

## Identidad y resistencia: Reacciones de un colegio de elite chileno frente a un contexto de interpelación

### Identity and resistance: Reactions of a Chilean elite school in front of a context of interpellation

Tomás Ilabaca Turri 

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile ([tomas.ilabaca@upla.cl](mailto:tomas.ilabaca@upla.cl))

**Recibido:** 10-diciembre-2022

**Aceptado:** 07-julio-2023

**Publicado:** 15-julio-2023

**Citación recomendada:** Ilabaca Turri, T. (2023). Identidad y resistencia: Reacciones de un colegio de elite chileno frente a un contexto de interpelación. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2872>

#### RESUMEN

El presente artículo muestra cómo un colegio de elite chileno responde al contexto de interpelación que ha emergido en los últimos años, respecto a ser espacios educativos altamente segregados y que reproducen a los grupos privilegiados. Por medio de un estudio etnográfico y apoyándose en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y en la teoría de la identidad de los establecimientos escolares de Draelants y Dumay, se constata que el colegio de elite no se percibe como un actor problemático en relación al diagnóstico que ha emergido desde la sociedad chilena, deslegitimando a su vez las demandas del movimiento estudiantil. Sus reacciones han girado en aumentar su clausura social, buscando consolidar su posición en el campo, lo que representa una suerte de resistencia frente a las demandas de avanzar hacia la configuración de un sistema escolar más justo.

**Palabras clave:** campo educativo, Chile, colegio de elite, elites chilenas; sistema educativo inclusivo

#### ABSTRACT

This article shows how a Chilean elite school responds to the questioning context emerged in recent years, regarding their condition of being highly segregated educational spaces that reproduce privileged groups. Through an ethnographic study and relying on Pierre Bourdieu's field theory and Draelants and Dumay's theory of identity of schools, It is verified that the elite school is not perceived as a problematic actor in relation to the diagnosis that has emerged from Chilean society, delegitimizing in turn the demands of the student movement. Their reactions have revolved around increasing their social closure, seeking to consolidate their position in the field, which represents a kind of resistance to the demands to move towards the configuration of a more just school system.

**Keywords:** Chilean elites, educational field, elite school, inclusive education system

**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/)

Cuando se habla de los “Colegios de elite” (CE en adelante), se hace referencia a las instituciones educativas que sirven como plataforma de reproducción intergeneracional de las elites (Bourdieu, 1989; Gessaghi, 2015; Kenway & Koh, 2013), entendiéndose por estas, a los grupos minoritarios que, producto de su acumulación de capitales, se encuentran en la cúspide de la estructura social y que pueden ejercer poder e influencia (Khan, 2012; Pelfini, 2023; Scott, 2008). Para lograr aquella función, los CE poseen ciertas características como las barreras de selección (económicas, académicas o sociales), la formación de comunidades y su cohesión interna (un “nosotros”), el tamaño de estas instituciones, así como también la socialización orientada hacia la gestión del poder y transmisión de un determinado *habitus* (Barrera et al., 2021; Gaztambide-Fernández, 2009; Van Zanten & Maxwell, 2015). A estos criterios adscriptivos de los CE es necesario sumar una dimensión relacional, es decir, los establecimientos de elite serán los que finalmente “sean escogidos por las elites para educar a sus hijos” (Moya-Díaz & Hernández-Aracena, 2014, p. 67).

A causa del rol que juegan los CE en la reproducción de las elites históricamente, estos establecimientos han concitado interés de parte de las ciencias sociales y la investigación sobre los sistemas educativos. En los últimos años, las investigaciones han comenzado a analizar la forma en cómo estas instituciones responden a los cuestionamientos o escenarios que las interpelan (Fernández-Vavrik et al. 2018, Prosser, 2018; Rizvi, 2014), así como de legitimar el privilegio que acumulan (Howard, 2010; Ilabaca, 2021; Khan, 2012).

Un escenario similar se constata en Chile; en los últimos años los CE han estado sometidos a un contexto turbulento para ellos, ya sea producto de interpelaciones, como también algunas amenazas más concretas en las últimas décadas. Respecto a las interpelaciones, se alude a los cuestionamientos y críticas hacia los CE producto de su rol en la reproducción de desigualdad y segregación al interior de la educación chilena, principalmente desde los movimientos sociales (García-Huidobro, 2007; Muñoz & Durán, 2019). Respecto a ciertas amenazas hacia los CE, algunas políticas educativas de los últimos años, de manera indirecta y directamente, han puesto en tensión la homogeneidad social y privilegios; mientras que la Ley de Inclusión (Ley No. 20.845, 2015), a pesar de centrarse en establecimientos financiados por el Estado, levantaron una indirecta hacia estos establecimientos dado que pusieron en el centro del debate público-educativo la necesidad de contar con establecimientos socioeconómicamente diversos, proyectos de ley como la ley “Machuca”, el cual obligaría a los establecimientos privados a incorporar un 30% de su matrícula a estudiantes provenientes de sectores vulnerables<sup>1</sup> representan una amenaza directa hacia ellos. Por último, en la discusión pública, diversos líderes de opinión han ido levantando un discurso que busca cuestionar los privilegios, la homogeneidad social de los establecimientos de elite chilenos, así como la desconexión de estos sectores con el resto de la ciudadanía (p.ej. Atria & Rovira, 2021; Márquez, 2015).

Frente a este contexto de interpelaciones y cuestionamientos hacia la legitimidad de los CE, surge la pregunta acerca de cómo ellos significan estos contextos y que estrategias despliegan -y sus justificaciones- con el fin de mantenerse en las posiciones de privilegio y poder que ostentan. En ese sentido, este artículo presenta un análisis de cómo un CE chileno, el International British School (IBS)<sup>2</sup>, comprende y reacciona frente a este escenario social en el país. La importancia de indagar en esta dimensión de las elites es relevante, ya que permite observar las diferentes estrategias de legitimación que pueden desplegar, así como también de modo de prever posibles conductas (reacciones) futuras (Pelfini et al., 2020).

### **El campo de la educación de las elites en Chile**

El campo escolar chileno históricamente ha contado con establecimientos de elite, los cuales han variado en el tiempo; durante el siglo XIX y hasta bien avanzada la segunda mitad del siglo XX, las elites matriculaban a sus hijos en los denominados liceos públicos emblemáticos o en colegios privados, ya sean católicos o algunos privados formados por comunidades inmigrantes, mientras que a finales del siglo XX y comienzos del XXI comenzó a tener lugar un “tránsito educativo” de las elites que solían tener

<sup>1</sup> Actualmente se encuentra en discusión en el congreso.

<sup>2</sup> Nombre de Fantasía.

a sus hijos en liceos públicos hacia la educación particular pagada (Atria & Rovira, 2021; Ilabaca & Corvalán 2020).

Este tránsito responde a diversas dinámicas: por una parte, responde al proceso de democratización del acceso de los liceos emblemáticos, así como también al cambio geográficos respecto a donde vivían las elites. A ello se suma la progresiva desregulación del sector particular que permitió que la educación particular pagada, sector donde están los CE, configurarse un espacio para educar y garantizar que los hijos de las elites concurren a espacios educativos altamente homogéneos (Ilabaca et al., 2021).

Ser espacios homogéneos socialmente se debe a los exigentes y múltiples criterios de selección que poseen los CE (Madrid, 2016; Moya-Díaz & Hernández-Aracena, 2014). Generalmente, los padres deben entregar diversos documentos (certificados de nacimiento, cartas de recomendación, certificados religiosos, certificado de ex alumno, etc.), orientados a generar una selección social y una correspondencia entre familias y proyecto educativo de los establecimientos. A esto, la mayor parte de los CE chilenos realizan una selección de tipo académico (pruebas donde evalúan el desarrollo psicosocial y motor de los postulantes); y una selección económica, donde la gran parte de los establecimientos de elite chileno cobran la denominada “cuota de incorporación”, que es el pago por la inscripción de cada hijo (se realiza una sola vez) que en promedio es de US 3,117, a lo que se suma la matrícula (una vez cada año) que se ubica en torno a los US 434, y la mensualidad que es de un promedio de US 494 mensual (Ilabaca, 2021).

La fuerte selección, principalmente la selección económica y social, posibilita la alta segregación de este sector respecto al conjunto de los otros establecimientos escolares chilenos, la cual se agrava con la ubicación geográficamente de los CE en las mismas comunas de la capital donde habitan las clases altas (Méndez & Gayo, 2019). El aspecto geográfico es relevante para identificar un colegio de elite, lo que se cruza con el capital simbólico. En ese sentido, existen diferencias entre un establecimiento particular privado y uno de elite, ya sea por el espacio geográfico (ubicarse donde viven las elites), como por su capital simbólico y social (ser elegidos por las elites).

La oferta educativa de las elites posee diferentes proyectos educativos, los cuales se tienden a corresponder con los distintos grupos existentes al interior de las elites chilenas (Atria & Rovira, 2021; Bellei et al., 2020). Thumala (2007) caracteriza tres tipos de establecimientos de elite: (a) católicos históricos; (b) internacionales o formados por comunidades extranjeras; (c) neocatólicos (congregaciones que llegaron en los años '80, durante la dictadura militar). Otros trabajos han complejizado dicha caracterización de proyectos educativos, incorporando su correspondencia sociopolítica con los grupos al interior de las elites, es decir, proyectos de cohorte conservadores vs progresistas; proyectos con orientación nacional vs proyectos internacionales (Ilabaca, 2021).

El impacto de estos establecimientos en términos de reproducción de las desigualdades educativas y sociales es considerable. A pesar de que los CE representan menos del 1% de la matrícula educativa (MINEDUC, 2019), egresar de un CE chileno significa 60% más de probabilidades de ingresar a una universidad y carrera de elite (Rivera & Guevara, 2007), así como el ingreso a las posiciones de elite en los principales campos de la sociedad. En un informe elaborado por el PNUD (2017) se muestra que un egresado de estos colegios tiene 10 veces más probabilidades de acceder a cargos directivos en las empresas más grandes del país, o que el 42% de los Ministros de Estado que ejercieron entre 1990 y 2016 estudiaron en alguno de estos CE y el 35% de los senadores en el mismo período. Complementando lo anterior, Zimmerman (2019) demuestra que, en el acceso a cargos de poder en la elite empresarial, el colegio es un factor explicativo más relevante que la universidad y carrera. Es decir, pasar por estos colegios no garantiza ser parte de la elite, pero para ser parte de la elite hay que haber pasado por uno de estos colegios.

### **Marco teórico**

En los estudios tradicionales sobre la educación de las elites, los establecimientos son vistos como espacios que cumplen la función de reproducción y consagración de los grupos dominantes por medio de la selección social y traspaso de una cultura dominante, así como por el capital simbólico y social

acumulado (Bourdieu, 1989; Gessaghi, 2016; Kenway & Kho, 2013). Es decir, las instituciones educativas de elites cumplirían un rol de homología estructural entre el campo social y el campo educativo (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Lo anterior da cuenta de una ausencia en la discusión conceptual respecto a la agencia que estos establecimientos pueden desarrollar en el campo educativo y su relación con las elites. Eso es llamativo al considerar la noción misma de campo social en la teoría de Pierre Bourdieu, donde los campos sociales son espacios sociales relacionales en los cuales tienen lugar relaciones entre agentes que se encuentran en diferentes posiciones. Estas relaciones son, en parte, de diferenciación, pero también de luchas, disputas, por obtener posiciones hegemónicas al interior de estos espacios (Bourdieu, 2007). Si las posiciones al interior de los campos sociales son producto de disputas sociales y de procesos de diferenciación, implica que ellos tienen capacidad de agencia. En ese sentido, podemos señalar que los establecimientos escolares -de elite en este caso- podrían, por ejemplo, realizar “desacoples parciales” frente a la estructura social, ya sea con el objetivo de mantener o cambiar su posición en el campo. En otras palabras, los colegios de elite pueden ser instituciones que no solo reproducen, sino que también *producen* elites.

Parte de la nueva literatura sobre la educación de las elites ha mostrado la capacidad de agencia que estos poseen, particularmente respecto a las luchas por reposicionarse o consolidar sus posiciones de poder frente a los nuevos contextos de mercado (Maxwell & Aggleton, 2016; Rizvi, 2014) o frente a interpelaciones directas respecto a legitimidad social (Fernández-Vavrik et al. 2018; Nozarian, 2015).

Esta capacidad de agencia que poseen los establecimientos escolares no depende únicamente de los recursos y voluntades de los establecimientos, sino más bien (i) se encuentra anclada y condicionada a la posición que ellos poseen en la estructura social, (ii) los capitales que disponen (más allá del económico), (iii) así como a la relación o posible injerencia que puede existir desde otros campos sociales (campo de poder o el campo político, por ejemplo) hacia los CE, (iv) así como también por las configuraciones organizacionales de los establecimientos.

Concebir los establecimientos escolares como agentes en un campo supone dificultades epistemológicas, particularmente respecto a cómo comprender la “subjetividad” de su agencia y cómo entienden el contexto. Para ello, se propone complementar la teoría de los campos de Bourdieu con la teoría de la identidad de los establecimientos educativos desarrollada por Draelants y Dumay (2011). Ambos autores proponen una aproximación a los establecimientos escolares basada en los estudios sobre organizaciones, donde los establecimientos buscan desarrollar identidades a partir de cómo se autodescriben y organizan internamente (estructura, proyecto, prácticas, valores), así como también a partir de su relación con el entorno. De esta forma, la propuesta permite acceder a las explicaciones y justificaciones de las acciones que toman los establecimientos frente a un contexto dado, sin que ello suponga obviar las posiciones y capitales que posean los establecimientos (Draelants & Dumay, 2011; 2016).

El enfoque propuesto posibilita diversas dimensiones en la comprensión de la agencia de los establecimientos de elite, principalmente en tres sentidos: (1) dotar de una agencia situada a los establecimientos de elite, en contraste con una concepción de instituciones únicamente reproductoras de las elites; (2) permite considerar la subjetividad de los agentes (establecimientos escolares en este caso) por medio de sus discursos de autopresentación, interpretación del contexto y diálogo con el entorno, así como de las acciones que ellos despliegan en el campo, siempre considerando las posiciones objetivas en el campo; y finalmente, ligado a lo anterior, (3) comprender la agencia a partir de la dicotomía entre reflexividad y habitus, es decir, si las acciones de los establecimientos están mayormente guiadas mecánicamente (o rutinizadamente) como propone Pelfini (2023), o más bien se estructuran a partir de su diálogo con el entorno y un proceso de reflexión interna sobre las mismas acciones.

## Método

### Diseño

El caso que se expone en este artículo es resultado de una investigación etnográfica (Guber, 2001) llevada a cabo el año 2019 en uno de los establecimientos escolares de elite chilenos. Se escogió la etnografía ya que permite, en voz de los actores, conocer cómo viven, perciben y significan sus vivencias al interior de comunidades o grupos (Guber, 2001). Así, este enfoque es coherente con la necesidad de comprender cómo una comunidad educativa -de elite- construye su identidad, y la forma en cómo reaccionan (con sus justificaciones) respecto a un entorno cambiante y complejo, sin que ello eluda la posición “objetiva” que este establecimiento posee en el campo.

Esta investigación fue aprobada por la comisión doctoral en Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Católica de Lovaina.

### Caso de estudio

La selección de este caso se realizó a partir del cruce del listado de CE que identifica el PNUD (2017) y la tipología de proyectos educativos elaborada por Thumala (2007), quien identifica tres los tipos de proyectos educativos, mencionados en la sección sobre el campo educativo de las elites chilenas. Mediante un proceso de selección por conveniencia se pudo acceder al International Britanic School (IBS)<sup>2</sup>, CE con un proyecto internacional.

El IBS es un CE laico que fue fundado a principios del siglo XX por migrantes británicos que llegaron al país. En sus inicios fue un internado para hombres (buscando replicar el modelo de los *Publics Schools* británicos), para luego, durante la segunda mitad del siglo XX, pasar a ser un colegio mixto. Se encuentra ubicado en una de las comunas de la capital donde viven las elites y la clase alta chilena (Méndez & Gayo, 2019), y está compuesto por más de 2000 estudiantes y 300 profesionales (profesores, equipo de dirección, funcionarios). Este establecimiento ocupa en una posición hegemónica en el campo educativo: según cifras internas, el 60% de sus estudiantes acceden a la Universidad de Chile o a la Pontificia Universidad Católica, ambas universidades de elite. Cerca del 5% de las generaciones tiende a ir al extranjero a estudiar sus carreras y el 35% restante tiende a matricularse en las denominadas “universidades de clase alta” (Villalobos et al., 2020).

Es un CE altamente selectivo; del total de 150 cupos para el ingreso en prekinder, la mitad son para hermanos y hermanas de estudiantes actuales. El resto de los cupos son prioridad para los hijos de exestudiantes. Los niños y niñas que postulan deben sortear exámenes académicos que realizan durante el período de postulación. A ello se suma el costo económico: en caso de ser el primer hijo que accede al colegio, las familias deben pagar una cuota de incorporación cuyo valor es en torno a 7,400 dólares (una vez por familia). A dicho monto se debe sumar la matrícula (una vez cada comienzo de año escolar) cuyo valor es de 450 dólares por cada hijo inscrito en el colegio, y una colegiatura (mensualidad) de 940 dólares por los 10 meses que dura el año escolar. En consecuencia, para el caso del primer hijo en ser admitido en este colegio, una familia pudiese llegar a desembolsar unos 17,250 dólares anuales<sup>3</sup>.

### Aspectos éticos

Al inicio de la investigación, así como en cada vista, se contó con la voluntariedad de los participantes. Situación similar aconteció en las entrevistas donde se firmó un consentimiento informado. En el caso de estudiantes menores de edad, también se le solicitó a sus padres o apoderados la firma de una autorización a participar (adicional al consentimiento informado que ellos firmaron).

Si bien acceder al IBS no fue fácil producto del recelo de estas instituciones por participar de investigaciones que pudiesen afectar su imagen (Quaresma & Villalobos, 2019), las complicaciones una vez adentro no fueron mayores a las que se pueden encontrar en otros espacios u organizaciones (Madrid, 2013). Para aceptar participar en la investigación, el colegio solicitó que no se expusiera ni su nombre ni el de quienes participaran de las entrevistas. Es por ello que todos los nombres que aparecen

---

<sup>3</sup> Valores para el año 2019.

en el artículo, incluyendo el del colegio, están encriptados o bajo seudónimo. Además, cada visita y entrevista debía contar con la aprobación del colegio, por lo que en algunos casos no existió plena libertad para acceder a las distintas instancias o realizar observaciones.

### **Procedimiento**

El trabajo en terreno comprendió al menos dos visitas semanales de cerca de siete horas cada una entre los meses de marzo y octubre. Cada una de estas visitas se registró en una pauta de observaciones. También se entrevistó a 23 miembros de la comunidad del establecimiento (rector, profesores, estudiantes, apoderados, ex alumnos y dirigentes de asociaciones vinculadas al establecimiento). Complementariamente se analizaron documentos institucionales y la página WEB institucional del colegio.

### **Análisis**

El análisis de los datos se basó en el análisis crítico del discurso (Íñiguez Rueda, 2012), técnica que permite analizar los discursos considerando las posiciones de poder y dominación en la que se encuentran los individuos. Su elección responde a poder combinar el análisis de lo que dicen los actores con la posición desde donde están hablando, tanto internamente en la organización, como también a nivel del campo educativo (Martin Rojo & Whittaker, 1998).

Para el caso de las entrevistas y documentos, el análisis se realizó a partir del programa NVivo. Previo al trabajo de terreno, se elaboraron categorías generales de análisis a partir de los objetivos de investigación (identidad, comprensión y relación con el entorno, tipo de reacción), con el fin de articular las entrevistas. En la segunda etapa del análisis, se incorporaron las categorías que emergieron en las observaciones y entrevistas, logrando articular los tres tipos de estrategias (observaciones, entrevistas y revisión de documentos).

## **Resultados**

### **International Britanic School: Colegio internacional, selectivo y de excelencia**

Al momento de indagar en los rasgos característicos del IBS, el primero que surge es que es un establecimiento internacional británico. Esta dimensión se constituye tanto por su historia (formado por inmigrantes británicos), así como por las redes a las que adscribe, donde actualmente forma parte de una red internacional que reconoce a los colegios británicos a lo largo del mundo. Contar con dicho reconocimiento permite que sus estudiantes puedan postular a universidades de elite británicas. Además, el colegio cuenta con un doble curriculum: el nacional que dicta el MINEDUC, y uno elaborado por una universidad del Reino Unido. Por último, cerca del 40% de los docentes son nativos de habla inglesa (información interna del colegio).

El segundo elemento distintivo de su identidad es su retórica en torno a la excelencia. Durante el trabajo de campo se observó la existencia de múltiples discursos que circulan respecto a una formación de que prepara a los estudiantes para los desafíos de las próximas etapas de sus vidas (universitaria y laboral). A modo de ejemplo, todos los lunes por la mañana algún *leader* (estudiantes reconocidos por representar el espíritu del proyecto del colegio) pronunciaba un discurso, en muchas ocasiones aludían al trabajo, esfuerzo y la educación de excelencia que reciben los y las estudiantes. A modo de complemento, un estudiante señala:

si hay algo que se puede comentar es que acá la educación es muy buena, de las mejores de Chile y diría de las mejores internacionales, o sea, es verdaderamente muy bueno el programa educativo, pero como en términos de valores, no sé si hay algo tan universal alrededor del IBS (Entrevista con estudiante de cuarto medio (b))

Estos discursos relativos a la excelencia construyen y reproducen parte de la cultura interna del establecimiento, la cual se socializa e interioriza en los estudiantes, pasando a formar parte del habitus de su comunidad. Desde el Rector del establecimiento (“Nuestra educación es de excelencia, de las

mejores del país” (entrevista)), hasta los estudiantes egresados que señalan que “el IBS no solo te prepara para la universidad, sino que para la vida. El colegio te enseña a ser líder donde uno después se desempeña” (Entrevista con exalumno y miembro del centro de padres y apoderados).

No solo son discursos los que le permiten al establecimiento generar una imagen de colegio de excelencia; la organización de la vida cotidiana al interior se orienta a reproducir dicho imaginario. Los y las estudiantes son sometidas a una exigente y cargada vida académica (donde el doble curriculum es un factor explicativo de ello) y deportiva que los acompañan, y que se articula con el proyecto educativo, el cual declara que busca “formar estudiantes integrales, que puedan asumir el liderazgo y ser útiles para el país y de confianza” (Documento oficial del colegio, 2019, p. 14). En ese sentido, existe una homologación discursiva entre la “excelencia” y la “exigencia”. Los directores académicos de ciclo, al hablar de excelencia constantemente aluden a una jornada escolar “fuertemente cargada de actividades y trabajo” (Directora ciclo senior). Una estudiante de 3o. medio, conversando en una observación realizada el 24 de mayo, contaba que a su carga académica semanal tenía entrenamiento tres veces por semana en el equipo de atletismo y participaba en un club de ajedrez, incluso dando a entender que es mal visto no estar “lleno de cosas”. De forma complementaria, otro estudiante señaló que:

Acá nos sacamos la mugre<sup>4</sup> estudiando para poder estudiar lo que uno quiere. Estudiamos todo el día. Obviamente tuvimos la suerte que nuestras familias podían pagar este colegio, pero después uno estudia mucho (Estudiante de 4o. medio (a))

Para transmitir esta idea de excelencia y calidad educativa, el colegio también se apoya en los resultados en el acceso de sus estudiantes a la Educación Superior (Universidad), donde más del 90% de sus estudiantes acceden a universidades selectivas, y cerca del 60% de sus estudiantes cada año accede a alguna de las cuatro carreras de elite<sup>5</sup>. A su vez, en las revistas del colegio, constantemente entrevistan o citan a estudiantes que se encuentran en posiciones de influencia o prestigio.

Que los estudiantes accedan a las mejores universidades, así como exestudiantes en posiciones de prestigio y/o poder no solo le permite al IBS asentar su imagen como establecimiento de excelencia, sino que también elaborar un discurso respecto al mérito, que actúa como otra de las dimensiones de su identidad. Para los miembros de la comunidad el IBS no es un establecimiento de elite, sino de familias y comunidad esforzada. En conversación con el rector del establecimiento, él señaló que este no es un colegio de elite debido a que: “acá llegan familias de profesionales, de profesionales esforzados, un médico de una clínica o un abogado, pero no son las familias que van a los establecimientos de los colegios católicos” (Entrevista con Rector).

Lo que da cuenta el relato del Rector, así como también lo que percibe el colegio (en otras entrevistas aparecieron relatos similares), es que el “ser un colegio de elite” está ligado a una aristocracia católica antigua, lo que no se daría en este colegio ya que acceden familias de esfuerzo y profesionales, así como también sus estudiantes logran acceder a posiciones de poder producto de su formación de excelencia y su mérito, más que por el capital social y el privilegio de asistir a este establecimiento. De esta forma, el IBS busca ocultar los privilegios de clase que poseen, situación similar a lo que Howard (2010) observa en los CE de Estados Unidos con una racionalización del privilegio, es decir, que estos son producto del mérito, ya sea de ellos como de sus familias.

Otra dimensión de la identidad del colegio es ser “un colegio de familia”. Este discurso alude a ser una comunidad de fuertes lazos afectivos que posteriormente se traducen en un capital social; una forma de ver esto es que, durante el terreno, fue común escuchar que ellos hablan sobre ex estudiantes o familias por sobrenombres asumiendo que uno debe conocerlos (“y ahí estaba ‘el huevo’<sup>6</sup>, viendo las competencias de rugby” conversación con apoderada y exalumna (30 de julio), los cuales se traducen en un capital social. Ello es posible, por una parte, por medio de los mecanismos de selección, donde las

---

<sup>4</sup> Nos esforzamos muchísimo.

<sup>5</sup> Datos internos del colegio.

<sup>6</sup> Apodo.

preferencias son para las familias de exalumnos, así como para los hermanos o hermanas de quienes ya se encuentran en el colegio. Si bien el colegio “guarda” cupos para “*sangre nueva*” (cerca de 10 cupos), estas familias deben llegar con cartas de recomendación elaboradas por familias que ya son parte de la comunidad, lo que sugiere que los “nuevos” miembros deben ser previamente conocidos y validados por ella.

Paralelamente, existen estrategias cotidianas orientadas a que “todos los estudiantes se conozcan con todos” (entrevista con Directora de pastoral), donde cada dos años se mezclan los cursos. Además, el colegio posee un club social ubicado en una de los barrios de clase alta de la capital, donde los exestudiantes se encuentran para practicar deporte y socializar.

El conjunto de estas estrategias no solo busca contribuir en la construcción identitaria-colectiva de un sentido de comunidad (Drew et al., 2016; Gesssaghi, 2013; Maxwell & Aggleton, 2010), así como también continuar con la concentración de altos volúmenes de capital social que dota el colegio a sus estudiantes, capital que servirá posteriormente al momento del ingreso y movimientos al interior del campo laboral.

Un último aspecto relevante de la identidad del establecimiento tiene que ver con la organización de los estamentos al interior del IBS, la cual es fuertemente jerárquica y orientada hacia el control. Las decisiones son tomadas principalmente a nivel de directorio del establecimiento o por el equipo directivo (Rector y Jefes de ciclo). Otros actores tienen organizaciones, pero sin un peso político real; los estudiantes, por ejemplo, cuentan con dos orgánicas: el centro de estudiantes que, en palabras de su representante “no tenemos un peso real. Solo organizamos actividades deportivas y sociales” (entrevista con Presidente del Centro de Estudiantes). Lo anterior responde a que, para los directores del establecimiento “el deber principal del estudiante es formarse, estudiar. No tienen los conocimientos para participar de cosas de este nivel, que trascienden a ellos...” (Miembro del directorio).

En un ámbito más formal y con mayor capacidad de agencia frente a la dirección del colegio aparecen los *alumnos líderes*, quienes representan una figura típica en los colegios ingleses. Estos estudiantes son elegidos por la Rectoría debido a que son quienes representan el perfil del estudiante del colegio. El rol que desempeñan estos estudiantes opera en un sentido de vigilancia y socialización de la estructura formal del colegio; están encargados de velar que sus compañeros respeten las órdenes de los profesores, de que se ordenen antes que comiencen los eventos, y evitar conflictos que puedan surgir entre estudiantes. También poseen un rol en la socialización del colegio, dado que son ellos los encargados de organizar y dirigir los discursos de los días lunes, momento en que se reúne el colegio y estos alumnos selectos son los encargados de transmitir una reflexión en torno a una temática en particular. Si bien a lo largo del trabajo de terreno se observó que existen algunas instancias para la opinión de los estudiantes (el Rector almuerza una vez al mes con los estudiantes líderes), ellas no se configuran como espacios reales para desarrollar capacidades de participación, acción y transformación por parte de los estudiantes.

### **Entre la inexistencia de interpelación y refuerzo del cierre social: Comprendiendo la reacción del IBS**

En la primera visita al colegio llamó profundamente la atención que este “no se ve desde afuera”. Está ubicado en una avenida con alto tráfico, sin embargo, los grandes árboles que rodean el muro, así como un club de golf, impiden a un transeúnte tomar consciencia que el colegio está ahí. Lo mismo ocurre desde adentro: no se percibe la avenida, la gente que camina (Extracto nota de campo, realizada el 22 de marzo 2019)

La cita expuesta da cuenta de uno de los rasgos identitarios del colegio y de cómo este condiciona la manera en que el colegio aborda lo que ha acontecido en los últimos años. Su fuerte cierre social, la relación con el entorno y el control de lo que se puede abordar en su interior, influye en la manera en cómo percibe las interpelaciones, así como las reacciones que realiza para legitimar su rol. En ese sentido, en el caso del IBS se observa que, producto de su identidad, la vinculación y dialogo con el contexto social es limitado y controlado, lo que radica en una baja percepción de estar siendo interpelados desde el entorno. Frente a la poca interpelación que logra identificar, y la ausencia de legitimidad de dichas



interpelaciones su reacción es más bien de resistencia, por medio del fortalecimiento de su clausura social orientado a consolidar de su posición en el campo social respecto a las elites y clases altas.

### ***Asumiendo parcialmente del rol en la reproducción de desigualdades***

¿Cómo interpreta el IBS el contexto chileno de los últimos años?, ¿Concibe como legítimas las demandas del movimiento estudiantil y críticas hacia los CE? La condición de ser un colegio fuertemente clausurado y endogámico limita las posibilidades que el contexto irrumpa en la vida cotidiana y genere un clima de reflexivo interno a propósito de las críticas que han desarrollado los movimientos sociales en las últimas décadas. Ello no significa que el estudiantado y/o profesores no supiesen lo que estaba aconteciendo en las calles o discusión política; más bien el colegio tiene la capacidad de limitar o regular la conversación interna, así como las conclusiones sobre dicha conversación. Ejemplo de esto es que algunos docentes organizaron conversatorios y debates durante estos años para abordar el contexto y las distintas demandas, sin embargo, los invitados debían ser aprobados por rectoría, quien ejerce el rol de resguardo de qué posturas pueden entrar al debate. Mientras se realizaron las visitas, se asistieron a cerca de 8 conversatorios, y los invitados eran miembros de partidos políticos consolidados, de importantes *think tank* ligados a centro derecha o centro izquierda, o empresarios.

Además, existen pocas instancias de emergencia de los temas en las conversaciones cotidianas. En pocas ocasiones durante las observaciones a lo largo del trabajo de campo, emergieron conversaciones entre actores respecto a la contingencia política o social del país. A modo de ejemplo, para el 8 de mayo feminista no existió ninguna intervención por parte de las estudiantes en el colegio. Lo anterior llama la atención, dado que desde el mismo colegio existe un grupo de discusión de género, pero que para la fecha no realizaron ninguna actividad.

La clausura relativa frente a la realidad condiciona el posible diagnóstico y legitimidad de las demandas provenientes de los movimientos sociales de las últimas décadas. La mayor parte de los entrevistados (17/23) no mencionó la desigualdad como factor explicativo de la emergencia y demandas de los movimientos sociales en el último tiempo. Quienes sí mencionan la desigualdad como un problema a considerar son los estudiantes; en cuatro de los seis estudiantes entrevistados señalaron que la desigualdad es un problema, pero que es imposible abordarlo plenamente; esto dado que la desigualdad es observada por los y las estudiantes como algo intrínseco a la sociedad (carácter natural) y esperable. Esto se condice también con lo que opinan algunos docentes: “la desigualdad en si no es mala porque somos diferentes y no iguales. La desigualdad no se puede terminar” (Conversación con Profesor del ciclo senior, observación realizada el 10 de junio).

Además, para los y las estudiantes entrevistados, la desigualdad atenta contra el mérito: “A mí no me gusta mucho esto [el tema de la igualdad], porque termina por beneficiar al que no se esfuerza. Tienen que haber incentivos” (Entrevista con Estudiante de 3o. medio). Si bien al interior de la comunidad hay un reconocimiento a que efectivamente existe un malestar social, la causa de este respondería a la incapacidad del Estado en generar una oferta de calidad, como la que el IBS posee. Al respecto, algunos actores señalan que “si no tienes plata estás condenado, condenado entre comillas, al servicio público y, el servicio público no es de la mejor calidad” (Entrevista a Director de ciclo) o que “el Estado debe preocuparse de mejorar la educación pública que es mala” (Entrevista con Apoderado). En definitiva, la causa del malestar responde a un problema de la oferta en un mercado, y no de reproducción y desigualdades sociales.

Lo anterior se complementa con el elemento identitario de la excelencia de la educación del colegio. Internamente se observan como quienes contribuyen a mejorar el país, dada su formación, lo que significa que no solo ellos no son parte del problema, sino que son parte de la solución: “Para este seminario invitamos a uno de los médicos de mayor renombre y con una fuerte contribución a la salud en el país. Es exalumno nuestro y viene a hablar sobre salud mental y burnout”. (Extracto de observación en Seminario sobre salud mental y bienestar realizado en el colegio el 03 de septiembre).

Junto a este diagnóstico sobre el malestar, hay un cuestionamiento a que este es ideologizado, así como también respecto a la violencia existente en las marchas sociales. Un ejemplo del primer argumento que

critica la legitimidad de lo que acontece en el país, lo entrega el rector del colegio, quien señala que el problema es que se ha puesto en temas secundarios (copago, lucro, gratuidad) y no en la calidad de la educación.

siento que se pierde mucho y se ha perdido mucha energía en el tema de, concreto del copago, de que sea gratis, no gratis, de que es un derecho o no eh, que volver a lo que es la educación gratuita y todo eso, todos esos slogans; yo siento que se ha perdido mucho tiempo en eso, y se pierde tiempo en lo que es importante que es la calidad de la educación que es lo que a mí más me preocupa (Entrevista a Rector del Establecimiento)

En consecuencia, las demandas en educación serían ilegítimas dado que desvían el foco de lo importante, la calidad, centrándose en aspecto ideológicos.

### ***Reacción: Hacia el refuerzo de una clausura social***

Independiente de no sentirse interpelados, ¿el IBS ha realizado algo respecto a los cuestionamientos recibidos o respecto a las demandas de avanzar a un sistema escolar inclusivo y democrático? En concomitancia con el diagnóstico y percepción sobre el contexto que tiene el colegio, la primera estrategia desplegada por el colegio se podría denominar como de resistencia por medio de un reforzamiento del cierre social.

Frente a la pregunta si estarían dispuestos o desearían democratizar el acceso al establecimiento, la gran mayoría de los actores apuntan a una dirección opuesta. Ya sea por motivos prácticos (“el colegio no podría financiarse” (Rector del establecimiento)); por una suerte de preocupación el posible sufrimiento que sería para los estudiantes de otras clases sociales el choque cultural (“incluir estudiantes de otras clases sociales sería muy duro para ellos” (Encargada de pastoral)); como también producto de una deseada división de clases oculta bajo el principio de libertad de elección, postura preferente entre algunos apoderados más radicales que no desean que sus hijos se encuentren con familias de otras realidades.

Porque al final es poder elegir ipoh!<sup>7</sup> Yo creo uno puede elegir lo que quiero hacer con mis hijos ¿cachay?<sup>8</sup> no sé, es que me acuerdo que cuando salió la cuestión de que ahora todos pueden meter a los hijos en cualquier colegio y no ponen filtro, entonces yo sí creo que tiene que haber filtro ¿cachay?, por el bien del hijo (Ex alumno generación 2007 y apoderado actual)

De esta forma, las distintas justificaciones del colegio apuntan a resistir a los cuestionamientos y consolidar su posición. Esta resistencia se traduce en algunas políticas concretas: el IBS eliminó un programa de becas y matrícula diferenciada para hijos de profesores y funcionarios. Si bien por lo general los profesores y las profesoras del colegio provienen de estratos socioeconómicos medios altos, algunos de ellos y los funcionarios tienden a provenir de clases medias, lo que podría dotar de algún grado de mixtura y encuentro a la experiencia de los estudiantes. A pesar de esta mínima oportunidad que brindaba este programa, este fue eliminado en razón que “no podían tener privilegios algunos estudiantes” (Conversación con Encargada de pastoral).

Paralelamente a esta reacción de resistencia, el colegio desarrolla otra estrategia para legitimarse frente a las interpelaciones de su rol frente a las demandas de avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo. Esta reacción responde a las acciones de solidaridad interna. Frente a la crítica de ser poco inclusivos, el colegio señala que en su interior existen “diferentes realidades de la misma comunidad” (personas con capacidades diferentes, la diversidad de orientaciones sexuales, intereses vocacionales). Para la Directora Académica del ciclo “senior”, el desafío del colegio está en “cómo mantenemos nuestra excelencia académica con incluir a niños con alguna discapacidad que son parte de nuestras familias” (Entrevista). Bajo esa lógica, el colegio ha generado algunos cambios en infraestructura para facilitar los movimientos y traslados para alumnos con alguna discapacidad, o un sistema de ayuda económica para familias que no pueden pagar las cuotas mensuales por tener a sus hijos en este establecimiento.

<sup>7</sup>Chilenismo. Pues.

<sup>8</sup>Chilenismo. ¿Entiendes?

Esta es la manera en cómo el colegio traduce y responde al contexto chileno relativo a las demandas de un sistema escolar más justo e igualitario. Es decir, reconvertir las demandas de la sociedad chilena en una demanda que es coherente con su identidad y lograr mantener su posición en el campo. En definitiva, y siguiendo la tipología que proponen Pelfini et al. (2020), el tipo de reacción que ha desarrollado el IBS se podría denominar como de resistencia y aislamiento, es decir, volcarse o centrarse únicamente en “los suyos” evitando un diálogo con el entorno.

### Discusión y Conclusiones

A diferencia de lo que ocurre con otros colegios de elite, que despliegan estrategias de tipo adaptativo estratégico con el fin de legitimarse frente a la sociedad, lo que pudiese llegar a tensionar ciertas disposiciones culturales de las elites (Ilabaca, 2021), en el caso del IBS pareciera ser que sus acciones consolidando el cierre social y una mayor homología entre su proyecto educativo y los grupos más reacios a los cambios dentro de las elites, operan como una forma de resistencia frente a los cambios que ha experimentado y está demandando la ciudadanía.

Al describir y analizar el tipo de reacción de un CE en un contexto de interpelación, este artículo también entrega pistas respecto a las justificaciones y explicaciones que el establecimiento realiza y como ellas se corresponden con su identidad. Al respecto, si bien existen algunos trabajos como los de Nozarian (2015) donde analiza los cambios en los mecanismos de selección de SciencesPo, una de las denominadas Grandes Écoles francesas, así como las justificaciones para dichas decisiones, por lo general, los estudios sobre las formas en cómo los CE se adaptan a los nuevos contextos sociales han tendido a centrarse en los cambios sin considerar -en el análisis- el diagnóstico que estos establecimientos realizan sobre el contexto (Kenway & Fahey, 2014; Maxwell & Aggleton, 2016).

Por otra parte, el análisis que se propone sobre la reacción que desarrolla este establecimiento de elite entrega herramientas para comprender de mejor manera la agencia que desarrolla un establecimiento de elite en el campo educativo. Cuando Bourdieu analiza el campo educativo de las *Grandes Écoles* francesas (Bourdieu, 1989) tiende a dejar de lado la agencia de estas instituciones de elite. Frente a ese aspecto, en este estudio se buscó profundizar en la agencia misma (¿cómo actúa?, ¿por qué?, ¿tiene límites dicha agencia?) que puede desarrollar un establecimiento educativo al interior del campo escolar (diferenciación y estrategias de posicionamiento). Así, se puede observar que el capital educativo y simbólico del colegio, así como por su identidad e imbricación con las familias, le permite adoptar, con amplia libertad, medidas orientadas hacia una mayor clausura social, dado que ello se corresponde con el tipo de familia que es parte de la comunidad. En ese sentido, su agencia en el campo goza de una fuerte autonomía, siempre y cuando sus acciones no tensionen las disposiciones sociales, políticas y culturales de las familias de élite que componen su comunidad.

Esto último nos lleva a una última dimensión analítica que alude a lo que Bourdieu y Wacquant (2005) denominan como homología estructural, que es la simbiosis entre la educación que reciben los hijos de las elites y las prácticas y códigos culturales que estos grupos poseen. En el caso del IRBS, se muestra que esta simbiosis es alta, dado que ningún actor (ni estudiantes ni padres o madres) cuestionan o tensionan las decisiones adoptadas por el colegio relativas a deshomogeneizar socialmente su composición, lo que indica que este establecimiento busca -mecánicamente o de forma habituada- reproducir a un grupo al interior de las elites, más que lograr tensionarlo o desmarcarse de ciertos aspectos que para la ciudadanía son conflictivos.

Sin embargo, queda abierta la pregunta respecto a espacios de resistencia o lucha por parte de ciertos actores respecto a esta reproducción mecánica que realiza el establecimiento; ¿existen espacios de resistencia al interior?, ¿qué actores los lideran y qué capacidad de agencia interna poseen? Algo de ello se evidencia en la percepción de la existencia de desigualdades (aunque sean posteriormente naturalizadas). Por otra parte, queda la interrogante a nivel de campo; existe cierto conocimiento acumulado respecto a proyectos educativos de elite de cohorte más progresista; ¿ellos desafían solo a

las elites o a los otros establecimientos también? ¿qué tipo de individuo buscan formar? ¿qué estrategias educativas despliegan? En ese sentido, si bien este trabajo viene a consolidar una agenda de estudios que indaga en cómo las instituciones educativas de elite se van adaptando a las complejidades e interpelaciones desde el entorno, también abre estas nuevas líneas de estudio. Además, a partir de la evidencia y discusión planteada, el artículo busca contribuir en la discusión respecto a las pretensiones normativas del sistema escolar chileno, ¿es coherente contar con establecimientos educativos en el marco de una discusión y políticas públicas que intentan transitar hacia la configuración de un sistema escolar justo e igualitario?, ¿es recomendable esperar a una poco probable iniciativa de estos establecimientos para que avancen en mayores niveles de diversidad socioeconómica en sus comunidades?

## Referencias

- Allende, C., Valenzuela, J. P., & Diaz, R. (2018). School segregation in Chile. In *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*. Springer International Publishing.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5>
- Atria, J., & Rovira, C. (2021). *Informe de resultados: Estudio COES de la elite cultural, económica y política en Chile*. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES).
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *PEL Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-17.  
<http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Bourdieu, P. (2005). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État: Grands corps et grandes écoles*. Editions de Minuit.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Drew, C., Gottschall, K., Wardman, N., & Saltmarsh, S. (2016). The joy of privilege: Elite private school online promotions and the promise of happiness. In A. Koh & J. Kenway (Eds.), *Elite school: Multiple geographies of privilege* (pp. 99-112). Routledge.
- Espinoza, V. (2010). Redes de poder y sociabilidad en la élite política chilena: Los parlamentarios 1990-2005. *Polis (Santiago)*, 9(26), 251-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000200013>
- Fernández-Vavrik, G., Pirone, F., & Van Zanten, A. (2018). Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension: Les "Conventions éducation prioritaire" de SciencesPo. *Raisons Éducatives*, 22(1), 19-47.  
<https://doi.org/10.3917/raised.022.0019>
- García-Huidobro, J. E. (2007). *¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria? Seminario sobre Docentes y Estudiantes de Educación Secundaria*, Buenos Aires. Fundación Santillana.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). Representing curriculum. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 235-253.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.01448.x>
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI Editores.
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: Construcción del sentido de la escuela y la escolarización en "la clase alta argentina". *Runa*, 34(1), 73-90.  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/563/544>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Howard, A., Pine, J., Muench, W., & Peck, S. (2020). Securing eliteness: Class strategies of an elite school in Chile. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 564-577.  
<https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816160>
- Íñiguez Rueda, L. (2012). *Análisis del discurso: Manual para las Ciencias Sociales*. Editorial UOC.
- Ilabaca, T. (2021). *Proyectos educativos y estrategias de legitimación de los colegios de elite Chilenos. La educación de las elites frente a los nuevos escenarios de la sociedad chilena* (tesis de posgrado). Université Catholique de Louvain, Louvain, Belgium.
- Ilabaca, T., & Corvalán, J. (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile ¿Quiénes son y que dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo? *Revista Izquierdas*, 49, 3567-3586. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v51/0718-5049-izquierdas-51-20.pdf>
- Kamens, D. (1974). Colleges and elite formation: The case of prestigious American colleges. *Sociology of Education*, 47(3), 354-378. <https://doi.org/10.2307/2111910>

- Kenway, J., & Fahey, J. (2014). Staying ahead of the game: The globalising practices of elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 12(2), 177-195. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.890885>
- Kenway, J., & Koh, A. (2015). Sociological silhouettes of elite schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.977557>
- Kenway, J., & Koh, A. (2013). The elite school as 'cognitive machine' and 'social paradise': Developing transnational capitals for the national 'field of power'. *Journal of Sociology*, 49(2-3), 272-290. <https://doi.org/10.1177/1440783313481525>
- Khan, S. (2012). The sociology of elites. *Annual Review of Sociology*, 38, 361-377. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145542>
- Ley No. 20.845. (2015). *De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Madrid, S. (2016). Diversidad sin diversidad: Los colegios particulares pagados de la elite y la formación de la clase dominante en una sociedad de Mercado. In J. Corvalán, A. Carrasco, & J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269-300). Ediciones Universidad Católica.
- Martin Rojo L., & Whittaker, R. (Coords., 1998). *Poder-decir: O el poder de los discursos*. Arrecife.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (2016). Schools, schooling and elite status in English education-changing configurations? *L'Année Sociologique*, 66(1), 147-170. <http://dx.doi.org/10.3917/anso.161.0147>
- Mayorga, R. (2017). When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>
- Méndez, M. L., & Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Springer.
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2019). Estadísticas de la Educación 2018. Centro de Estudios MINEDUC. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14293/Anuario\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14293/Anuario_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moya-Díaz, E., & Hernández-Aracena, J. (2014). El rol de los colegios de elite en la reproducción intergeneracional de la elite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59-82. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Muñoz, V., & Durán, C. (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente: Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. *Revista Izquierdas*, 45, 129-159. <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2019/n45/art6.pdf>
- Nozarian, N. (2015). Les conditions d'émergence des dispositifs de démocratisation des grandes écoles: Un enchevêtrement d'acteurs. *Éducation et Sociétés*, 2, 51-65. <https://doi.org/10.3917/es.036.0051>
- Pelfini, A., Riveros, C., & Aguilar, O. (2020) ¿Han aprendido la lección? Las élites empresariales y su reacción ante las reformas. Chile 2014-2020. *Revista Izquierdas*, 49, 4738-4758. [http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art221\\_4738\\_4758.pdf](http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art221_4738_4758.pdf)
- PNUD (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. <https://www.undp.org/es/chile/publications/desiguales-or%C3%ADgenes-cambios-y-desaf%C3%ADos-de-la-brecha-social-en-chile#>
- Prosser, H. (2020). Provoking elite schools' defences: An antistrophon. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(4), 532-544. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1509840>
- Quaresma, M. L., & Villalobos, C. (2019). Interviewing elites in the educational field. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.502>
- Rivera, M., & Guevara, J. (2017). *Selección en la educación secundaria y acceso a universidades de elite por tipos de establecimiento en Chile: Análisis de la cohorte 2016*. Documento de trabajo No. 8. MINEDUC.
- Rizvi, F. (2014). Old elite schools, history and the construction of a new imaginary. *Globalisation, Societies and Education*, 12(2), 290-308. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.890886>
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas, Interests, and Identities*. Sage.
- Thumala, M. (2007). *Riqueza y piedad. El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>

- Villalobos, C., Quaresma, M. L., & Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas: Un análisis cuantitativo-multidimensional. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3), 523-541. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Zimmerman, S. D. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1-47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>