
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 27 Número 5

16 de enero 2020

ISSN 1068-2341

Elección de Escuela en la Clase Alta Chilena: Comunidad, Identidad y Cierre Social

Cristián Bellei

Víctor Orellana

&

Manuel Canales

Universidad de Chile

Chile

Citación: Bellei, C., Orellana, V., & Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5).

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo fue comprender las razones, motivos y significados asociados a la elección de escuela por parte de las familias de clase alta chilena. La elección de escuela ha pasado a ser un tema relevante del debate de política educacional sobre mercado y privatización, al estar asociado a dinámicas de segregación social. La clase alta chilena ofrece un espacio social privilegiado para estudiar estos asuntos, toda vez que se educa hiper-segregadamente en escuelas privadas de alto costo. Los hallazgos –basados en una investigación cualitativa en la cual se realizaron entrevistas y grupos de discusión en la zona prototípica de la clase alta de Santiago– muestran la enorme relevancia de consideraciones comunitarias, sociales y culturales al momento de elegir escuela, buscando una identificación de la familia con la comunidad escolar a partir de visiones de mundo y relaciones sociales compartidas. Si consideramos este espacio social como un mercado escolar, puesto que hay libre elección, precios y competencia, se trata de un mercado incrustado en una densa sociabilidad que lo soporta y en último

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 9-5-2018

Revisiones recibidas: 16-10-2019

Aceptado: 29-11-2019

término subordina. También encontramos cierta diversidad al interior de la clase alta, tensionada por procesos internos de heterogeneización socio-cultural.

Palabras clave: elección de escuela; privatización educacional; estudios cualitativos; segregación educacional; sentido de la acción social; clase alta

School choice within the upper class: Community, identity and social closure

Abstract: This article presents the results of a study about the reasons, motives and meanings associated with school choice among Chilean upper-class families. School choice has become a relevant issue in educational policy debates about marketization and privatization because it is linked to social segregation dynamics. The Chilean upper social class is an appropriate social space to study these issues since this group educates their children in a hyper-segregated set of very expensive private schools. The study followed a qualitative approach, conducting semi-structured interviews and focus groups in a prototypical zone of the upper social class in Santiago, Chile. Our main findings show the enormous relevance of communitarian, social and cultural concerns when choosing schools, seeking an identification between family and school community based on shared worldviews and social relationships. If we consider this social space as an educational market with prices, competition and school choice, this would be a market heavily embedded in a dense social world that supports it and ultimately subordinates it. We also found some diversity within the upper social class, which is currently stressed by some processes of socio-cultural diversification.

Key words: school choice; privatization in education; qualitative research; school segregation; meaning of social action; high social class

Escolha da escola na classe alta chilena: Comunidade, identidade e encerramento social

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo cujo objetivo foi compreender os motivos, motivos e significados associados à escolha da escola pelas famílias de classe alta chilenas. A escolha da escola tornou-se um tópico relevante do debate sobre políticas educacionais sobre mercado e privatização, estando associada à dinâmica da segregação social. A classe alta chilena oferece um espaço social privilegiado para estudar essas questões, uma vez que é educada hiper-segregada em escolas particulares de alto custo. Os resultados - baseados em uma investigação qualitativa em que foram realizadas entrevistas e grupos de discussão na zona prototípica da classe alta de Santiago - mostram a enorme relevância das considerações comunitárias, sociais e culturais na escolha de uma escola, buscando a identificação de a família com a comunidade escolar baseada em visões de mundo e relações sociais compartilhadas. Se considerarmos esse espaço social como um mercado escolar, uma vez que há livre escolha, preços e concorrência, é um mercado incorporado a uma densa sociabilidade que o sustenta e, por fim, subordina. Também encontramos alguma diversidade dentro da classe alta, enfatizada por processos internos de heterogeneização sociocultural.

Palavras-chave: escolha de escola; privatização educacional; estudos qualitativos; segregação educacional; senso de ação social; classe alta

Introducción

Este artículo analiza la elección de escuela en lo que, en un sentido amplio, se denomina clase alta en Chile. El trabajo es parte de un esfuerzo mayor de investigación que incluyó análisis equivalentes sobre los sectores medios (Canales, Bellei, & Orellana, 2016) y bajos (Bellei et al. 2016). El propósito general ha sido comprender el sustrato cultural que sustenta la elección escolar realizada por las familias de diferente clase social. La relevancia del estudio se advierte fácilmente si se considera la elección de escuela como pilar de un sistema educacional definido como “mercado escolar”, para el cual las “preferencias” de las familias constituirían el criterio último de orientación de su desarrollo (Chubb & Moe, 1990), como ha hecho la institucionalidad chilena desde la reforma neoliberal de 1980.

Lo interesante de estudiar la clase alta chilena en este contexto es que, dado que se educa casi exclusivamente en escuelas y liceos que no reciben recursos públicos, su nivel de exposición a la reforma neoliberal en educación escolar ha sido menor. Incluso más, es posible afirmar que en varios sentidos la política educacional chilena se ha discutido y a veces diseñado teniendo a este sector de escuelas privadas financiadas exclusivamente con aranceles cobrados a las familias como el referente institucional (Atria, 2010; Bellei, 2016), puesto que en este espacio socioeducativo se darían todas las condiciones para la emergencia de un auténtico libre mercado escolar.

Por cierto, la clase alta chilena sí ha sido fuertemente afectada por las políticas de mercado en educación a nivel post-secundario, especialmente dado el enorme aumento de profesionales y la creación o consolidación de universidades focalizadas en este sector social (Orellana 2017). Así, al situar estos cambios en educación universitaria como parte de las transformaciones internas empujadas por la modernización neoliberal en los sectores sociales dominantes, la pregunta por cómo y por qué eligen escuela adquiere un interés adicional. Se trata de comprender esta práctica en el contexto de las estrategias de cierre social y reproducción en el tiempo de la clase alta, indagando el modo en que sus integrantes pugnan por la conquista de mejores posiciones o consolidan las alcanzadas.

Visto en términos más generales, el interés por la elección escolar como parte de las estrategias de movilidad y reproducción de clase es comparativamente reciente. En la era post-industrial la educación se expande en todos los niveles, intensificándose el grado en que distribuye oportunidades y produce vínculos sociales, bajo la promesa meritocrática de mayor eficiencia y equidad. Tradicionalmente, el papel de la educación en la reproducción social se indagó según el grado en que el capital cultural familiar, aun en el contexto de democratización en el acceso, continuaba determinando los desempeños académicos y la acumulación de capital cultural en general, bajo la justificación del talento o mérito individual demostrado en el proceso educativo, legitimando así una determinada posición de clase (Bourdieu & Passeron, 2009; Collins, 1979; Shavit & Blossfeld, 1993). En ese análisis, la elección de institución educativa por las familias no jugó un papel relevante. Fue con la promoción de políticas de mercado en educación ocurrida en las últimas décadas que se instaló la pregunta por los efectos de la elección de escuela en la equidad y calidad educativas, y más ampliamente, por su significado social (Orellana, et al., 2018).

Es así como la promoción de la elección escolar se instala en los sectores de clase media y alta no tanto para separarse de la clase obrera (con la que poco comparten), sino como formas de distinción al interior de las clases medias, incluso en países con tradición socialdemócrata basada en sistemas de educación pública, lo cual tiene efectos importantes en la segregación social de los sistemas (Yoon, 2016; Kosunen & Seppänen, 2015, y los diferentes trabajos contenidos en Bonal & Bellei, 2018). Además, recientemente en América Latina la instalación del clivaje público-privado empieza a ser relevante para entender las tendencias de segregación y reproducción de las clases altas

construidas al alero del giro neoliberal, como ha sido estudiado en Argentina y Brasil (Almeida, Giovine, Alves & Ziegler, 2017; Tiramonti & Ziegler, 2008). Este estudio forma parte de esa creciente preocupación.

El resto del artículo se organiza de la siguiente manera. En el próximo apartado se proveen elementos de contexto sobre la situación socioeducativa de la clase alta en Chile; luego, se resume el estado del arte de la investigación sobre elección de escuela en la clase alta; a continuación se explica el método del estudio; en la sección posterior de resultados se presentan los principales hallazgos de nuestra investigación; y finalmente, una breve discusión interpretativa cierra el artículo.

El Contexto Socioeducativo Chileno: La Hiper-Segregación de la Clase Alta

Como se sabe, Chile es uno de los países más desiguales del mundo (CEPAL, 2010). Aquella desigualdad se caracteriza por la extrema concentración de la riqueza, dado que las diferencias de ingreso al interior del –digamos- “90% inferior” de la población son comparativamente menores (Castro & Kast, 2004; López, Figueroa & Gutiérrez, 2013; Ruiz Encina & Orellana, 2011). Así, los sectores altos son estrechos y su distancia (creciente) del resto de la población es el abismo más sustantivo de la estructura social chilena (Espinoza, Barozet & Méndez, 2013; Torche & Wormald, 2004). Esta elevada desigualdad del ingreso en Chile ha sido asociada con la baja movilidad observada (Núñez & Miranda, 2010), lo cual configura un patrón de relativo cierre social de la clase alta chilena, dada la poca movilidad intergeneracional de largo alcance (Méndez & Gayo, 2018; Ruiz Encina & Boccardo, 2014; Torche & Wormald, 2004).

La escasa movilidad social para acceder a la clase alta, sin embargo, coexiste con un cierto crecimiento absoluto de este sector social en las últimas décadas, considerando no sólo a los empresarios, sino también a los profesionales de altos ingresos, lo cual reconfigura en parte sus bases sociales (Espinoza, Barozet & Méndez, 2013; Méndez & Gayo, 2018; Ruiz Encina & Boccardo, 2014; Torche & Wormald, 2004). Así, al interior del mundo empresarial, la pérdida de importancia del sector agrícola en manos de los sectores financiero, minería y servicios, modifica la importancia relativa de la propiedad, al tiempo que aumenta la relevancia de los altos profesionales en la parte superior de la estructura social.

La diferenciación interna de la clase alta es relevante en este proceso. El estudio anual de The Boston Consulting Group (BCG) sobre la riqueza global, establece que los patrimonios de los sectores altos en Chile crecen más rápidamente en la punta de la pirámide que en su base. Mientras cerca del 10% más rico de la población (421.694 familias) posee activos líquidos superiores a 100.000 USD (la base de la pirámide), 45 familias superan los 100 millones de dólares en este mismo tipo de instrumentos (BCG, 2015). El mismo reporte plantea que las *family offices* -empresas de asesoría financiera- incluso desplazan a los bancos y a otras entidades del tipo en el manejo de los activos líquidos de estos segmentos, relevando el peso de las estructuras de parentesco.

En una investigación reciente, Méndez y Gayo (2018) discuten la diversificación de la clase media alta, entre los “herederos” –los grupos con emplazamiento de larga data en tal posición-, con un mayor acceso a la propiedad y las rentas como ingresos en lugar del trabajo, y otros grupos de recién llegados al ámbito de la clase media alta, casi totalmente dependientes del salario y de posiciones profesionales (Méndez & Gayo, 2018).

En definitiva, los sectores dominantes se separan del país en un grado extremo, al mismo tiempo que experimentan, en sus propias dinámicas de constitución, los efectos de la modernización neoliberal reciente, que les somete a un proceso interno de concentración del ingreso y diferenciación social.

En la dimensión educacional la clase alta chilena se educa casi exclusivamente en centros privados que no reciben financiamiento estatal, sino que son financiados mediante el cobro de

cuotas de incorporación, matrículas y aranceles a las familias (Méndez & Gayo, 2018; Moya & Hernández, 2014). La enorme y creciente superposición entre este tipo de establecimientos y los sectores altos a los que preferentemente sirven queda clara al constatar que, a pesar del acelerado proceso de privatización educacional ocurrido en Chile como consecuencia de la reforma de mercado de 1980, los colegios sin subvención pública han mantenido relativamente estable su participación en la matrícula nacional, representando (según datos oficiales) alrededor del 8,2% en 1990 y el 7,8% en 2015. Más aun, los sectores de mayores ingresos se han ido alejando de la educación pública y concentrando en este tipo de establecimientos. Así, por ejemplo, mientras en 1990 el 54,7% de los alumnos del decil más rico de la población chilena se educaba en establecimientos privados sin subvención, esta proporción había subido al 66% en 2015, mientras su asistencia a establecimientos públicos cayó desde un 20,5% a un 7,8% en el mismo período¹.

Un efecto de gran alcance de la fuerte concentración del ingreso sumada a las dinámicas de mercado educacional ha sido la emergencia de una aguda segregación socioeconómica escolar. Estimaciones utilizando el Índice de Disimilitud de Duncan encontraron una alta segregación de los sectores bajos, cercana a 0.5, pero incluso más elevada en los sectores altos -en torno al 0.6-, referida como hiper-segregación (Valenzuela, Bellei, & De Los Rios, 2014), siendo de los niveles estimados más elevados entre los países que disponen de datos comparables. La consideración de ambos fenómenos (elevada segregación social en ambos extremos de la distribución) ha sido descrita como un escenario de elevada y creciente polarización de la educación chilena (Villalobos & Valenzuela, 2012). Respecto de sus causas, controlando por el efecto de la segregación residencial, se encontró que la presencia de escuelas privadas sin subvención estatal era uno de los factores relevantes en la producción de segregación socioeconómica escolar (Valenzuela, Bellei, & De Los Rios, 2014).

La hiper-segregación social combinada con la autonomía institucional de estas escuelas privadas producen las condiciones que facilitan la reproducción socioeducativa de la clase alta chilena. Un estudio reciente caracteriza las prácticas de este sector como regímenes de inequidad que configuran una “diversidad sin diversidad”, en donde la selección en los procesos de admisión opera como selector de clase social, y sus propuestas educativas comparten el aislamiento social, la endogamia relacional y el currículum gerencial, entre otros (Madrid 2016). Se trata de dispositivos clave de selección, socialización y sociabilidad por los cuales se reproduce la elite chilena (Moya & Hernández, 2014). Estas redes sociales conformadas en la escuela-liceo y la mera pertenencia a la clase alta son tan poderosas, que se ha demostrado incrementan significativamente los ingresos salariales de las personas (Núñez & Gutiérrez, 2004) y la probabilidad de acceder a empleos de elite gerencial, por sobre el efecto de obtener un título profesional y tener buen desempeño académico, incluso en universidades selectivas y prestigiosas, reforzando la adscripción social por sobre la meritocracia como principio selector de la clase alta chilena (Núñez & Miranda, 2010).

Por último, es importante notar que el acceso a estos establecimientos privados no está garantizado incluso si se cuenta con los recursos económicos para ello. La aplicación de filtros adicionales, como exigencias académicas a los alumnos, entrevistas a los padres, o pertenencia a cierta religión, es prácticamente universal en este sector. En efecto, ya a inicios de los 1990s se encontró que más del 80% de los establecimientos privados sin subvención de la Región Metropolitana de Santiago aplicaban tests académicos de admisión a sus alumnos (una prevalencia de más del doble comparada con las escuelas privadas subvencionadas), hallazgo que se replicó a nivel nacional una década más tarde (Bellei, 2013) y ha sido posteriormente refrendado, junto a otros dispositivos de selección social, religiosa y cultural de las familias (Carrasco, Donoso, & Mendoza, 2016; Godoy, Salazar & Treviño, 2014).

¹ Estimaciones de los autores en base a datos CASEN 1990 y CASEN 2015.

El Estudio de la Elección de Escuela: La Relativa Opacidad de los Sectores Altos

Los cambios que hemos mencionado empujan hacia una transformación de la relación familia-escuela, lo que convierte el estudio sociológico de la elección escolar en una puerta de acceso a dicho proceso. Esta pregunta sugiere un cuestionamiento sobre el grado de secularización de los vínculos sociales en los sectores altos y sobre los mecanismos que producen y reproducen sus cierres sociales. A partir del débil carácter moderno de las clases dominantes del continente expresado por ejemplo en un cierre social estamental como opuesto a una conformación más meritocrática de la élite (Cardoso & Faletto, 1981; Quijano, 2000), y sin espacio para una Nobleza de Estado como investigara Bourdieu en Francia (Bourdieu, 1998), las clases altas latinoamericanas tienden – crecientemente- a parapetarse en la educación privada como estrategia de cierre social y menos en los centros de alto rendimiento académico de la educación pública (Almeida et al., 2017). Así, la defensa de la “libertad de enseñanza” se comprende mejor como autonomización de los sectores dominantes respecto de los servicios públicos y no tanto como defensa de la diversidad cultural (Bellei & Orellana, 2015).

El debate académico sobre la elección escolar remarca la estrecha relación entre elección, competencia, segregación y posición de clase (Orellana, et al., 2018). A la reproducción social de base académica se suma la segregación espacial que impulsa la elección de escuela, facilitando la separación educativa entre la clase media y la clase trabajadora, y promoviendo la concentración en las familias de responsabilidades antes situadas en el ámbito público, con los respectivos procesos de diferenciación social e individuación que esto gatilla (Ball, Bowe, & Gewirtz, 1995; Butler & van Zanten, 2007). En la era post-bienestar las oportunidades sociales se privatizan y los espacios comunes -también en educación- se erosionan.

Sin embargo, hay relativamente menos estudios sobre la elección de escuela en la clase alta que en los sectores medios (Orellana et al., 2018), probablemente porque se considera que sus dinámicas de segregación educativa no constituyen una novedad, sino un rasgo de larga duración, que combina selectividad académica, altos recursos monetarios y dinámicas comunitarias (van Zanten, 2009). Un aspecto novedoso de esta literatura son las elecciones promovidas por políticas de mercado que abren oportunidades de diferenciación al interior de la educación pública mediante proyectos académicamente selectivos, de orientación meritocrática, los cuales compatibilizan con una aproximación individualista de movilidad social propia del imaginario neoliberal (Kosunen & Seppänen, 2015; Yoon, 2016). Estas políticas al mismo tiempo que permiten a la educación pública mantenerse competitiva, acogen la diferenciación buscada por “nuevas clases medias” profesionales, en una especie de transacción para evitar su fuga del sistema público, al modo que en USA se han promovido las *Magnet Schools* y otras propuestas de elección escolar dentro del sistema público.

En el caso latinoamericano, la elección de escuela y la presencia de educación privada, ha sido asociada con los altos niveles de segregación social de los sistemas educacionales (evidencia para Argentina, Brasil, Perú y Chile se presenta en Bonal & Bellei, 2018). Es interesante notar que estos procesos de segmentación socioeducativa público/privado comienzan a reemplazar otros tradicionales de segmentación curricular que se daban al interior de la educación pública, ya sea por la presencia de liceos públicos académicamente orientados altamente selectivos o porque los sectores de menores ingresos se educaban en modalidades vocacionales de enseñanza (Almeida et al., 2017; Tiramonti & Ziegler, 2008). Pero incluso al interior de la clase alta se ha documentado una importante diversidad. Un estudio focalizado en la elección de escuela en la clase alta de Buenos Aires, además de refrendar el sentido social de la elección, identifica la tensión interna entre un sector “moderno” más liberal y uno “tradicional”, cercano a la educación católica (Gessaghi, 2013).

Más en general, Tiramonti & Ziegler (2008) enfatizan una cierta desestructuración en la relación entre élite y educación en Argentina, en donde las estrategias individuales resultan más determinantes que lógicas comunitarias y, a su vez, estas estrategias no están sedimentadas en la tradición, sino que son cambiantes, lo que produce una alta heterogeneidad en las experiencias educativas destinadas a la formación de grupos dirigentes argentinos.

Visto en perspectiva, pareciera que en la clase alta la relación escuela-familia está siendo tensada por las actuales dinámicas de modernización post-industriales, que al expandir y heterogeneizar la clase media profesional -clases de servicio (Goldthorpe, 1992)-, replantean la eficacia de los mecanismos clásicos de cierre de las capas dominantes, incluyendo el rendimiento académico alto y el dinero. En un contexto cada vez más competitivo en que la educación aumenta su relevancia para la transmisión intergeneracional del privilegio, las clases altas presionan por un mayor control sobre el capital cultural institucionalizado dada su creciente importancia para la transmisión del capital social y económico (Bourdieu, 1990).

La investigación sociológica sobre elección de escuela en Chile es incipiente. Su eje ha sido indagar el grado de concreción de la dinámica de mercado en la conducta de las familias, principalmente en los sectores medios emergentes y populares; es decir, donde se concentran los efectos más visibles de la modernización neoliberal (Bellei, et al. 2016; Canales, Bellei, Orellana, 2016; Córdoba, 2012; Gubbins, 2013; Madrid, 2016; Navarro, 2004; Raczyński & Hernández, 2011). Consecuentemente, buena parte del esfuerzo ha sido comprender la racionalidad sociocultural tras la elección de escuelas públicas versus privadas subvencionadas en estos segmentos.

La elección escolar en la clase alta chilena en cambio prácticamente no ha sido objeto de indagación sociológica. En un estudio exploratorio sobre estrategias educativas de la clase alta (que incluyó consideraciones sobre la elección de escuela como un momento particular de dichos procesos), se encontró que el carácter social de la estrategia contiene y de algún modo condiciona la nutrida significación pedagógica y cultural de la educación, que de todos modos brega por un desarrollo integral de los niños/as; esto implicaría que la composición social de la escuela y un cierto sentido de pertenencia comunitaria predominarían sobre criterios propiamente educacionales en la elección escolar (Gubbins, 2014). En efecto, se ha encontrado que para la clase alta lo central es la elección de una zona de residencia que garantice vínculos sociales endogámicos, y por tanto la elección de escuela se vive como una extensión de esa acumulación de capital social, aunque crecientemente combinado con la adquisición de “nuevas” habilidades como pensamiento crítico y competencias artísticas (Méndez & Gallo, 2018). Esta combinación de lógica instrumental y racionalidad social en la elección de escuela ayuda a explicar el que las familias de clase alta, al percibir una tensión entre principios de justicia social deseables e intereses privados de reproducción social, terminen (en los casos estudiados) privilegiando estos últimos al momento de elegir escuela para sus hijos (Carrasco, Donoso & Mendoza, 2016).

En definitiva, aunque el carácter social de la elección de escuela ha sido identificado como el principio que la organiza transversalmente, la evidencia acumulada sobre la clase alta es aún muy limitada para validar este hallazgo en dichos sectores y -eventualmente- conocer la forma que en ellos adquiriría dicho principio. Desde la perspectiva del debate en torno a las políticas educacionales de mercado el estudio tiene un interés adicional, puesto que en Chile el sistema escolar financiado por el estado ha promovido la libre elección de escuelas, teniendo como referente al subsistema privado en que estudia la clase alta, pero sin que exista evidencia acerca de dichos procesos en este sector. Nuestra investigación busca contribuir a llenar estos vacíos.

Método de la Investigación

Como se mencionó, este artículo presenta evidencia empírica construida en un proyecto de investigación mayor, cuyo propósito fue estudiar los fundamentos socio-culturales del mercado escolar chileno, y su objetivo general, comprender las razones, motivos y significados asociados a la elección de escuela por parte de las familias de diferentes clases sociales, en este caso, la clase alta. Aplicando metodologías cualitativas (Canales, 2014; Taylor & Bogdan 1996), se estudiaron los procesos de elección de escuela de familias de clase baja, media y alta, desarrollándose la fase empírica durante 2013 y 2014. Cada clase social constituyó un caso particular de indagación, un “caso-zona” determinado por su emplazamiento territorial y carácter social. Este diseño tuvo como propósito captar el sentido y reconstruir el proceso de un acto complejo como lo es elegir escuela para los hijos, de ahí su carácter cualitativo; asimismo, seleccionando a las familias inicialmente a partir de su lugar de residencia y situación de clase, se buscó evitar el sesgo de un estudio organizado en torno a las escuelas. En este artículo se reporta los principales hallazgos referidos a las familias de clase alta; complementándose así los resultados sobre las clases baja (Bellei et al. 2016) y media (Canales, Bellei, & Orellana, 2016).

El sector social indagado para abordar la elección de escuela en sectores sociales altos corresponde a las fracciones mayoritarias de las clases de servicio y el empresariado, que por especificidades históricas del país, confluyen en un espacio de relaciones sociales. Tal comunalidad social -debatida desde estudios de mercado hasta el análisis sociológico- permite estudiarles desde una perspectiva de clase. Como se señaló en la revisión de literatura, aunque este sector social en Chile es comparativamente más cerrado y menos dinámico en su estructura que las franjas medias adyacentes, también se ha transformado de manera relevante en las últimas décadas (Ruiz Encina & Boccardo, 2014; Torche & Wormald, 2004). Por tanto, el artículo no se limita a la élite -que por cierto es reclutada de estos sectores-, sino que abarca un segmento más amplio que se inserta en las posiciones superiores de la estructura socio-ocupacional. Se trata mayormente de altos asalariados, que en conjunto con el empresariado, concentran buena parte del ingreso nacional. Las familias se seleccionaron tomando en cuenta su zona de residencia (sectores de altos ingresos en Vitacura, Las Condes y una parte de Providencia) y la asistencia de sus hijos a colegios privados de altos aranceles, cuidando que estuvieran presentes algunos tradicionalmente ligados a la clase alta chilena (que tuviesen este carácter hace al menos tres décadas; los referimos luego como “pre-1981”, para significar que existían y cumplían este rol ya antes de la reforma neoliberal de la dictadura) y otros de más reciente creación, pero ubicados en sectores de altos ingresos en Santiago (i.e. “post-1981”); también se previó que hubiese familias de colegios laicos y religiosos católicos en ambas categorías (dada la relevancia histórica y contemporánea de la Iglesia Católica en la educación de la clase alta chilena). Asumiendo el carácter cualitativo de la muestra, ésta no podría cubrir todas las combinaciones existentes en Chile, por lo que nos focalizamos en las más representativas de cada situación, así, los colegios religiosos pre-1981 son todos católicos de congregaciones bien establecidas en la clase alta chilena y que la han educado por varias generaciones; los colegios religiosos post-1981 son de congregaciones católicas neoconservadoras que han adquirido un lugar prominente en la clase alta sólo recientemente (Thumala, 2007); los colegios laicos pre-1981 no pertenecen oficialmente a ninguna iglesia (no obstante puedan dictar clases de religión, como en Chile hacen también las escuelas públicas) y la mayoría de ellos o son de colonias extranjeras o tienen su sello en la formación académica bilingüe, mientras los laicos post-1981 combinan algunos orientados a la formación académica bilingüe con otros de propuestas curriculares-pedagógicas no tradicionales (Méndez & Gayo, 2018).

El estudio utilizó dos técnicas complementarias de producción de información: Grupo de Discusión y Entrevista Focalizada. Dado que el grupo de discusión busca conocer la “moral grupal”, su uso nos permitió acceder a la representación social de lo que se debe o no se debe hacer al seleccionar escuela para los hijos, y los modos en que los sujetos interpretan esta práctica (Canales 2006; Ibáñez 1979). Los grupos duraron alrededor de una hora y media, y fueron conducidos con flexibilidad en torno a los criterios y valoraciones involucrados en la elección de escuela, permitiendo un fluir espontáneo de la conversación. Las entrevistas focalizadas permitieron conocer precisamente estas prácticas decisionales, las razones y motivos que las personas tienen al elegir escuela, y las modulaciones particulares de cada experiencia (Bryman, 2012). Las entrevistas duraron típicamente una hora y fueron realizadas de modo semi-estructurado, siguiendo una pauta general que indagaba sobre sus trayectorias educacionales, su conocimiento de los colegios de la zona, la forma y criterios con que identificó/descartó colegios para sus hijos, la experiencia de participar en los procesos de admisión/matriculación, sus expectativas educacionales para sus hijos, y su visión general sobre la educación y el modo en que ésta se organiza institucional y socialmente en Chile. En total se realizaron 13 entrevistas a padres/madres (7 de colegios tradicionales pre-1981 y 6 de colegios post-1981, incluyendo balanceadamente religiosos y laicos en ambos)², y 2 grupos de discusión, uno con padres/madres de colegios religiosos católicos y otro, de colegios laicos (incluyendo balanceadamente colegios pre-post 1981 en ambos grupos, de siete participantes cada uno). También se realizaron 4 entrevistas a informantes clave del sector (una experta en educación, un funcionario del Ministerio de Educación local, y dos directores de colegios del sector), para obtener una imagen general acerca de las dinámicas de oferta/demanda escolar en esta zona. Los hallazgos descritos adelante se basan en el análisis e interpretación sociológica de este registro empírico.

El análisis del discurso producido trabajó sobre los dos ejes de la coherencia de significado (Ibáñez 1979; Taylor & Bogdan 1996). Por una parte, la identificación de paradigmas, un conjunto de elementos que redundan sobre un eje de significados y los despliegan en sus múltiples formas; por otra, la identificación del sintagma, o la coherencia lógica y expresiva que pueda haber entre los paradigmas identificados. La coherencia resulta así en la organización de los efectos de sentido en categorías (temas) y secuencias (partes) que como conjunto conduzcan en una misma dirección. Cada grupo y cada entrevista fueron codificados de manera abierta y analizados como una unidad; posteriormente el análisis buscó la comprensión profunda del acto de elegir escuela. El análisis de conjunto permitió identificar elementos comunes que conforman una lógica de elección de escuela prototípica de la clase alta chilena. Además, con el material producido se pudo construir “tipos ideales” de elector de escuela de clase alta, es decir, modulaciones particulares en que se manifiesta el prototipo común. Por cierto, en la realidad (individual y grupal) los elementos identificados se presentan con matices, pero nuestro propósito fue descubrir el sentido común que les organiza, el cual describimos de un modo estilizado que permite contrastarlos.

Resultados

Como se anticipó, los resultados se presentan en dos niveles. Primero -basado fundamentalmente en el análisis de los grupos de discusión- se reconstruye la elección de escuela en los sectores altos en su expresión común o prototípica, identificando sus dimensiones fundamentales

² Para identificar colegios prototípicos tradicionales y de reciente creación de este sector social en esta zona hicimos uso de las fuentes secundarias disponibles, información de prensa, informantes clave y nuestro propio conocimiento experto. Debido a lo reducida y concentrada geográficamente de la clase alta chilena - como se explicó- no fue problemático elaborar estos listados, dado que las fuentes fueron bastante convergentes. Para garantizar el anonimato de las fuentes no identificamos acá dichos colegios.

como núcleos de sentido. Luego –basado principalmente en las entrevistas individuales- se presenta las modulaciones particulares de esta orientación común, agrupadas en tipologías de elección, detallando cómo se organizan específicamente las dimensiones antes expuestas³.

Elección Escolar Prototípica de la Clase Alta

Si consideramos este espacio social como un mercado escolar, puesto que hay libre elección, precios y competencia, se trata de un mercado incrustado en una densa sociabilidad que lo soporta y en último término subordina (Polanyi, 1992). En palabras de un padre entrevistado, en Chile “para catarte te preguntan del colegio: entra a mi círculo o no entra”. De ello se desprende que las formas de racionalización en la elección de escuela no se correspondan centralmente con la racionalidad instrumental del mercado. Los aranceles, por ejemplo, no son vistos como precios racionales de mercado, sino como barreras arbitrarias que marcan la suficiencia del grupo; como afirmó una madre entrevistada, “los colegios cobran lo que quieren”. La elección escolar prototípica de clase alta puede dimensionarse en dos ejes o núcleos de significación para los sujetos: la identificación de los colegios elegibles como proyectos complejos y la tensión implicada en el proceso de mutua elección familia-escuela.

Colegios de clase alta: Diferenciación horizontal entre proyectos educacionales complejos. Las familias de clase alta comparten elementos fundamentales de su visión del sistema escolar en que se insertan y su dinámica en la relación familia-escuela. Identifican como cercanos a establecimientos privados sin subvención pública; así delimitan lo elegible. Perciben una significativa diversidad, pero asimismo una cierta homogeneidad categorial de las escuelas a las que envían sus hijos: son todas opciones educacionales viables que garantizan una buena “calidad” (al grado que sobre ésta prácticamente no se discute). No se habla de colegios fallidos, como ocurre en las clases más bajas, cuya elección de escuela se basa en identificar y evitar colegios que no enseñan o son francamente espacios peligrosos (Bellei et al. 2016; Canales, Bellei, & Orellana, 2016). Ciertamente, el rendimiento y la competitividad en su forma básica se dan por descontado. Incluso se recela que el rendimiento, en su versión institucional pública (i.e. pruebas SIMCE con que el Ministerio de Educación monitorea el logro académico, o PSU con que las universidades más prestigiosas seleccionan a sus estudiantes) sea central, y se rechaza la obsesión por el mismo. Más aun, se critica la supuesta simplicidad de los establecimientos que destacan sólo por liderar los rankings de mediciones estandarizadas oficiales. Este rótulo se le asigna (casi siempre con connotación descalificadora) a los liceos públicos tradicionales altamente selectivos, pero también a algunos proyectos privados nuevos de los que se duda.

Yo creo que hoy en día estos colegios emblemáticos, como el [colegio público tradicional de alta selectividad académica], son para gente de un nivel que no puede pagar un colegio particular y quiere que sus hijos surjan en el mundo de hoy, que tengan una buena opción de entrar a la universidad y sean, a lo mejor en muchos casos, los primeros profesionales de la familia. (Grupo, Religioso)

Existen por cierto diferencias en prestigio (básicamente asociado a la historia), lo cual produce colegios más demandados, pero no transforma en inaceptables al conjunto restante; de hecho, el solo prestigio no determina la elección. La elección de escuela es aquí un asunto sociocultural denso, que involucra filosofías de vida o visiones de mundo -en el sentido gramsciano y orteguiano- y

³ Las referencias al material empírico incluyen una selección de citas que permite fundamentar los hallazgos e ilustrar el habla de los sujetos entrevistados, pero es importante notar que nuestra interpretación es fruto del análisis global de la evidencia producida, tanto de las entrevistas como de los grupos, la cual resultó altamente convergente.

alcanza, aunque con menos precisión, a la pedagogía. Así, la primera regla de elección de escuela en la clase alta pasa por la congruencia cultural entre la familia y la institución. Los colegios se identifican y seleccionan según formaciones complejas, que rara vez tienen equivalencias y por tanto no son intercambiables o directamente comparables, por ejemplo, según su precio, al modo que una lógica simple de mercado supondría: los hay arraigados en tradiciones religiosas como la católica, con todas sus variedades internas; y laicos de colonia, de tradiciones étnicas, educacionales, u otras. En efecto, todas estas instituciones se reconocen portadoras de filosofías pedagógicas bien formuladas, cualitativamente distintas, antes que jerarquizadas por su eficacia, cuya centralidad para la clase alta también ha sido estudiada en Argentina (Tiramonti & Ziegler 2008). La constelación de sentido respecto de los colegios es argumentativa y racional en un sentido comunicativo antes que instrumental. En efecto, no hay ni en colegios ni en familias una explícita priorización por el logro académico, probablemente al dar por descontado un alto desempeño, esta dimensión deja de ser motivo de diferenciación y argumentación, no obstante algunos proyectos educacionales más recientes relevan esta dimensión, como ha mostrado la literatura (Moya & Hernández, 2014) y discutiremos más abajo. Así, prima la significación socio-cultural de las instituciones. Una diferenciación horizontal de propuestas educacionales complejas, más que vertical basada, por ejemplo, en rankings unidimensionales de desempeño.

Es un colegio bastante cosmopolita y que me gusta porque tiene el tema de la integración, hay niños con asperguer, síndrome de down (...), que los niños también sepan que no toda la gente es igual, no todos tenemos las mismas capacidades, y por eso me gustó, además es full bilingüe. (Grupo, Laico)

Familia-escuela: El imperativo de la mutua elección. Siguiendo una concepción bien establecida de la educación de los hijos como algo esencial en su constitución como personas y en su incorporación a la comunidad o grupo de pertenencia, el elector prototípico de clase alta busca un proyecto integral que genere una síntesis entre comunidad, individualidad del sujeto y logro académico. Los criterios socio-culturales son dominantes. Esto obliga a los padres a informarse acuciosamente sobre las escuelas, acumulando un conocimiento pormenorizado, prácticamente de un profesional. Cada matrícula sería el encuentro entre una demanda compleja y una oferta también compleja.

Yo creo que también aceptan mucho a los padres, en el fondo, a uno le sacan la foto, para ver si uno se parece al proyecto del colegio. (Grupo, Religioso)

Con todo, las familias de clase alta perciben la dificultad no tanto en elegir el colegio, sino en ser aceptado. La elección se vive tanto de la familia hacia el colegio como del colegio hacia la familia; en un proceso de tensa identificación mutua, altamente exigente, del cual –creen– depende el éxito del proyecto familiar.

En mi caso fue súper heavy, yo me sentí súper intimidada en la verdad porque los niños van a sus pruebas a sus juegos, pero cuando tocó la entrevista con la, a ver primero le hacen una prueba psicológica y cuando tú vas a la reunión con la directora, la directora casi que conoce mejor a tus hijos que tú. Ya eso es súper heavy. Y como que te interrogan mucho, a ver si tú de alguna manera das una imagen como la que ella tiene. Porque ella hojea y dice “en el examen salió esto” y tú empiezas como a explicar y todo. (Grupo, Laico)

Los papás también dan examen (...) te hacen ponderaciones y dentro de la ponderación de ingreso, cuando tú eres ex alumna te pondera más, entonces aunque la niña dio una muy buena prueba, no superó la ponderación de las hijas de las ex alumnas. (Grupo, Religioso)

Debido a ello, estas familias también comparten la experiencia casi universal de haberse sometido a severos y estresantes procesos de selección por parte de las escuelas. De acuerdo a sus relatos, la escena de las postulaciones puede ser traumatizante. Se diría que en este sector social quien elige en último término es la institución: los padres identifican un colegio al que postulan ser elegidos; los colegios eligen a quienes aceptan.

No es que elegimos, sino que prácticamente la educación aquí en Chile te elige (...) tengo una amiga postuló como en 10 colegios para poder ubicarlos (...) al final el colegio te escoge a ti. (Grupo, Laico)

Como me habían rechazado a la más chica que tiene problemas, en el fondo empecé a buscar colegios para ella y la tuve en varios colegios, pero chiquititos. (Grupo, Religioso)

La prueba es de pertenencia y admisión social: es el modo sociocultural en que se resuelve la sobredemanda, cuando el ajuste de precios no garantiza la coherencia comunitaria, más aún si estas familias están dispuestas a pagar lo que cobren las escuelas por pertenecer. Esto muestra los límites de una competencia de mercado y la emergencia de una lógica de “club”. Es el momento en que deben comparecer como solicitantes, expuestos a lo que perciben como un poder casi totalitario de la institución: se sienten “investigados” y sometidos a prueba de consistencia de estatus.

Que el colegio elija familias similares es un pro y un contra (...); ellos lo hacen porque para el colegio es más fácil, no porque sea más enriquecedor para el niño, entonces ellos eligen familias homogéneas y le dan al niño un ambiente homogéneo. (Grupo, Laico)

Los colegios tienden lo más posible a homogeneizar respecto a los padres o las familias o los niños, porque eso les facilita, en el fondo, la manera como les están entregando los conocimientos a los niños, porque si son todos, más o menos de un mismo nivel, vienen más menos de los mismos lugares o son niños que no tienen... la forma como tú enseñas, les resulta mucho más fácil, porque no vas a tener gente revoltosa o gente inquieta o gente que te discrepe, es más fácil. (Grupo, Religioso)

Los colegios buscan varias certidumbres de homogenización y fidelización del postulante: en los rendimientos cognitivos y psicológicos del niño, esto es, su “normalidad” para el aprendizaje de alto rendimiento, en el elevado perfil socioeconómico –que a los altos aranceles agrega onerosas cuotas “de incorporación”- y en el perfil sociocultural -desde el habla y la ropa, hasta las creencias.

También postular y llevar los papeles, te llaman para que el niño haga los exámenes y después llaman a los dos papas para hagan una entrevista con el director (...) los niños hacían dos exámenes en distintos días, si los niños pasaban ese examen (...) llamaban a los papás y los papás tenían dos entrevistas también, una era con la psicóloga y orientadora y la otra era con el departamento de catequesis, también dos días. (Grupo, Laico)

Te hacen una especie de radiografía interna del niño y tú, te analizan te investigan tanto que es incómodo. (Grupo, Laico)

Tú puedes entrar y decir que tienes el tremendo cargo, pero yo creo que también buscan mucho, quién eres, cómo hablas, cómo te vistes, yo creo que ven la foto un poco. (Grupo, Religioso)

La inseguridad para las familias no acaba con la admisión: la posibilidad de expulsión de sus hijos está siempre latente. Resuena ampliamente la molestia con instituciones que no solo controlan la

entrada, sino también las condiciones de permanencia. Se percibe un sistema centrado en su propia reproducción de clase, y no en su capacidad de acoger la diversidad de sus hijos. Para las familias, estas exigencias ponen en peligro la integralidad de sus hijos, parte fundamental de lo buscado.

Quieren niños que prácticamente sean genios o súper dotados, el niño problemático, inmediatamente te llaman ‘el niño es inteligente, pero es intranquilo,’ (Grupo, Laico)

Yo creo que estos colegios que tú mencionas [de alto rendimiento], no tienen ni un tipo de flexibilidad con algún tipo de dificultad, o sea, ‘se va, a la primera pa’ fuera’ (...) el niño es un poquito inquieto y pa’ fuera. (Grupo, Religioso)

Para los alumnos, permanecer como estudiante demanda todas las muestras de capacidad para el alto rendimiento. La falla es castigada con la expulsión, o tratamientos más sutiles, como la derivación al psicólogo, la psicopedagoga, y otras formas de corrección.

La educación está ahora súper dirigida al negocio en sí, entonces no se preocupan de los niños, y cuando un niño tiene un problema, llévelo a un psicólogo, lo llevas a la psicopedagoga, llévalo a un neurólogo, dale Aradix, en el fondo están muy concentrados en que este negocio de la educación funcione perfecto, entonces cuando hay alguien que me molesta, llaman a los papás y los derivan. (Grupo, Laico)

Ahora los colegios, desgraciadamente son unas empresas de servicio, es decir, les enseñan a los hijos, pero tú también tienes que mandar un hijo estático, es decir, que no se mueva, no pregunte, no haga nada. (Grupo, Religioso)

Lo que así se revela es la rudeza de la formación de los sectores dominantes; los padres la resienten al mismo tiempo que la buscan.

Porque yo creo que nos paseamos con ella por todos los colegios de Santiago, porque es mala alumna, lo tengo que reconocer, no le gusta estudiar, no puede tomar ningún medicamento, ni Ritalín. (Grupo, Religioso)

Tipología de electores escolares de clase alta. Como se vio, la elección prototípica es percibida como una herencia clásica de comunidades, colegios e identidades que anteceden al Chile actual y que simbolizan la pertenencia a los segmentos dominantes. Son rasgos de larga duración. Pero tal inercia, todavía preponderante, experimenta tensiones nuevas que las familias tematizan. Como suele pasar con la novedad, estos elementos producen conversación y obligan a una toma de posición, modulando así la elección de escuela respecto de la norma común analizada. Los sectores altos están cambiando y con ello, la conservación de tal posición a través de la educación (Madrid, S. 2016; Méndez & Gayo, 2018; Moya & Hernández, 2014).

En lo fundamental, se percibe el avance de un ethos de clase media profesional, expresada en la diversificación del origen social del estudiantado de colegios de mayor tradición. Es cada vez más difícil para éstos mantener un signo propiamente elitario. La tradicional dinámica aristocrático-oligárquica cede su espacio a una de altos profesionales, arquetípicamente clases de servicio (Goldthorpe, 1992). Un directivo escolar (informante clave) señala:

Este colegio, en sus orígenes, en los años ’50, ’60, era un colegio con muchas más familias de empresarios, eso ha bajado; ha aumentado mucho el número de profesionales que trabajan a sueldo.

En un sentido opuesto, nuevos colegios de proyectos comunitarios neo-conservadores aparecen para reivindicar el vacío elitario, o bien los tradicionales se desplazan geográficamente hacia barrios más exclusivos y de reciente data, buscando evitar la referida diversificación social de su base. Este espacio emergente es caracterizado por un entrevistado como alta élite (expresión redundante, pero

típica del modo de habla chileno cuando quiere remarcar lo genuino y distinguirlo de lo meramente aparente), cuando lo define por oposición a un colegio tradicional católico.

Hay, básicamente, educación o clase. Aquí tienes -y yo te diría que, en los colegios de alta élite, más todavía- clubes sociales, son centros sociales, centros de desarrollo social... no sé cómo llamarles. (Directivo, hombre, informante clave)

En efecto, aunque la voz de los colegios católicos tradicionales sigue siendo la principal, es cada vez más cercada por el proceso de polarización descrito, entre una lógica socialmente más diversa y otra de alta élite. Son estas tres voces las que surgen con nitidez y permiten la tipologización de tres categorías de la elección de escuela en las clases altas indagadas: la tradicional comunitaria (que puede basarse en el catolicismo, pero también en otros criterios comunitarios, como la pertenencia a colonias extranjeras), la neocomunitarista (que en nuestro estudio sólo observamos asociada a los colegios católicos neoconservadores), y la perspectiva ilustrada de altos profesionales (que resulta menos asociada a un tipo particular de colegios, por cuanto se trata de un elector más “móvil”). Es importante enfatizar que estas categorías refieren a lógicas de elección escolar y no se corresponden por tanto mecánicamente con tipos de colegios, aunque -como mencionamos- tienden a vincularse.

El elector comunitarista tradicional. El elector comunitarista tradicional elige colegio como una parte fundamental de la vida en comunidad. En el límite, casi no hay elección, en tanto la participación en su comunidad constituye al sujeto, más allá de su individualidad y más acá de la sociedad, prácticamente fijando un mismo entramado social comunidad-familia. La comunidad de pertenencia tiene un sedimento de sentido que proviene de generaciones pasadas, la mayoría de las veces con un importante componente religioso, pero también en versiones laicas, especialmente como colonias extranjeras.

Toda la gente postula porque le gusta el colegio, no es por ubicación, no es porque estén cerca, es porque les interesa el colegio, porque yo creo que a la mayoría de los alumnos no les queda cerca, pero son apoderados [padres/madres] que sienten que vale la pena el traslado porque ese es el que quieren y no son intercambiables: no es llegar y decir, ‘bueno si no es el [colegio privado religioso tradicional] puede ser este otro que es lo mismo’, porque la verdad no hay otro que sea igual, es gente que busca algo específico, porque ya lo conoce. (Hombre, religioso, pre 1981)

La correspondencia mutua entre familia y escuela es particularmente estresante para este tipo de electores, pues en el fondo se juega allí la pertenencia a la comunidad. El gran temor por tanto es que el colegio emblema de la comunidad no acepte al hijo. Se elige por tradición, es decir, casi no se elige.

La verdad es que yo cuando busqué para mis dos hijos, o sea, no busqué en realidad, (...) yo los postulé solo al [colegio católico tradicional], porque en realidad yo sentía que era como ese el colegio donde tenían que estar (...). Fue básicamente por las experiencias de mis hermanos y de mi marido en colegios [de congregación católica tradicionalmente ligada a la clase alta chilena]. (Mujer, religioso, pre 1981)

Desde esta visión, los colegios se diferencian entre los que construyen comunidades fuertes y forman en determinados valores, frente a los que sólo promueven el exitismo individual, sea académico o económico. En efecto, este elector puede tener variantes de crítica muy aguda a la desigualdad socioeconómica, o enfocarse en una consideración central de los “valores” antes que del “éxito”. Así, esta perspectiva tiene una distancia frente a la ética del mercado, muchas veces marcada por un discurso social, heredero de la ideología social-cristiana, o por valores tradicionales.

Asimismo, particular aversión se manifiesta hacia el neoconservadurismo, expresado en órdenes como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo. La negación del nuevo conservadurismo católico es un elemento fundamental de identidad del elector comunitarista tradicional, pues este “otro” aparece como una combinación condenable de fundamentalismo y búsqueda del éxito individual, especialmente económico. Incluso, el neoconservadurismo es rechazado con más vehemencia que la educación pública de alto desempeño, la que, por lo dicho hasta aquí, no es percibida como competencia por la clase alta.

Tal como yo te digo que no metería a un hijo mío al [colegio post-1981 católico neoconservador], porque no me gusta el Opus Dei porque son cerrados, porque no me gusta cómo funciona, no metería ni muerta a mi hija al [liceo público tradicional académicamente selectivo], porque considero que a los niños no les dan valores. (Mujer, religioso, post 1981)

Por cierto, de todos modos, este tipo de elector tiene una consideración relevante sobre lo académico, que funciona como base para la proyección posterior. No obstante, este no es el eje de la educación, ni explica la conducta del elector.

La variante comunitarista neoconservadora. El elector comunitarista neoconservador también elige escuela buscando realizar su pertenencia a la comunidad, pero se trata de una comunidad distinta: una “alta elite”, socioeconómicamente más restringida, inspirada en el “catolicismo de verdad” (portado por congregaciones religiosas como las mencionadas), constituida en oposición a la de los colegios tradicionales y con ellos, al segmento social que representan. Se percibe que tal ambiente ha perdido la virtud de antaño, se está volviendo más heterogéneo, menos predecible y de menor exigencia y disciplina. Esto es tematizado como temor o rechazo al creciente bullying, a los “nuevos ricos”, y a la pérdida de control en las dinámicas de socialización de niños y jóvenes.

Lo que esperábamos nosotros como colegio católico (...) que el ambiente, que todas las familias fueran católicas, y no era, ponte tú, había muchas familias que no se habían casado por la iglesia, que los niños no estaban bautizados. (Mujer, religioso, post 1981)

Siendo explícitamente organizados para enfrentar dichos desafíos, estos nuevos colegios han reemplazado a los tradicionales según la percepción de los electores neoconservadores, puesto que han desarrollado la capacidad efectiva de reproducción de comunidad, de imbricación con la familia y formación en valores; los otros lo prometen, pero no cumplen. Por cierto, el resto de la oferta educacional les es invisible, incluyendo los establecimientos públicos a los que ni siquiera mencionan.

(Respondiendo respecto de otros colegios): “No, nunca lo pensamos, porque no eran católicos, no fueron alternativa, de ninguna manera. Conozco gente muy católica del [colegio tradicional], pero no fue alternativa... Lo que pasa es que uno conoce los colegios dentro de los que se mueven las amistades, y además yo vivo en este sector, entonces como que no voy mucho a otros lados de Santiago”. (Mujer, religioso, post 1981)

La comunidad como idea de totalidad encuentra su concreción en la familia como particularidad: la comunidad es una gran familia, la familia es una pequeña comunidad. Queda poco espacio para el individuo en un sentido ilustrado o moderno. Desde esta perspectiva, el colegio prolonga la familia y es esta cohesión familia-escuela en base a valores el fundamento normativo para la orientación al

éxito individual. Así, el logro académico adquiere un sentido social, transformándose en un elemento de identidad para los nuevos colegios, una demostración de que no hay nada en los tradicionales que ellos no tengan. Resuena la idea de “virtud” que encuentra Weber en la ética protestante como base del capitalismo (Weber, 2003). El neoconservadurismo concilia así una orientación al éxito académico, con todas las formas de racionalización que ello implica, con una disciplina coherente y una imbricación normativa familia-escuela. Es el sector dominante de la clase alta chilena que al mismo tiempo que abrazó el neoliberalismo de mercado defiende el conservadurismo moral del catolicismo ortodoxo (Madrid, S. 2016; Thumala, 2007)

Finalmente, otra distinción importante con el comunitarismo tradicional es la irrelevancia cuando no ausencia de un discurso “social”, una preocupación por la desigualdad o por la segmentación de la sociedad y los colegios; tampoco asoma como un sentimiento religioso de culpa.

El elector ilustrado-moderno. El elector ilustrado-moderno elige escuela considerándole un espacio esencial en la constitución del hijo/a como individuo autodeterminado. Tal responsabilidad no se agota en la familia, se proyecta a la sociedad y entonces al colegio. Hay distancia de las visiones comunitaristas, sobre todo sus versiones más conservadoras, especialmente las religiosas. En definitiva, más que en el eje familia/comunidad, este elector opera en la distinción individuo/sociedad. Es posible así identificar los ecos del relato meritocrático y la valoración de una cierta diversidad social percibida, por cierto, dentro de los estrechos límites de la clase alta chilena, como ha sido ya documentado (Madrid, S., 2016).

El mío yo creo que es un colegio donde prima la diversidad, o sea, un colegio donde existe mucho respeto por sus compañeros, por las creencias, por lo que son (...) Yo creo que eso es una diferencia notable con los otros colegios. Al colegio de mi hija yo creo que va todo tipo de gente: van hijos de profesores, van muchos extranjeros, también hay gente que tiene mucha plata, pero también hay hijos de gente que son profesionales. La idea es que los niños sean más autónomos. (Mujer, laico, pre 1981)

La ausencia de una filiación comunitaria hace que la elección de escuela no esté pre-escrita y sea con propiedad una elección activa, de búsqueda y comparación de opciones. Se busca un proyecto educacional integral, lo que incluye un rendimiento académico destacado, aunque sin la obsesión exitista expresada en los rankings. Más saliente resulta la importancia del idioma inglés, lo que guarda relación con las preocupaciones de las clases profesionales. Por cierto, si bien la prospectiva sobre los hijos enfatiza su propia libertad de elección, no se mencionan destinos no-universitarios: su libertad está constreñida al tipo de profesional que quiera ser. Una madre entrevistada lo deja claro: “buenas carreras en buenas universidades”. Más que la reproducción comunitaria, importa asegurar el destino profesional de los hijos. El anotado individualismo se combina así con el impulso de reproducción de clase, viable con un rendimiento promedio en los colegios legítimos de este sector social.

La verdad para mí igual fue una apuesta, pero cada vez me convengo más que fue la mejor decisión. Me gustó el sistema en que les refuerzan a las niñas mucho la autoestima, es un colegio en el que me interesa a mí que mi hija salga líder, aunque no sea académicamente el mejor colegio en los rankings. Entonces por eso fue que lo elegimos también. (...) Me siento tranquila con la decisión, porque sé que les entregamos herramientas para que luego puedan hacer lo que ellos quieran. Van a tener una buena base, tanto académica, de personalidad, de contactos, van a ser niños líderes como te decía. Y con eso pueden hacer lo que quieran bien. (Mujer, religioso, pre 1981)

Los colegios (siempre privados de alto costo, sin subvención pública) son ordenados según tales criterios: prefieren instituciones laicas, pueden ser de colonia o incluso religiosas, pero poco dogmáticos. Es interesante notar que los colegios religiosos no son descartados, pero no se valoran por su carácter religioso sino educacional; si una escuela religiosa resulta atractiva, una madre entrevistada señala pragmáticamente “¿qué le cuesta a uno pegarse un rezo?” (Mujer, religioso, pre 1981).

La educación pública se les presenta claramente segmentada en dos categorías. Por un lado, unos pocos liceos públicos tradicionales académicamente selectivos, los cuales conocen y respetan, pero no son vistos como alternativa para los propios hijos, dada su supuesta orientación exclusiva hacia el logro académico y su excesiva competencia entre pares. Las escuelas públicas regulares, en cambio, están totalmente fuera de su plano electivo. Hay una percepción de lo público como focalizado en los pobres, en una naturalización del carácter subsidiario del Estado. La aparente contradicción entre una perspectiva con resonancias meritocráticas y la autoexclusión de la educación pública es tematizada por una madre al sentenciar “es bueno hacer patria, pero no con tu hijo” (Mujer, religioso, pre 1981); expresando el conflicto analizado por van Zanten (2007) entre ser buen padre o buen ciudadano. En otras palabras, estos electores encuentran en colegios privados de alto costo los valores tradicionales de la educación pública selectiva y de calidad.

En ese universo de colegios laicos [nombra liceos públicos tradicionales académicamente selectivos], yo creo que efectivamente son interesantes, atractivos, pero son enfocados sólo a resultados, tampoco son lo que yo busco; sin desmerecer que hay gran cantidad de gente que va a esos colegios que no tiene como acceder a colegios particulares y que finalmente les va bien. Por ejemplo, el hijo de una nana de mi abuela, logró con mucho esfuerzo entrar al [liceo público “emblemático”], estudió ingeniería comercial y es profesional. (Hombre, laico, post 1981)

La relativa distancia que algunos de estos electores manifiestan respecto de la excesiva unidimensionalidad academicista, que perciben en buena parte de la educación dominante en el país, entronca bien con su disposición a modular de manera relevante la prospectiva educativo-laboral de sus hijos en virtud de las características particulares que observan en ellos.

Han aparecido muchos colegios para capacidades diferentes, hoy día está claro que no todos los colegios son para todos los niños y no todos los niños son para todos los colegios, entonces hay colegios con otro tipo de visión de mundo, ¿me entiendes? (Mujer, laico, post 1981)

La certeza incorporada respecto de su pertenencia a la clase alta les permite relativizar las consideraciones instrumentales sobre la educación como “capital” para la movilidad social (omnipresente en los demás segmentos sociales), con lo cual la diversidad de capacidades e intereses da lugar a diferenciaciones horizontales cualitativas, emergiendo las “inteligencias múltiples” como dominios legítimos que desarrollar en la educación. En efecto, existe en Chile un pequeño mercado para la clase alta (“No hay colegios baratos que sean personalizados”, Mujer, laico, post 1981) de escuelas con filosofías pedagógicas alternativas, como Waldorf y Montessori. El dilema con los hijos aparece cuando los padres, imbuidos de estos valores ilustrados y meritocráticos, no logran encontrarlos en sus hijos, surgiendo en ellos cierto comportamiento anómico, desinterés por el propio desarrollo o falta de sentido. También por esta vía -además de la terapia psicológica- emergen los caminos escolares no tradicionales como su mejor alternativa.

Conclusiones y Reflexiones Finales

Este estudio indagó sobre el significado que tiene para las familias de clase alta chilena la elección de escuela. Según hemos visto, prima en la clase alta una consideración comunitaria de la escuela como nexo clave con un entorno de identidad, determinada por su significado socio-cultural; en ese sentido, más que elección basada en la comparación racional, se produce una autoclasificación basada en un sentido de pertenencia. Por cierto, hay una diversidad rica de proyectos educativos, que se perciben como de calidad similar, aunque se deja en segundo plano al rendimiento académico; no es que no importe, sino que se considera dado, como piso: es casi siempre abrumadoramente superior al promedio nacional, habilitando así -de requerirse- la pertenencia a los sectores dominantes. Tal dinámica se percibe como un rasgo de larga data, pues las comunidades y sus identidades en cuestión tienen raíces profundas en los sectores dominantes. Por cierto, hemos identificado también un elector “ilustrado moderno” que no se siente parte de una tradición ni vinculado a una comunidad, pero que igualmente busca proyectos educativos complejos y se limita a opciones que le mantienen segregado dentro de la clase alta. Con todo, vinculados a la modernización reciente, se aprecian procesos de cambio que producen una mayor heterogenización de los sectores altos, a la que sigue la reacción por clausurar las comunidades, sea en su voz tradicional o en nuevas dinámicas que se perciben como de alta élite (connotando no sólo gran riqueza, sino poder, propiedad y cierre social).

Estos hallazgos estimulan su discusión e interpretación sociológica en tres ejes: el problema del cierre social en la educación y su carácter en los sectores altos, el efecto que esto podría tener en el rendimiento académico, y las consecuencias en la relación familia-escuela.

Un primer asunto es la defensa de los grupos acomodados ante los efectos de una modernización que ellos mismos impulsan hacia el resto de la sociedad. La liquidez de los vínculos sociales en la égida del neoliberalismo avanzado es contracara de la lucha por hacerlos aún más sólidos en las capas superiores. La propia ampliación de lo que en un sentido genérico se puede llamar clase media alta (signo de maduración post-industrial de la estructura ocupacional) es vista con sospecha y se legitima un mayor enclaustramiento social de las capas altas, de forma que la incorporación meritocrática a la elite resulta muy reducida en Chile. Así, la voz principal de las familias y sujetos indagados no fortalecen los mecanismos seculares de diferenciación, como el dinero y el desempeño, sino la pertenencia comunitaria, como han descrito Madrid (2016) y estudiado su efecto discriminador en el mercado laboral Núñez & Miranda (2010). La diferenciación social (bien analizada por Espinoza, Barozet & Méndez, 2013; Méndez & Gayo, 2018; Ruiz Encina & Boccardo, 2014) impulsada por la polaridad descrita entre el profesional de altos ingresos (pero que continúa viviendo de su trabajo) y la alta élite, estimula la necesidad de distinción entre comunidades, pero ésta no se organiza según el desempeño académico, ni tampoco a través de un mercado competitivo que empuje al descenso de los precios, por lo que los colegios privados de la clase alta no resultan particularmente presionados a producir resultados sobresalientes o a ser eficientes. Es la manifestación educacional del débil carácter moderno de los sectores dominantes latinoamericanos a que hemos hecho referencia.

¿Podría esto relacionarse con el bajo nivel académico de las escuelas chilenas de la clase alta? Creemos que sí. Como se sabe, en las evaluaciones internacionales de desempeño escolar (PISA, TIMSS) y adulto (IALS-PIAAC), la clase alta chilena obtiene resultados comparativamente mediocres en términos absolutos y más aun tomando en cuenta los recursos con que cuenta, quedando incluso por debajo de un estudiante promedio de los países de mejor desempeño y siendo prácticamente inexistente el grupo que obtiene resultados de excelencia a nivel internacional. Estos hallazgos son consistentes con la evidencia antes referida sobre la mayor relevancia del capital social

por sobre el logro académico en el mercado laboral del sector dominante, como factor que facilita la transmisión intergeneracional del capital económico en estos sectores en Chile. En otras palabras, sin la presión de una genuina meritocracia basada en el desempeño educacional y refugiada en redes comunitarias de pertenencia desde la escuela hasta el trabajo, la clase alta chilena se reproduce en un circuito socioeducativo paralelo (Valenzuela, Bellei, & de los Ríos, 2014), al cual -por cierto- no se aplican las reglas del mercado promovidas para el “95% de abajo”.

Por cierto, hemos identificado también una cierta diversidad al interior de la clase alta, la cual es la base para la conformación de comunidades familia-escuela fuertemente endogámicas. En su voz principal, los valores comunitarios aluden a principios tradicionales, sacros o étnicos como bases de conformación, apareciendo la cultura laica o ilustrada (que una voz secundaria promueve en estos sectores) como peligro de desintegración. Así, la escuela es llamada a blindar el vínculo adolescente-familia, no a romperlo para abrir los hijos al mundo social, como profesaba el funcionalismo tradicional de base ilustrada. Incluso la defensa neo-comunitaria del rendimiento académico, más que base para una cultura meritocrática, es signo de éxito, de confirmación del carácter elitario que se posee en la lucha por la legitimidad intra-clase alta. De ahí el nulo interés en establecer relaciones con ambientes escolares más amplios aun de alto desempeño, incluso con otras fracciones de los sectores dominantes ni menos con los del sector público. Ciertamente, la distinta valoración al interior de la clase alta de las universidades tradicionales de excelencia académica como lugar de formación de la elite profesional, versus la preferencia por universidades socioeconómicamente elitarias que aparecen como continuidad comunitaria de sus escuelas (Orellana, 2017), marca esta heterogeneidad interna de la clase alta chilena.

Finalmente, como tercer eje de discusión, sería relevante estudiar con más detalle las transformaciones que experimenta la relación familia-escuela en los sectores altos. En la medida en que la polarización descrita tensiona a las familias y a las comunidades a cierres más intensos, acrecienta el stress de los padres y las exigencias a los niños/as. La relación familia-escuela se racionaliza y sofisticada, sobre todo en los procesos selectivos de admisión, en virtud de consideraciones no sólo económicas y académicas, sino además pruebas psicológicas, tests de admisión de diferente índole (incluso en edad pre-escolar), exigencia de nuevos antecedentes familiares (incluyendo fotos de familia), y la latencia de la amenaza de expulsión, por mencionar algunas. Se trata en muchos casos de discriminaciones y arbitrariedades flagrantes en contra de niños y familias, ejercidas por las escuelas dada su posición de dominio en este campo tal como la hemos analizado. En efecto, las familias resienten sensiblemente estos procesos (no debe haber muchos otros espacios sociales en Chile donde la clase alta se vea sometida a tan severo escrutinio), pero se sienten obligadas a someterse a ellos, sin siquiera las garantías del derecho del consumidor, ratificando que en la educación de la clase alta el mercado no es el principio regulador.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo financiero del Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa y del Fondecyt N° 1130430, ambos de Conicyt.

Referencias

- Almeida, A. M. F., Giovine, M. A., Alves, M. T. G., & Ziegler, S. (2017). A educação privada na Argentina e no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 939–956.
<https://doi.org/10.1590/s1517-97022017101177284>

- Atria, F. (2010). ¿Qué Educación es “pública”. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela, *Ecós de la revolución pingüina* (pp. 153-182). Santiago: Editorial Pehuén.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- BCG. (2015). *Winning the growth game. Global wealth 2015*. Boston Consulting Group, Boston, MA.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para desmercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 9(2).
- Bellei, C., & Orellana, V. (2015). Privatización de la educación en América Latina. In C. Bellei (Ed.), *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 109–128). Santiago: LOM.
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 95-110.
- Bonal, X. & Bellei, C. (Eds.) (2018). *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. London, Bloomsbury.
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In: A. H. Halsey, H. Lauder, & P. Brown (Eds.), *Education: culture, economy, society* (pp. 46–58). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2da ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Butler, T., & van Zanten, A. (2007). School choice: A European perspective. *Journal of Education Policy*, 22(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/02680930601065692>
- Canales, M. (2014). *Investigación social. Lenguajes del diseño*. Santiago: LOM Editores.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89–109.
- Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1981). *Dependencia y desarrollo en América Latina: Ensayo de interpretación sociológica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Carrasco, A., Donoso, A., & Mendoza, M. (2016). La dimensión étipo política de la elección de escuela: Dilemas en familias chilenas de élite. En J. Corvalán, A. Carrasco & J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 301-335). Ediciones Universidad Católica de Chile,.
- Castro, R., & Kast, F. (2004). *Movilidad de la pobreza en Chile. Análisis de la encuesta panel 1996/2001* (No. 85). Santiago. Retrieved from http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_6553_em_17_05_2011_16_01_04.pdf
- CEPAL. (2010). La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: Situación y desafíos en América Latina. In *Panorama Social 2010* (pp. 85–136). CEPAL.
- Collins, R. (1979). *La sociedad credencialista: Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Córdoba, C. (2012). *Elección de escuela en Chile: La propuesta neoliberal a examen*. Universidad Complutense de Madrid.
- Chubb, J., & Moe, T. 1990. *Politics, markets, and America's schools*. Brookings Institution Press.
- Espinoza, V., Barozet, E., & Méndez, M. L. (2013). Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: El caso de Chile. *Revista Laboratorio*, 25(14), 169-191.

- García-Huidobro, J. E., & Bellei, C. (2004). Desigualdad educativa en Chile. En R. Hevia (Ed.), *La Educación en Chile Hoy*. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: Construcción del sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina.” *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, XXXIV(1), 73–90.
- Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). *Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: Requisitos de postulación y vacíos legales*. CPCE - Informes para la Política Educativa n° 1.
- Goldthorpe, J. H. (1992). Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro. *Zona abierta*. Fundación Pablo Iglesias. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=44949>
- Gubbins Foxley, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la región metropolitana: A subjective experience. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 165–178.
- Gubbins Foxley, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069–1089.
- Gubbins Foxley, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069-1089.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión, teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Kosunen, S., & Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica (United Kingdom)*, 58(4), 329–342. <http://doi.org/10.1177/0001699315607968>
- López, R., Figueroa, E., & Gutiérrez, P. (2013). *La ‘parte del león’: Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile*. Serie de Documentos de Trabajo, 379. Escuela de Economía de la Universidad de Chile.
- Madrid, R. (2016). *Choosing by Habitus: a multi-case study of families & schools in the context of school choice*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota.
- Madrid, S. (2016). "Diversidad sin diversidad": Los colegios particulares pagados de élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco & J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269-299). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Méndez, M. L., & Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Cham: Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-89695-3>
- Moya, E., & Hernández, 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.
- Navarro, L. N. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Buenos Aires: UNESCO & IIPE.
- Núñez, J., & Gutiérrez, R. (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile*. Documento de trabajo, 208. Escuela de Economía, Universidad de Chile.
- Nunez, J. & Miranda, L. (2010). Intergenerational income mobility in a less-developed, high-inequality context: The case of Chile. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 10(1), 1-17.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems (Volume V)*. OECD Publishing.
- Orellana, V. (2017). El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. *Anales de La Universidad de Chile*, 11, 93–115.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., & Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. *Revista Brasileira de Educação*, 23(January), 1–19.
- Polanyi, K. (1992). *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México D.F.: FCE.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Raczynski, D., & Hernández, M. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar*. Santiago.
- Ruiz Encina, C., & Boccardo, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflictos sociales*. Santiago: El Desconcierto - Fundación Nodo XXI.
- Ruiz Encina, C., & Orellana, V. (2011). Panorama social de Chile en el bicentenario. *Análisis Del Año 2010*, 27–52.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries. Social inequality series*. Westview Press.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Thumala, M. A (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (Eds.). (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Torche, F., & Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago. Retrieved from http://repositorio.cepal.org/bitstream/11362/6089/1/S0410803_es.pdf
- Touraine, A. (1971). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista De Antropología Social*, 16, 245 - 278. <https://doi.org/>-
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 329–339). Routledge.
- Villalobos, C. & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE.
- Yoon, E. S. (2016). Neoliberal imaginary, school choice, and “new elites” in public secondary schools. *Curriculum Inquiry*, 46(4), 369–387. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1209637>
- Zimmerman, S. D. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1-47.

Sobre los Autores

Cristián Bellei Carvacho

Universidad de Chile
cbellei@ciae.uchile.cl

Cristián Bellei es Doctor en Educación por la Universidad de Harvard. Actualmente es investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación y profesor del Departamento de Sociología, ambos de la Universidad de Chile. Sus áreas principales de investigación son las políticas educacionales, los efectos del mercado en educación, la equidad y el cambio en educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6963-7809>

Víctor Orellana Calderón

Universidad de Chile
victor.orellana@ciae.uchile.cl

Víctor Orellana es Máster en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Actualmente es investigador asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Sus áreas principales de investigación son la sociología de la educación, la calidad educacional, la educación superior y la estratificación social.

Manuel Canales Cerón

Universidad de Chile
mcanalesc@gmail.com

Manuel Canales es Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Sus áreas principales de investigación son los métodos cualitativos en ciencias sociales y aspectos críticos de la sociedad chilena.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 28 Número 5

16 de enero 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil