

Ensayo

## Fragmentación del Espacio Escolar Público: mecanismos de selección y su relación con la producción de fronteras y apartheid escolares<sup>1</sup>

ESCOLA PÚBLICA DE FRAGMENTAÇÃO DO ESPAÇO: MECANISMOS DE SELEÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO E OS LIMITES DA ESCOLA APARTHEID

*Marcelo Garrido Pereira*

*Geógrafo y Licenciado en Geografía; Profesor de Geografía y Licenciado en Educación; Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Titular Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile  
Email: mgarrido@academia.cl*

### Resumen

Este ensayo intenta aproximarse a los impactos espaciales generados por la irrupción de una densa trama de mecanismos de selección escolar en las escuelas públicas. De modo específico, se adentra en el fenómeno de la producción de fronteras físicas y no físicas que devienen de la activación de esos mecanismos en situaciones de alta vulnerabilidad escolar y se esgrimen argumentos particulares sobre las formas que adopta la segmentación del espacio escolar en desmedro de la naturaleza pública de la educación. Así, se develan los procesos de producción de espacio escolar propios de un programa técnico-eficientista de corte ideológico que ha copado la agenda de intervenciones para la mejora de la educación pública.

*Palabras clave: vulnerabilidad escolar, apartheid escolar, espacio escolar, educación pública*

### Resume

O presente ensaio tenta aproximar-se aos impactos espaciais gerados pela irrupção de uma densa trama de mecanismos de seleção escolar nas escolas públicas. De modo específico, se adentra no fenómeno da produção de fronteiras físicas e não físicas que devêm da ativação desses mecanismos em situações de alta vulnerabilidade escolar e esgrimem-se argumentos particulares sobre as formas que adopta a segmentação do espaço escolar em desmedro da natureza pública da educação. Assim, se desvelam os processos de produção de espaço escolar próprios de um programa técnico-eficientista de corte ideológico que tem copado a agenda de intervenções para a melhora da educação pública.

*Palavras-chave: vulnerabilidade escola, apartheid escola, espaço escolar, a educação pública*

1 Este ensayo recoge los primeros resultados del Proyecto NTI-UAHC-2014 que explora –reflexivamente– los alcances del fenómeno de la fragmentación escolar como una espacialidad educativa pocas veces reconocida, la mayor parte de las veces deslegitimada por los actores educativos.

## El espacio escolar público

Las discusiones instaladas en los últimos veinte años en materia de educación pública en Chile y en varios países de América Latina, han puesto un énfasis extremo en las cuestiones relacionadas con la equidad y la calidad de los procesos formativos y del sistema escolar (Mizala & Romaguera, 2004; Cox, 2004; Redondo, 2004; González, Mizala & Romaguera, 2004; Bellei, 2007; Magendzo, 2008; Madero, 2011). Muchas de estas discusiones han logrado influir en la instalación de agendas de investigación y han servido como hojas de ruta para concretar proyectos de intervención pedagógica a distintas escalas. Escasean en estos niveles los cuestionamientos al pensamiento liberal reversionado en la era globalizadora que pone en jaque los sentidos y finalidades que tuvo la escuela, o que debiera tener, a la luz de los nuevos requerimientos de la sociedad. Cuestiones como la mercantilización de la educación, el financiamiento público a instituciones educativas que lucran, la falta de promoción de justicia redistributiva, la necesidad de avanzar en el reconocimiento y restitución de los otros, etc., están en las voces de sujetos que se manifiestan como contrarios a este denso discurso que promueve la necesidad de una desigualdad justa:

Es preciso analizar por tanto, las desigualdades como un conjunto de procesos sociales, de mecanismos y de experiencias colectivas e individuales, lo que no significa abdicar delante de las desigualdades, por lo menos delante de las desigualdades injustas (Dubet, 2003:23).

Movimientos sociales, entre ellos los estudiantiles, han logrado muy recientemente tensionar esta aparente hegemonía del discurso educativo liberal, tanto en las agendas investigativas como en la propia construcción de la política. Uno de los ejes por los cuales se produce dicha tensión es aquel que se

relaciona con el carácter público de una educación que debiera asegurar el Estado en su función de resguardar los aspectos comunes a la vida en sociedad. Lo que era defensa común ahora es particularismo; lo que era bien compartido, ahora es oportunidad para algunos; lo que era sentido contractual es ahora carácter individual. Entonces, de manera general ¿qué pasó con la función equiparadora de las condiciones de vida que debía perseguir la escuela?, ¿qué tipo de igualdad ha defendido o debiera defender, al menos en los imaginarios intelectuales, aquella escuela de la que siempre hablamos? De manera específica, ¿cómo es que la escuela, en su condición pública, asegura no violar sus propios argumentos fundacionales? Muchas de estas preguntas, permanecen sin ser respondidas a cabalidad, aunque intentos en términos intelectuales y políticos no faltan. Una parte de ellos se anclan en significados específicos y variantes de la mentada igualdad que debiera pretender la escuela (Taylor, 1993; Taylor, 1997; Touraine, 1998; Kymlicka, 2001; Duru-Bellat, 2002; Dubet, 2003; Magendzo, 2006; Savidan, 2007; Merle, 2009; Dubet, 2011); mientras que otros ingresan por la vinculación específica que hay con las pretensiones de justicia (Kozol, 1991; Fraser, 1997; Fraser & Honneth, 2006; Adams, Bell & Griffin, 2007; Honneth, 2010). Mientras los primeros intentos intelectuales se esfuerzan en realizar distinciones en la producción de una escuela pública que va desde los proyectos igualitaristas de posición a los proyectos igualitaristas de oportunidades; los otros se esmeran en reconstruir la función y el rol de la escuela en relación a la búsqueda de justicia que estas realizan y que van desde las concepciones distributivas a aquellas que destacan el reconocimiento<sup>2</sup>. Esto que pareciera ser un ejercicio meramente teórico, es en

2 El proyecto FONDECYT de Iniciación N°11100272 explora en profundidad sobre estos asuntos, poniendo énfasis en los mecanismos legitimadores y anuladores de la experiencia espacial, como indicadores de justicia en el mundo escolar.

realidad un ejercicio eminentemente político, y en este punto, todos ellos coinciden. La escuela pública está tensionada, porque a ella se acude con políticas, programas y planes de intervención que promueven la desigualdad e imposibilitan la inclusión. Existe entonces, una necesidad extrema de profundizar en los programas educativo-ideológicos que ponen en jaque dos de los resultados más esperados por parte de una sociedad en relación a lo que debiera ser una escuela: la integración y la cohesión. ¿Cuáles son esas políticas, programas y planes, que actuando en diversas escalas, impiden cuestionar la falta de igualdad y de inclusión?, ¿cuáles son esas intervenciones –diversas operaciones del poder– que impiden la anulación de las diferencias y revocan el estatus de la diversidad?, ¿cuáles podrían ser los ámbitos, en los cuales aquellas intervenciones paralizan los intentos por construir sentido común, sentido solidario, sentido orgánico, vale decir, sentido público?, ¿cómo impactarían estas intervenciones en eventuales procesos de des-integración y des-cohesión?

Uno de los ámbitos en donde todos estos asuntos se manifiestan de modo más brutal es aquel señalado por las políticas que promueven algún tipo de selección de individuos. Suena contradictorio, pero asistimos a un momento como ningún otro en la historia educativa moderna, en donde el ascenso del pensamiento liberal copa y secuestra los enunciados asociados a la diferenciación, poniendo el significativo en la importancia de relevar al individuo y la necesidad siempre imperiosa, de protegerlo de los mandatos de algún aparato centralizado que ponga en riesgo el desarrollo de sus máximas capacidades. En este contexto, se amplían los modos y se extienden los mecanismos discursivos que plantean la urgencia de colocar en situación de competencia justa a estudiantes por un cupo en el espacio público de calidad. Sobre la base de los méritos obtenidos, el Estado que debiera velar y resguardar lo común, le tendrá asegurado sólo a algunos un espacio óptimo para el aprovechamiento efectivo de las ya mencio-

nadas capacidades. ¿Qué pasa cuando ese espacio público, el de la referida escuela de calidad, deja de ser un derecho de todos?, ¿cómo ese espacio, que es ofertado sólo para algunos, logra mantener su condición pública?, ¿cómo hace el Estado, para que promoviendo este programa de intervención político-educativa, no pierda de vista las pretensiones de integración y cohesión que a la escuela se le demandan?, ¿y cómo es que es que estas intervenciones, que debieran promover condiciones igualitarias, logran justificar la fragmentación del espacio público escolar? Varias son las salidas a estas interrogantes, sin embargo resulta de interés para la pedagogía y para las ciencias de la educación en general, poner atención en aquella que sitúa al centro la fragmentación escolar como fenómeno espacial y que deviene, sin duda alguna, de orientaciones políticas:

No hay posibilidad de entender a estos últimos si no se conoce en profundidad las formas de relacionarse que construyen a diario con “un algo aparentemente externo. En este sentido el espacio se constituye como expresión de subjetividades y es al mismo tiempo resultado de mecanismos socializadores, que enmarcan, norman y designan (Garrido, 2011:11)

Los sistemas de selección que comienzan a masificarse en contexto de política pública estarían provocando una desarticulación del proyecto público y una segregación de los sujetos y actores que participan del proceso educativo. En este sentido, no se trata de incorporar la metáfora del apartheid como si fuera sólo indicativa de sistemas educativos altamente diferenciados y que coexisten (Navarro et al., 2000; Marchetti, 2003; OECD, 2004; Torres, et al., 2008; Oliva, 2010; Campos, 2010; Santivañez, 2012; Assaél et al., 2011; Enríquez, 2011; García & Quiroz, 2011; Quilez, 2011). Es de vital importancia ampliar su significado incorporando la forma en que los mecanismos de selección operan para fragmentar las trayectorias de quienes participan de una misma experiencia pública. En este sentido, dos son los

mecanismos de selección que están actuando y que son manifestación de esta realidad: los mecanismos de selección en el ingreso<sup>3</sup> (*screening*); y los mecanismos de selección durante el proceso formativo. Se sostiene que en ambos casos, la fragmentación se produce por la materialización de una frontera que es primordialmente simbólica, pero que en mu-

chos casos llega a ser física. El apartheid educativo se transforma en una expresión no sólo de la segmentación que estarían provocando los dispositivos de selección, sino en la indicación de procesos de segregación en la que varios actores están involucrados y que da cuenta de la complejidad con la que se producen los espacios escolares.

## La selección escolar

Varias son las formas de ingresar al debate de la selección escolar. Una de ellas es considerando las condiciones de desarrollo histórico de la educación, la necesaria ampliación del sistema de provisión – que para el caso de América Latina en general, y de Chile en particular, ha tenido siempre una tendencia creciente–, y la introducción de nuevos actores, más allá del Estado, que deben participar de la mencionada provisión:

La expansión de la cobertura educativa en América Latina ha permitido que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tengan acceso a él. No obstante, los altos niveles de pobreza y exclusión, por un lado, y la persistente desigualdad e injusticia social que caracteriza el desarrollo latinoamericano contemporáneo, por el otro, han limitado el potencial democratizador de dicha expansión (Gentili, 2011:83)

El problema aparece cuando por razones diversas, entre ellas el fortalecimiento de un programa político-ideológico en el campo educativo (que a su vez deviene de la instalación resignificada de las concepciones liberales) y la necesidad de distribución de beneficios (idea que reemplazó en parte, a otra idea: la de la re-distribución de posiciones igualita-

rias), se posibilita el desarrollo de mecanismos de selección, que pusieron en situación de competencia a los distintos individuos. Estos ya no sólo debían esperar –de parte de las escuelas– la conducción hacia la ansiada integración al todo orgánico-colectivo. Ahora todos los individuos tendrían la chance de ser incorporados de manera diferenciada (de acuerdo a sus capacidades) en distintas situaciones de obtención de beneficios –y en una concepción ponderada del paradigma liberal– todos los esfuerzos deberían estar puestos en la construcción de oportunidades igualitarias para dichos individuos:

¿Cómo funciona eso? Comienza desde la niñez, desde el jardín de infancia, por la televisión. Existe una selección de cara a la obediencia desde el primer momento. Cuando pienso en mi propia experiencia escolar, o en cualquier otra experiencia escolar de la que tengo noticia, veo que existía esa selección para la obediencia (Chomsky, 2005:318)

Consecuencia de ello, un sistema en donde la falsa promesa de la igualdad de oportunidades se convirtió en el mecanismo por el cual, las posiciones posibles dentro de la estructura social fueron haciéndose menos accesibles a quienes, por motivos variados no podían operar de manera eficiente. Más aún a

3 En el caso de las escuelas públicas chilenas, resulta paradigmático el proyecto Liceos Bicentenario impulsado por el Ministerio de Educación que en algunas de sus implementaciones ha dividido las plantas físicas de los establecimientos, dejando a un lado de la muralla/rejas/o mallas Raschel a los estudiantes y profesores buenos (de excelencia); y al otro lado, los estudiantes y profesores “de mal desempeño”.

quienes, no fueron afectos a políticas específicas (de mediano impacto) que les asegurarán el cumplimiento de la promesa de la igualdad de partida (Dubet, 2003; Diniz-Pereira & Zeichener, 2008; Le Goff, 2009; McLaren & Kinchiloe, 2008; Popkewitz, 2009; Dubet, 2011; Gentili, 2011). Al parecer el colectivismo debe ser cuestionado como una posibilidad de entender el anclaje educativo y la justicia debe ser entendida menos en su sentido redistributivo, que como una constatación de las diversas manifestaciones del potencial de un individuo. Como lo señala Kinchiloe este programa político tiene un modo comunicacional "muy hábil al expresarse en el lenguaje de la mejora pública y la virtud democrática" (citado por McLaren & Kinchiloe, 2008:47) de sus supuestos, métodos y resultados. En cualquiera de los casos, la idea de fracaso copó los mensajes emitidos desde y hacia el sistema educativo. Como era de esperar, la responsabilidad se asentó en los individuos, y como señala Fischman & Gandin (en McLaren & Kinchiloe, 2008) se resolvió esta situación "responsabilizando al alumno o alumna (a su familia, a su raza, cultura, habilidad lingüística, clase social, etc.) por sus resultados escolares, acrecentando la posibilidad del abandono escolar" (2008:295). En este sentido, el individuo responde a su propia condición diferencial y a él se le exige aprovechar las supuestas oportunidades normalizadas por las políticas educativas:

Durante los últimos cincuenta años, a veces de manera silenciosa y no siempre gozando del beneplácito del 'mainstream' académico occidental, estos intelectuales encabezaron una poderosa batalla teórica, o sea, política, contra los principios y las razones que justifican proyectos colectivos y universales y contra la constitución de sentidos y motivos compartidos que nos ayuden a cimentar sociedades más igualitarias y justas (Gentili, 2011:22)

¿Pero por qué se intenta sofisticar el discurso por la vía de fortalecer la responsabilidad individual y hacer desaparecer el sentido de lo común y de lo público cuyo resguardo cae en una estructura estatal?, ¿cuáles son las perversidades de este relato de

promesas conservadoras?, ¿cuáles son en definitiva, los resguardos que la propia selección asegura?. Lo importante de este asunto, es que la igualdad de posiciones está intentando acercar los distintos lugares desde los cuales se vivencian y se condicionan, de modo diferenciado las situaciones regulares de la vida (salario, acceso a bienes y servicios, etc.); mientras que la igualdad de oportunidades (núcleo del programa político-ideológico al que venimos haciendo mención) refiere a una promesa de logro potencial del mejor lugar o posición dentro de la estructura social por la vía de la meritocracia. Mientras la primera intenta igualar la condición situacional de los individuos ubicados diferencialmente en distintos lugares, la segunda se esmera en asegurar la rotura de los obstáculos que pudieran impedir una salida desigual hacia las distintas posiciones posibles dentro de la estructura social. Mientras la primera idea se asocia a la concepción de justicia redistributiva, la segunda, refiere a la búsqueda del reconocimiento que por lo demás debiera hacerse –en un modelo ideal– en cada generación considerando variables asociadas a la diversidad:

La igualdad de las posiciones reposa sobre una concepción "orgánica" de la solidaridad, sobre un contrato social e el cual cada uno está asegurado en función de su posición. Desde entonces, es el Estado (antes que la negociación directa de intereses) el que protege y asegura la integración de la sociedad (Dubet, 2003:41).

Situación que está lejos de ser aceptada y que día a día, mediante mecanismos de selección que operan tanto en el sistema de provisión privada y como el de provisión pública, rompe con la estructuración mayor que da sentido a la vivencia en común y al resguardo de los derechos que devienen del contrato social mayor. El desprestigio a la propia acción pública se masifica y las bondades de mecanismos evaluativos, primero; y selectivos, después, se consolidan discursivamente, incluso en voces que podrían considerarse progresistas en su forma de abordar el fenómeno educativo:

Cuestionar lo común ha creado condiciones para promover políticas de desprestigio y debilitamiento de una de las instituciones fundamentales de todo orden democrático que aspire a sustentarse en la igualdad y la justicia social: la escuela pública y el derecho a la educación (Gentili, 2011:22)

Con todo ello se podría esperar la irrupción de un tipo particular de espacialidad que es indicación de la forma a través de la cual se produce escuela.

## La Producción de Fronteras

Al conjunto de preguntas esbozadas podríamos acudir señalando que el producto esperado de cualquier sistema que promueva la distinción, es la frontera. Vinculado a ella, los procesos de selección, cualquiera sea su naturaleza, indicarán la construcción de fragmentos y categorías. En ese sentido, existe para los sujetos una posibilidad espacial, asociada a la posición en el fragmento y/o la posición en la categoría. Dicha posición no es topológica ni estrictamente geométrica. Es una posición relacional, que significa, e identifica. Que cuestiona y que proyecta la propia condición del ser en situación. En ese contexto, consideramos pertinente esbozar desde dos perspectivas el conjunto de discusiones sobre fronteras que han dominado la escena intelectual y el trabajo empírico de investigadores sociales. La primera de ellas, ligada indiscutiblemente al campo objetual de la Geografía, en donde el centro de las discusiones gira, fundamentalmente sobre la idea de fragmentación espacial, en un escenario en donde ella ya no se desprende de decisiones/configuraciones meramente políticas (Santos, 2000; Tuan, 2004; Harvey, 2003; Alessandri Carlos, 2001; Moreira, 2008). En este caso, el concepto frontera se enfrenta al de continuidad de un sistema espacial. Se explora en este sentido, el reforzamiento de los sistemas

¿Cómo opera el programa educativo centrado en reforzar la igualdad en los puntos de partidas y consolidar puntos de llegada desiguales pero justos?, ¿cómo operan de modo particular, los mecanismos selectivos para la operativización de este programa y cuáles podrían ser sus consecuencias espaciales más importantes?, ¿cómo se construye lo común, lo solidario y lo público desde un proceso de diferenciación legitimada de partida?

de objetos y de acciones que constituyendo la materialidad de la historia indican la existencia de una frontera que no es sólo fija sino también fluida. Lo anterior incorpora la idea de que una frontera es enunciación, pero también práctica. Es representación de las interrelaciones, pero también espacio representado (fijación enunciativa de las mismas):

El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente (...) sistemas de objetos y sistemas de acciones interactúan. Por un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y por otro lado, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes, así el espacio encuentra su dinámica y se transforma (Santos, 2000:54-55)

La Frontera, para el caso de la Geografía, deja de ser un asunto físico enraizado en un enmarcamiento jurídico e institucional, y se releva el papel de la representación y de la movilidad en la constitución de categorías. Así, ella connota tanto una existencia material (Santos, 2000 y Alessandri Carlos, 2008) como una existencia ideal (Tuan, 2003; Nogué, 2007). De modo consistente, el propio Santos ya establecía muy tempranamente la significación de la frontera como una rugosidad:

Formas que se mantienen aun cuando las condiciones que motivaron su creación hayan desaparecido y los contenidos asignados a las mismas se estén transformando (1990:128)

La segunda perspectiva, ligada al campo objetual de la Antropología, en donde el centro de las discusiones gira, principalmente sobre la idea de distinción cultural en un escenario en donde ella no se entiende en relación directa a la constitución de una nación-estado:

La necesaria autonomía de los estudios sociales y culturales respecto del Estado tuvo un punto de condensación en las fronteras. Allí donde había primado el relato geopolítico de reunir al ser nacional con "su" territorio, pasó a dominar el deconstructivismo historicista que repuso la artificialidad y los procesos de configuración de paisajes limítrofes (Grimson en Michaelsen & Johnson, 2003:14)

En este sentido, una parte importante de los antropólogos deconstruccionistas e influidos por el giro cultural logra esbozar la dinámica propia de estas fronteras relevando la idea de desnaturalización de la frontera jurídica, aunque con la consiguiente esencialización de aquello que quedaba a uno u otro lado de la frontera. Sin embargo muchos fueron capaces de cuestionar la diversidad indicada por las fronteras, no sólo reconociendo el encuentro entre culturas dominantes y subalternas, sino una en donde la frontera no tiene una correspondencia absoluta con aquello que se considera como un fragmento-producto. La frontera se vuelve móvil y etérea y corresponde menos a la cultura y mucho más a la identidad. El campo común a ambas trayectorias descritas es el abandono del esencialismo. En la Antropología el ascenso del giro cultural y el deconstruccionismo afirmaban la rotura de las fijaciones categoriales con las que se aborda la experiencia humana, los elementos del vínculo, el arraigo, las identidades y las reconfiguraciones se volvieron algo central.

En la Geografía las críticas al positivismo se acentuaban en buena parte de los centros de producción académica convocando al diálogo con nuevas posturas que desde la fenomenología, la hermenéutica, la teoría crítica y los estudios postcoloniales abrían la puerta a nuevos conceptos y diversos caminos para recomponer la producción de bordes y márgenes. Con todo ello, el nuevo nudo problemático ya no era sobrepasar aquella concepción física y geopolítica de la frontera desgarrándola de la discusión estatal, sino que ahora, se trata de consolidar la existencia ideal de la frontera y no caer nuevamente en un tipo de reconocimiento absoluto de límites para la identificación simbólica de dos escenarios de actuación social.

Del devenir de estas cuestiones se nutre el propio García Canclini (1990), quien restituye el contacto y sus diversas manifestaciones (transición-tensión e hibridismo-entrecruzamiento) como una cuestión relacionada con las operaciones del poder que genera dinámicas hegemónicas y que provoca desigualdades. Sobre la propia hibridación, parte de la situación de fronteras, García Canclini señala que se trata de "un proceso al que se puede acceder y que se puede abandonar, del cual se puede ser excluido o al que pueden subordinarse" (1990:19). En un sentido complementario, la propia frontera es expresión de los múltiples órdenes posibles que configuran una espacialidad compleja cercana a la fuga, pero que condiciona a diario la vida de los sujetos. Se trata de la heterotopía (Foucault, 1967) como otro espacio a ser relevado y dibujado. Morales señala: "La vida en el caos de la heterotopía consiste en un acto perpetuo de autodefinición que gradualmente desterritorializa al individuo" (1996:24), y es en esta situación en la que se definen una parte importante de aquellas experiencias escolares que deseamos conocer en profundidad. ¿Cuál es el resultado de vivir en un proceso de continuas redefiniciones de las fronteras?, ¿cuáles son los parámetros que permiten distinguir

la vida de los sujetos y cuáles son las implicancias prácticas de ello?, ¿y qué sucede cuando esas fronteras logran ser construidas a costa del proyecto de vida en común, del resguardo comunitario-colectivo

y del sentido de lo público?, ¿qué sucede con la vida de los sujetos cuando los procesos de producción de fronteras son propiciados al interior de la escuela?

## La segregación del espacio escolar

El problema de los sujetos que se posicionan (habitan) el fragmento y que construyen simbólicamente y en conjunto con otros hegemónicos la frontera, es su situación variante en reconocimiento y en redistribución. Finalmente, existen unos que son beneficiados con el excedente y con la oportunidad, y hay otros que quedan en condición contraria, marginados, periferizados, y subalternizados en consideración de su poder de recibir beneficios.

Estos otros, sujetos de interés para nosotros-otros, son los jóvenes que participan y dan origen a nuevas manifestaciones culturales que comienzan a emerger con fuerza en nuestras ciudades. Por lo tanto, es un "otro" o una alteridad creada por nosotros y que se encuentra tan cercana que constituye para algunos sectores fuente de peligro, de desorden, de caos (Zarzuri & Ganter, 2015:21)

En este sentido, es evidente que la ampliación de las oportunidades educativas se ha visto tensiionada por la extrema segregación del actual sistema educativo chileno. A tal punto, que continuamente informes nacionales e internacionales comienzan a relevar la supremacía del sistema chileno a la hora de reflejar la segregación socioeconómica de quienes participan del mismo (OCDE, 2004):

Especialistas han explorado la relevancia de la política educacional neoliberal y sus efectos en naciones tan diferentes como Chile, China, Sudáfrica e Inglaterra, demostrando la relevancia de las experiencias de esas naciones para el debate sobre la selección escolar, la igualdad y la innovación curricular en Estados Unidos. La mayor parte de las evi-

dencias de esos contextos diversos revela que los planes educacionales basados en el mercado sólo aumentaron las ventajas para aquellos que ya eran relativamente privilegiados y aumentaron las disparidades existentes (Plank y Sykes, 2003; ver también Whitty, Power y Halpin, 1998; Apple, 2006)" (Buras & Apple en Apple & Buras, 2008:34)

Al parecer la diferenciación ha creado verdaderos ghettos educativos en donde las oportunidades están mediadas indiscutiblemente por la posición, sin que estas realmente aseguren un futuro diferente para los estudiantes de los sistemas altamente segregados. La metáfora del apartheid (Navarro et al., 2000; Marchetti, 2003; Torres et al., 2008; Oliva, 2010; Campos, 2010; Assaél et al., 2011; Enríquez, 2011; García & Quiroz, 2011; Quilez, 2011) se consolida aún más, cuando se ingresa a la dimensión pública del sistema. Las escuelas públicas se encuentran emplazadas en fragmentos de la ciudad altamente diferenciados, siendo común que ellas expresen la realidad del entorno inmediato (De Queiroz & Katzman, 2008; De Queiroz et al., 2010). Discusiones sobre el papel de la segregación urbana (que es esencialmente socio-espacial) en la segregación de la escuela siguen abriendo flancos para el debate político y teórico. De modo complementario, sobre esta fragmentación productora de fronteras escolares, ocurren otros múltiples procesos de reordenamiento de los segmentos sociales en los cuales se desarrollan las trayectorias escolares, siendo el menos abordado teóricamente, aquel que dice relación con la segregación que deviene de la segmentación de lo público:

Los sistemas nacionales de educación se encuentran, en América Latina, muy diferenciados en circuitos institucionales que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales (Gentili, 2011:88)

En este sentido, pareciera pertinente destacar que cualquier intervención de orden pedagógico que se realice sobre el mundo escolar y al interior de un sistema educativo, no puede ni debe desconocer la materialidad espacial –indicadora de desigualdad– que deviene de la trayectoria de quienes viven/transforman la escuela. El acto pedagógico,

es en este mismo contexto, un acto esencialmente situado, que tiene la potencia de renovar o reproducir –a través de las prácticas educativas– nuevos espacios para significar o viejos espacios para mantener. La frontera escolar y la rotura de lo público –expresados hasta un cierto punto en condiciones específicas de segregación– se transforman así en el escenario de actuación de los agentes educativos, que de no ser re-pensado o interpelado seguirá legitimando trayectorias escolares no vinculantes y no co-existentes.

## Bibliografía

- Adams M., Bell, L. & Griffin, P. (2007). *Teaching for Diversity and social Justice*. Routledge. London.
- Alessandri C. A. (2001) *Espaço-Tempo na Metropole*. Editora Contexto. Sao Paulo.
- Allen, J. (1999). *Class actions: Teaching for social justice in elementary and middle school*. Teachers College Press. Nueva York.
- Anzaldúa, G. (1997). *Borderlands/La Frontera*. The New Mestiza, Aunt Lute, San Francisco.
- Apple, M. & Buras, K. (2008). *Currículo, poder e lutas educacionais*. Com a palavra, os subalternos. Editora Artmed. Porto Alegre.
- Arnot, M. & Weiler, K. (1993). *Feminist and social justice in education* The Falmer Press. London.
- Assaél et al. (2011). "La empresa educativa Chilena". En: *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, abril-junio, Campinas: 305-322
- Bellei, C.; Contreras, D. & Valenzuela, J. (2010). *Ecós de la Revolución Pingüina*. Avances, debates y silencios en la reforma educacional. UNICEF. Santiago.
- Bhabha, H. (1994). *The location of Culture*. Nueva York. Routledge.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. A. Collins, París.
- Calabrese-Barton, A. (2003) *Teaching science for social justice*. Teachers College Press. Nueva York.
- Calderon, H. & Saldívar, J. (comp.) (1991). *Criticism in the Borderlands: Studies in the Chicano Literature, Culture, and Ideology*. Duke University Press. Durham, Carolina del Norte.
- Callai, H. et al. (2002). *Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano*. Editora Mediação. Porto Alegre.
- Campos, J. (2010). *Las desigualdades educativas en Chile*. FLAPE. Serie Ensayos en Investigaciones N°1
- CEPPE-Pucch (2010). Documento de trabajo. Liceos de Excelencia: Ideas y Experiencias Relevantes para su Diseño e Implementación. CEPPE-PUCCh; UFRO; UAH; Fundación Chile. [www.mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/.../Liceos\\_Excelencia%5B1%5D.pdf](http://www.mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/.../Liceos_Excelencia%5B1%5D.pdf). Visitado 15 Enero 2012.
- Chile Cumple (2012). *60 Liceos Bicentenarios de Excelencia*. Gobierno de Chile. <http://www.chilecumple.cl/cumplimiento/60-liceos-de-excelencia/index.html>. Visitado 3 marzo 2012.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre Democracia y Educación*. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural. Paidós. Barcelona.
- Connell, R., Ashenden, J., Kessler, S. & Dowsett, W. (1982) *Making the difference: Schools, Families and Social Division*. Allen and Unwin. Sidney.
- Connell, R. W (1997). *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid.
- Cox, C. (Comp.). (2004). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria. Santiago.
- De Queiroz & Kaztman (2008). *A Cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Letra Capital. Rio de Janeiro.

- De Queiroz et al. (2010). *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*. Letra Capital. Río de Janeiro.
- Dijk Van, T. (2000). *El discurso como estructura del proceso*. Barcelona, España. Gedisa Editorial.
- Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K. (2008). *Justiça Social. Desafio para a formação de professores*, Editora Autentica. Belo Horizonte
- Dubet, F. (2003). *As desigualdades multiplicadas*. Editora UNIJUI, Ijuí.
- . (2008). O que é uma escola justa. A escola das oportunidades. Editora Cortez. Sao Paulo.
- . (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la Igualdad de Oportunidades*. Siglo XXI. México.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1997). *Sociología de la Experiencia Escolar*. Editorial Seuil. París.
- . (1999). *¿En qué Sociedad Vivimos?* Editorial Losada, Buenos Aires.
- Dubet, F., Wieviorka, M. et al. (1996). *Société Fragmentée: le multiculturalisme en débat*. La Découverte, Paris.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la Justice*. Presses de Sciences Po. París.
- Enríquez, (2011). "El Espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa". En: *Revista Argonautas* N°1:48-78
- Foucault, M. (1967). "Des espaces autres". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales. En: *Architecture, Mouvement, contunuité* N°5: (1-6), 1984
- Fraser, N. (1997) *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Editorial Universidad Los Andes, Bogotá.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político filosófico*. Editorial Morata. Madrid.
- Gallego, F. & Sapelli, C. (2007). "Financiamiento y Selección en Educación: Algunas reflexiones y propuestas", En: *Puntos de Referencia*, Vol. 286 (En línea: Disponible en [www.cepchile.cl/dms/archivo\\_3970\\_2110/pder286\\_gallego\\_sapelli.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3970_2110/pder286_gallego_sapelli.pdf)). Consulta: Abril 2012.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas*. Editorial Grijalbo. México.
- García, M. & Quiroz, L. (2011). "Apartheid Educativo: Educación desigualdad e inmovilidad social en Bogotá". En *Revista de Economía Institucional*, Vol. 13, N°25: 137-162
- Garrido, M. (2002). "La regresión teórica de las investigaciones referidas al quehacer educativo-geográfico en Chile". En: *Anales de la Sociedad Nacional de Ciencias Geográficas*, Chile N°23 (291-300)
- . (2005) "El espacio por aprender el mismo que enseñar" En: *Cuadernos CEDES* Vol. 25, N°66: (137-163)
- . (2007). *Configuración Diferencial del Proceso Educativo Informativo: Una aproximación desde las construcciones espaciales del Pueblo Aymará*. Tesis Doctoral presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- . (2009) *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo escolar*". Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.
- . (2011). "Los procesos de construcción de espacio escolar: una mirada desde la justicia social". En: *Educação Geográfica*, Callai, H (comp.). Editora UNIJUI, Ijuí.
- Gentili, P (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI. México.
- Gentili, P. & Frigotto, A. (2002). *Cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Editora Cortez. Sao Paulo.
- González, P; Mizala, A. & Romaguera, P. (2004). *Vouchers, inequalities and the chilean experience*, (En línea: Disponible en [www.ncspe.org/publications\\_files/Voucher\\_ChileOP94.pdf](http://www.ncspe.org/publications_files/Voucher_ChileOP94.pdf)). Consulta: Abril 2012
- Haesbaert, R (2011). *El mito de la Desterritorialización*. Siglo XXI. México.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre orígenes del cambio cultural*. Amorrortu. Buenos Aires.
- . (2003). *Espacios de Esperanza*. Editorial Akal, Madrid.
- Hicks, E. (1991). *Border Writing: The Multidimensional Text*. University of Minnesota, Press Minneapolis.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores. Barcelona.
- Kaercher, N. (2005). *Desafíos e Utopías No Ensino de Geografia*. Editora EDUNISC, Porto Alegre.
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle: Vers une théorie libérale du droit des minorités*. La Découverte. París.
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities: Children in American's Schools*. Crown. Nueva York.
- Le Goff, J. (2009). *La barbarie edulcorada. La modernización ciega de las empresas y la escuela*. Siglo XXI. México.
- Libaneo, J.C. (1985). *Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Edições Loyola. Sao Paulo.
- Machelli, N. & Keiser, D. (2005). *Teacher Education for democracy and social justice*. Routledge. Nueva York.
- Magendzo, A. (2005). "Alteridad y Diversidad: componentes para la educación social". En: *Revista Pensamiento Educativo* Vol. 37: (106-116)
- . (2008). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes hoy*. LOM. Santiago.
- . (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. LOM. Santiago.

- Magendzo, A.; Toledo, M. & Rosenfeld, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. LOM, Santiago.
- McEwn, H. & Kieran, E., comp. (1998). La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Mclaren, P. (1997). Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Paidós. Buenos Aires.
- . (2008). Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Graó. Barcelona.
- Madero, I. (2011). "Inclusión y exclusión de género y clase en la escuela chilena comunas del sur de Chile", En: Revista Estudios Pedagógicos Vol. 37, Nº2: 135-145.
- Marchetti, P. (2003). "El apartheid educativo y el eslabón perdido". En: Revista Electrónica Sinéctica Nº22: 12-20
- Massey D. (2008). Pelo Espaço. Uma nova política da espacialidade. Bertrand Brasil. Río de Janeiro, Brasil.
- Merle, P. (2009). La Démocratisation de l'enseignement. La Découverte. París.
- Merleau Ponty M. (1975). Fenomenología de la Percepción. Ediciones Península. Barcelona
- Michaelsen, S. & Johnson, D. 2003. Teoría de la Frontera. Los límites de la política cultural. Editorial Gedisa. Barcelona.
- MINEDUC-Gobierno de Chile (2011). Mensaje Presidencial 2011. MINEDUC-Gobierno de Chile En [www.injuv.gob.cl/mensaje\\_presidencial/2011/content/.../mineduc.pdf](http://www.injuv.gob.cl/mensaje_presidencial/2011/content/.../mineduc.pdf). Visitado 17 Enero 2012.
- Morales, A. (1996). "Dynamics Identities in Heterotopia", en GURPEGUI, J. (comp.): Alejandro Morales: Fiction Past, Present, Future Perfect, Tempe. Bilingual Review. Arizona.
- Moreira, R. (2008). Pensar e ser em Geografia. Editora Contexto. Sao Paulo.
- Navarro et al, (2000). América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. BID.
- Nogué, J. (2007). La construcción social del Paisaje. Biblioteca Nueva SL Editorial. Barcelona.
- OCDE, (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. Centro para la Cooperación con los Países no Miembros de la OCDE. MINEDUC. Santiago y París.
- Oliva, M. (2010). "Política Educativa Chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esta trama?". En: Revista Brasileira de Educação V.15, Nº44: 311-328
- Peña, C. (2004). "Igualdad educativa y sociedad democrática", En J. García-Huidobro (Ed), Políticas Educativas y Equidad. UNESCO, UNICEF & Universidad Alberto Hurtado. Santiago.
- . (2007). "Por qué no debemos seleccionar", En JJ. Brunner & Peña, C. (Eds), La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. Universidad Diego Portales. Santiago.
- Perrenoud P. (1999). Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Artmed. Porto Alegre.
- Popkewitz, T. (2009). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Ediciones Morata. Madrid.
- Quilez, M. (2011). "El futuro de los colegios públicos rurales en una sociedad global". En: Revista Claves XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación. Nº5: 1-24
- Redondo, J. et al. (2004) Equidad y calidad de la educación en Chile. Universidad de Chile; Vice-Rectoría de Investigación; Facultad de Ciencias Sociales. Santiago.
- Redondo, J. (2004). "El experimento chileno en educación: mito, falacia y ¿fraude?". En Revista Docencia Nº23: 20-28
- Ricoeur, P. (2006). Caminos del Reconocimiento, Tres Estudios. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.
- Rosaldo, R. (1991). Cultura y Verdad. Editorial Grijalbo. México.
- Santibáñez, (2012); "La educación para la diversidad en Latinoamérica: el caso de Perú". En Revista Cultura, Lima (Perú) 24: 1-20
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio geográfica. Técnica y Tiempo; Razón y Emoción. Ariel Geografía, Barcelona.
- Saviani, D. (2007). Educação. Do senso comum à consciência filosófica. Autores Associados. Campinas.
- . (2002). Escola e Democracia. Polêmica do nosso tempo. Autores Associados. Campinas.
- Savidan, P. (2007). Repenser l'égalité des chances. Grasset. París.
- Taylor C. (1993). El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento. Fondo de Cultura Económica. México.
- Torres et al. (2008). "Contribuciones y complicaciones de Michel Maffesoli en el estudio de las Neocomunidades estudiantiles postmodernas". En: Revista Paradigma Vol. XXIX, Nº. 1, junio: 41 - 68
- Touraine, A. (1998). Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la Democracia. Fondo de Cultura Económica. México.
- Tuan, Y. (2004). Cosmos y Hogar. Melusina. Madrid.
- Walzer, M (1993). Las esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad. Fondo de Cultura Económica. México.
- Zarzuril, R & Ganter R. (2005). Jóvenes: la diferencia como consigan. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil. CESC. Santiago.