Wise, A. & Noble, G. (2016). Convivialities: An orientation. *Journal of Intercultural Studies*, 37(5), 423-431. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1213786>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE. <https://read.kortext.com/reader/epub/254283?page=>
- Zembylas, M. (2013). The “crisis of pity” and the radicalization of solidarity: Toward critical pedagogies of compassion. *Educational Studies*, 49(6), 504-521. <https://doi.org/10.1080/00131946.2013.844148>