

CRISTÓBAL VILLALOBOS | JUAN PABLO VENABLES

EDITORES

CONSTRUYENDO EL **PRIVILEGIO**



ÉLITES, EDUCACIÓN Y REPRODUCCIÓN SOCIAL EN CHILE

Ariadna
ediciones

Construyendo el privilegio
Élites, educación y reproducción social en Chile

Construyendo el privilegio

Élites, educación y reproducción social en Chile

Cristóbal Villalobos
Juan Pablo Venables
Editores

ISBN: 978-956-430-013-9

Santiago de Chile

Primera edición, septiembre 2026

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://isni.org/isni/0000000485172652>

Doi: <https://doi.org/10.26448/ac9789564300139.196>

Diseño de portada: Amaya Uriarte

Este libro contó con el financiamiento de los proyectos Fondecyt 1230358 y 11250748, y de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile



Los textos publicados en la presente obra, han sido evaluados mediante el sistema de doble ciego.



Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución

Esta editorial postula o indexa su producción, de acuerdo al carácter de la materia de los libros, en Book Citation Index de WoS (sólo libros en inglés, ver <https://n9.cl/bx7i3>); en Dialnet libros; Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en Open Textbook Library; en la Sala de lectura Hispana de la Biblioteca del Congreso de EEUU; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), en Scilit; HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar; SSOAR; ProQuest Central; Knowledge Commons Works; PhilPapers; The Philosopher's Index; WorldCat; Scipedia; Humanities Commons; Modern Language Association MLA; Open Library (Internet Archive); Open Research Library, la red social académica Academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI. El ISNI (International Standard Name Identifier o Identificador Estándar Internacional de Nombres) de esta Editorial es el <https://isni.org/isni/0000000485172652>

Índice

Introducción.....	7
<i>Cristóbal Villalobos y Juan Pablo Venables</i>	

Sección I: Las élites como agentes de construcción de políticas en el campo educacional.....21

Tecnócratas y technopols: el límite de lo posible en la política educativa (1990-2018).....	23
<i>Máximo Quiero-Bastías</i>	

Educación de élite y poder corporativo en Chile: trayectorias y redes del gabinete de Piñera II (2018–2022).....	53
<i>Lautaro Quiroga Aguilar y Eliseo Lara Órdenes</i>	

Imprimiendo el “sello familiar”. Élités económicas y filantropía educativa en Chile.....	73
<i>Cristóbal Villalobos, Javiera Salinas González y Tomás Olguín</i>	

Sección II: La construcción de la élite. Subjetividades y trayectorias históricas en el espacio educativo.....101

Mitos e imaginarios: construcción de superioridad en un colegio de élite chileno.....	103
<i>Paula Ascorra y Tomás Ilabaca</i>	

Germanidad y reproducción social. Estrategias educativas y culturales de la élite valdiviana de origen alemán.....	129
<i>Camila Neira Triviños</i>	

Hacia el encuentro con la diversidad: prácticas de diversidad y reconocimiento en el proceso de formación ciudadana en un colegio de élite chileno.....	155
<i>Tomás Ilabaca Turri</i>	

La formación de una élite regional: reproducción social de la colonia alemana en La Araucanía y el rol del Colegio Alemán de Temuco...183	
<i>Javier Hernández, María Teresa Douzet, Félix Rojo y Javiera Castro</i>	

Sección III: Las élites frente al otro. La construcción de la élite en la producción de la otredad..... 209

Mujeres y educación de élite en Chile: pistas y preguntas para una agenda interseccional de investigación.....211

Angélica Bonilla y Paulina Rodríguez

Caridad, solidaridad y cosmopolitismo. Distinciones morales en la constitución identitaria de colegios privados.....237

Juan Pablo Venables

Visiones de los sectores populares sobre la educación de las élites. Un estudio exploratorio.....265

Juan Figueroa, Felipe Bustos, Jorge Atria

¿Insiders o Outsiders? Pensar al Otro en colegios de élite en Chile..291

Felipe Bustos

Sección IV: Ser de la élite en el espacio educativo. El rol de los establecimientos educacionales en la reproducción de la élite.....317

¿Movilidad meritocrática en la cima? Clausura social, universidades de élite y profesiones de alto estatus.....319

Malik Fercovic

Educación Pública Femenina en Chile: La (re)producción de una «élite subalterna».....343

Pamela Soto, Karen Cárdenas y Gonzalo Ossandón

Economías ansiosas en universidades tradicionales de élite en Chile: Rendimiento sacrificial, (des)igualdad y expectativas de éxito.....369

Ángela Cifuentes

La educación de la clase alta chilena. Elección escolar, visiones de mundo e hiper-segregación.....403

Cristián Bellei

Breve nota curricular de las/os autoras/es.....431

Introducción

Cristóbal Villalobos y Juan Pablo Venables

Las élites y su controversial posición en la sociedad chilena

Aun cuando la desigualdad es un rasgo consustancial a toda sociedad, la manera como esta se procesa y enfrenta está cargada de matices y diferencias. En la sociedad chilena, las expresiones de malestar y, a ratos, de confrontación con la desigualdad han sido un rasgo distintivo en buena parte del siglo XX y lo que va del XXI. Sin embargo, este malestar ha estado acompañado, al mismo tiempo, por una inacción estructural que favorece la permanencia de esta desigualdad, promoviendo una sociedad que se mueve, casi esquizofrénicamente, entre la ilusión y la desilusión, entre la apatía y la esperanza.

En medio —y arriba— de este nudo gordiano histórico de la sociedad chilena hay un pequeño y reducido grupo que tiende a ser objeto de feroces críticas, pero también de enconadas defensas: las élites. Definidas como grupos minoritarios que poseen un control o acceso desproporcionado a recursos económicos, políticos, académicos, culturales o simbólicos (Khan, 2021), las élites contemporáneas siguen siendo un grupo altamente controversial y, por lo mismo, un objeto de estudio y de análisis creciente, especialmente en las últimas dos décadas.

Este renovado interés por las élites en Chile ha permitido entender algunos aspectos de este grupo que, hasta hace no mucho tiempo seguían poco explorados, como su creciente desconexión con un país que las ve como si vivieran en otro mundo o, al menos, no en el mismo en que vive la mayor parte de la población chilena (Atria y Rovira, 2021). También se ha estudiado su capacidad de reflexividad, especialmente en momentos donde se han visto cuestionados sus privilegios y posiciones (Pelfini, 2022), así como su ligazón con las capacidades de desarrollo y con el patrón de desigualdad existente en el país (Undurraga, 2014; Ossandón y Tironi, 2013; López et al., 2013). Su conexión con el mundo político y las esferas del poder (Joignant y Güell, 2011) ha sido otra arista

destacada en las recientes investigaciones sobre las élites nacionales, que han mostrado estar siempre acompañadas de una clausura y cerrazón que mantienen y reproducen en tanto grupo y clase, especialmente en términos culturales y geográficos (Méndez y Gayo, 2025).

Sin perjuicio de este sostenido interés y creciente conocimiento de las élites en Chile, la mayor parte de las investigaciones existentes hasta la fecha se han preguntado más por *quiénes son* y menos por *cómo se producen* las élites. Esta última interrogante es, precisamente, la que moviliza todos los capítulos agrupados en este libro. Entender cómo se producen las élites no es una preocupación puramente abstracta o teórica: por el contrario, implica un fuerte compromiso empírico que permita develar cómo estos grupos crean, utilizan y transforman los privilegios previamente adquiridos. Se trata, en este sentido, de entender cómo se genera el proceso de *reproducción* y no simplemente de producción social, y el rol que les cabe a las élites en él (Villalobos y Quaresma, 2023).

Aun cuando el proceso de reproducción de las élites se materializa en distintas esferas, es en el campo educativo donde cobra especial interés. En efecto, la institución escolar moderna nace en el siglo XIX con un doble y contradictorio propósito: apuntalar la disminución de las desigualdades sociales por la vía de educar a la población y, al mismo tiempo, preparar a las élites para dirigir el Estado y la sociedad. En este contexto, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo se posicionan hoy estos grupos privilegiados en el espacio educativo? ¿Qué papel juegan las instituciones educativas en la producción y reproducción del privilegio, y de qué manera se manifiesta? ¿De qué forma las élites movilizan sus privilegios dentro del sistema educativo para favorecer su reproducción como grupo?

Aunque intrincadas, estas preguntas permiten entender la triada conceptual que constituye el foco de este libro: educación, élites y reproducción social. Si bien han sido analizadas por separado, la apuesta de este libro es, precisamente, entenderlas de forma relacionada. Nuestra tesis es que, en tanto triada, la relación entre educación, élites y reproducción social conforma un dispositivo de construcción del privilegio, organizado en torno a cinco premisas fundamentales que se configuran como los pilares de este libro.

A nivel teórico, partimos de la premisa de que *riqueza y pobreza son dos caras de una misma moneda*, por lo que no puede entenderse una sin la otra. En consecuencia, para explicar y abordar las profundas desigualdades de nuestro país se requiere estudiar ambas, tanto en sí mismas como en sus relaciones. De esta forma, el estudio de los “de arriba” (Cousin et al., 2018) no debe leerse como un mero capricho intelectual ni como un ejercicio revanchista, sino como aquello que permite, en su operación, develar y comprender mejor las raíces profundas, y los mecanismos de configuración y estructuración de la sociedad chilena.

Segundo, y desde una perspectiva conceptual, entendemos que en las sociedades contemporáneas *el privilegio se construye*. Si bien su carácter fuertemente adscrito y transgeneracional hace ver el privilegio como un dato cuasi imperecedero (Rodríguez-Weber, 2014), en este libro sostenemos —contrariamente a esa mirada— que la producción y la reproducción de las élites son procesos complejos y no siempre tan evidentes, que deben considerarse en su diversidad de expresiones y múltiples formas. Dicho de otra manera, sostenemos que reproducir los privilegios es algo que se hace a través de acciones siendo, por lo mismo, un conjunto de procesos activos no determinados apriorísticamente.

Tercero, y en términos funcionales, en este libro afirmamos que *la educación —y el sistema educativo en particular— cumple un rol fundamental en el proceso de producción y reproducción del privilegio* (Grompone y Reátegui, 2025). Vale decir, la educación no es neutra ni simplemente un espacio de transmisión de valores o conocimientos universales y descontextualizados, sino cumple la función de transmitir diferencias sociales desde un código de legitimidad. Aunque esto pueda parecer evidente, reforzar esta idea en momentos donde la educación se muestra colonizada por conceptos estandarizados (pero a veces, bastante genéricos) de “calidad” o “equidad”, al mismo tiempo que ha dejado de ser una prioridad social, se vuelve necesario.

En cuarto lugar, el libro se sustenta en la idea de que entender la relación de las élites con la educación y con los procesos de reproducción social requiere de un *abordaje metodológico multidisciplinario*, que integre investigaciones provenientes de distintas áreas del conocimiento, así como marcos conceptuales variados y diversas fuentes de análisis. De esta forma, y contrario al

“monismo metodológico”, optamos por una mirada plural y amplia de las ciencias sociales, sin desconocer el valor de la investigación empírica y conceptualmente fundada.

Finalmente, adoptamos una *perspectiva epistémicamente abierta de las élites*, que las comprende en su pluralidad más allá de lo financiero o económico. Porque el acceso o el control desproporcionado de recursos económicos siempre tiene expresiones que, aun cuando estén vinculadas, rebasan el ámbito monetario o no se agotan en él, este libro estudia a élites académicas, técnicas, culturales, generizadas, filantrópicas, locales y subalternas, además de las económicas y financieras, diferenciándolas y estableciendo relaciones entre ellas. De esta forma, no hablamos tanto de una élite, sino más bien de élites en un sentido plural.

Estos cinco supuestos que sostienen el libro —en términos teóricos, conceptuales, funcionales, metodológicos y epistemológicos— no pretenden aportar al conocimiento de un objeto particular (las élites), de un campo específico (la educación), ni tampoco de un proceso determinado (la reproducción social), sino buscan desentrañar cómo este objeto, este campo y este proceso se vinculan y trasponen entre sí.

En virtud de ello, en este libro se encuentran investigaciones que, desde distintas entradas y espacios geográficos, aportan a la comprensión de cómo se produce el privilegio en Chile, cuáles son los principales mecanismos utilizados para ello, qué papel le cabe a la educación y a las políticas educativas en este proceso, cómo se construyen barreras subjetivas y objetivas para resguardar estos espacios y quiénes son los principales agentes que los sostienen, entre otros. Cada una de estas piezas son un aporte para entender cómo el privilegio se adquiere y se preserva en el Chile actual.

De cómo nace el libro en el contexto del capitalismo académico

Aunque individualizada, toda obra es, esencialmente, un trabajo colectivo. En el caso de este libro, este esfuerzo no solo se visualiza en los más de 30 investigadores e investigadoras que han aportado su trabajo, esfuerzo y dedicación, sino también en la forma en que cada capítulo se fue construyendo. Esto es especialmente relevante en el contexto actual, donde el llamado capitalismo

académico (Slaughter y Leslie, 1997) nos lleva a profundizar en nuestras trayectorias individuales y a poner las métricas por encima de las discusiones colectivas.

La historia —o quizás prehistoria— de este libro es reciente. A partir de una publicación seminal sobre educación y élites que incluía trabajos de Chile, pero también de Perú, Brasil, Argentina y México (Villalobos y Quaresma, 2023), un grupo de investigadoras e investigadores nacionales provenientes de diversas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades se fue agrupando en torno a intereses comunes. Aunque inicialmente esta convergencia fue esporádica y acotada a espacios específicos (lanzamientos de libros, congresos o alguna conferencia nacional), el 2024 se solidifica en la conformación del *Grupo de Estudios sobre Élites, Educación y Reproducción social* (ELER). En su nombre, el grupo buscaba establecer su carácter multidimensional y su eje central: la interrelación entre élites, educación y la pregunta por la reproducción social. Siempre abierta a la participación de quienes se interesen, la plataforma nos sirvió para discutir, intercambiar y cooperar en nuestras investigaciones (previas, presentes y futuras) acerca de “los de arriba”, con énfasis en las zonas de intersección entre educación y reproducción social.

Este libro es fruto del primero de los encuentros organizados por ELER, que se llevó a cabo en Valdivia, en la Universidad Austral de Chile, en diciembre del año 2024. Fue un encuentro de dos días, con el objetivo de generar lazos de trabajo conjunto, redes de colaboración y espacios de camaradería, que se desarrolló a través de mesas de trabajo con cuatro sesiones cada una, más un par de actividades que nos reunió a todas y todos los asistentes. La dinámica se desarrolló bajo un formato de seminario de trabajo sin público, con el requisito de que cada persona debía enviar con antelación al encuentro un artículo o trabajo avanzado, cuyo comentario se asignó a otro u otra participante. De esta manera, cada quien presentó su trabajo, recibió retroalimentación de un comentarista —y de todas y todos quienes componían su mesa— y, al mismo tiempo, fue responsable de comentar el trabajo de otra persona. Se buscaba, de esta forma, escapar de la lógica formal de quien presenta sin ser escuchado, y de quien escucha sin atención al presentador o presentadora, para pasar a una lógica de genuina colaboración e intercambio de ideas.

El nivel de los trabajos y la calidad de la retroalimentación obtenida permitió vislumbrar, desde ese encuentro, este libro. Para ello, se les pidió a cada autor o autora que integraran los comentarios a su primera versión y se les entregaron lineamientos generales para la escritura de los capítulos. Estas versiones fueron revisadas por los editores y luego discutidas con cada persona en diversas iteraciones hasta llegar a la versión final aquí presentada. De esta forma, este libro se puede describir como un trabajo multiforme y colectivo, que reúne investigadoras e investigadores de distintas generaciones, enfoques, universidades y ciudades del país, cuyo punto en común es el interés de comprender multidisciplinaria y descentradamente cómo se produce y reproduce el privilegio en Chile, con el zoom puesto en la relación entre educación y los mecanismos de reproducción social.

Aunque pueda parecer anecdótica, esta historia es consustancial al libro, a lo menos por dos razones. En primer lugar, porque —aunque con autorías diferenciadas— cada capítulo tiene algo del resto de los autores del libro, los que, mediante comentarios, críticas, sugerencias o simplemente acotaciones, permitieron mejorar y sacar adelante el siempre esquivo ejercicio de investigación. En segundo término, porque el libro se presenta como un registro material —y digital— de un trabajo colectivo que busca promover la horizontalidad en el proceso de construcción y difusión del conocimiento, algo que, lamentablemente, es cada vez menos frecuente en los círculos académicos actuales.

Estructura del libro y principales aportes

En términos de arquitectura, el libro cuenta con 15 capítulos organizados en cuatro secciones. Cada una de las secciones representa, en nuestra opinión, un ámbito diferenciado de estudio que se conecta con la pregunta de investigación y aporta a entender cómo se producen y reproducen las élites en la educación. La primera sección, denominada “*Las élites como agentes de construcción de políticas en el campo educacional*”, da cuenta de la agencia de las élites en tanto sujeto que actúa definiendo qué es, cómo se desarrolla y cuáles son los principales sentidos del campo educativo y sus políticas. En contraste, la segunda sección titulada “*La construcción de la élite. Subjetividades y trayectorias históricas en el espacio educativo*”, se focaliza en

entender cómo las élites se construyen en el campo educativo, dando cuenta de las mediaciones y procesos que permiten y favorecen esa producción. La tercera sección se titula “*Las élites frente al otro. La construcción de la élite en la producción de la otredad*”, y está orientada a resaltar la idea de que la producción y reproducción del privilegio se realiza siempre en relación y en comparación con otros, lo que implica procesos de clausura, apertura, distinción y separación. La última sección, “*Ser de la élite en el espacio educativo. El rol de los establecimientos educacionales en la reproducción de la élite*”, se concentra en explorar la heterogeneidad que implica ser de la élite dentro de los establecimientos educacionales, poniendo el foco en cómo el proceso de reproducción ocurre también dentro de la esfera educacional.

Cada sección se articula en torno a un conjunto de capítulos que tiene marcos conceptuales, premisas metodológicas y focos analíticos diferenciados. La primera sección abre con el capítulo “*Tecnócratas y technopols: el límite de lo posible en la política educativa (1990-2018)*” de Máximo Quiero-Bastías. En su capítulo, Quiero-Bastías aborda a las élites no como un receptor de la política, sino como un actor que la construye activamente. A través de una revisión de las políticas educativas en casi 30 años, el capítulo busca identificar cómo una forma específica de élite —la tecnocracia— influye en la definición de políticas, mostrando el rol que tuvieron como aseguradores de lo “políticamente posible”, estableciéndose en un actor clave en la instalación del modelo de mercado educativo chileno.

El segundo capítulo se denomina “*Educación de élite y poder corporativo en Chile: trayectorias y redes del gabinete de Piñera II (2018-2022)*”, de Lautaro Quiroga Aguilar y Eliseo Lara Órdenes. Con un foco en el llamado gabinete de empresarios, el artículo indaga en las conexiones y fusiones entre las élites económicas y políticas, buscando trazar patrones comunes en términos de formación educativa. Junto con constatar una concentración en universidades de prestigio y colegios de clase alta, el capítulo aporta a entender cómo el proceso de reproducción de las élites considera capitales económicos y políticos que se ponen en juego en las trayectorias formativas de estos actores, siendo la universidad —quizás más que el colegio— un lugar central de conjugación de esos capitales.

La primera sección cierra con el capítulo *“Imprimiendo el sello familiar. Élite económicas y filantropía educativa en Chile”*, escrito por Cristóbal Villalobos, Javiera Salinas González y Tomás Olguín. Como se desprende del título, este capítulo se adentra en la filantropía educativa en Chile —tema poco explorado por la literatura—, con la finalidad de entender su conexión con las élites económicas. Específicamente, el capítulo busca entender cómo el «factor familiar» de estas élites pervive a través de la edu-filantropía, pese al espíritu de profesionalización y discursos de experticia propio de estas organizaciones, permeando en su quehacer y conformación, así como en las conexiones, redes y mecanismos de influencia que las élites económicas ponen en juego a través de organizaciones de filantropía educativa.

La segunda sección comienza con el capítulo *“Mitos e imaginarios: construcción de superioridad en un colegio de élite chileno”*, de Paula Ascorra y Tomás Ilabaca, que se adentra en la discusión sobre socialización interna en colegios de élite, centrándose en la dimensión de narrativas míticas y simbólicas en la construcción de imaginarios. A través de un estudio de caso de un colegio de élite del país, el capítulo identifica dos mitos clave: la “herencia fundacional de la nación”, y la “superioridad moral y académica”. Ambos mitos configurarían un imaginario social al interior del colegio de élite que legitima las jerarquías y perpetúa el poder, al mismo tiempo que limita la emergencia de narrativas alternativas, mostrando cómo opera la construcción del privilegio en este caso.

El capítulo cinco es *“Germanidad y reproducción social. Estrategias educativas y culturales de la élite valdiviana de origen alemán”*, escrito por Camila Neira Triviños. A través de una revisión histórica de larga data y el desarrollo de entrevistas a miembros de la élite local, Neira analiza cómo el Instituto Alemán de Valdivia construye una idea de germanidad que se reproduce en las familias emblemáticas de la élite en la ciudad de Valdivia. La mantención de redes sociales, la construcción de ritos periódicos y la promoción de deportes exclusivos, entre otras, son mecanismos detectados para construir este capital simbólico que permite a una élite económica local reproducirse en el tiempo, siendo la escuela una especie de receptáculo privilegiado para este proceso de reproducción.

Tomás Ilabaca Turri es el autor de *“Hacia el encuentro con la diversidad: prácticas de diversidad y reconocimiento en el proceso de formación*

ciudadana en un colegio de élite chileno". En este capítulo, Ilabaca se pregunta cómo se construye la formación ciudadana en un colegio de élite. Esto es central en el proceso de producción de las élites, pues permite formar valores, disposiciones y formas de entender la sociedad. Los resultados muestran que, a diferencia de la literatura internacional, la formación ciudadana en este espacio de élite tiene una cierta apertura a la diversidad y anti-asistencialista, buscando promover una ciudadanía crítica y que fomenta la cohesión social.

El séptimo capítulo y último de esta sección es *"La formación de una élite regional: reproducción social de la colonia alemana en La Araucanía y el rol del Colegio Alemán de Temuco"*, de Javier Hernández, María Teresa Douzet, Félix Rojo y Javiera Castro. A partir de un estudio de caso de un colegio emblemático e histórico en la Araucanía, el capítulo muestra cómo los colegios alemanes fueron centrales en los procesos de generación, desarrollo y consolidación de una élite económica local -en la zona de la Araucanía- que fue proyectándose de forma nacional. Aspectos como la mantención de la lengua, el arraigo con un espacio local o la mantención de ciertos elementos culturales en el tiempo facilitan la imagen de reproducción de un grupo selecto y cerrado, constituyendo así un caso particular de una élite regional.

La tercera sección, que aborda la necesaria producción de otros para definir la propia posición de élite, comienza con el capítulo de Angélica Bonilla y Paulina Rodríguez titulado *"Mujeres y educación de élite en Chile: pistas y preguntas para una agenda interseccional de investigación"*, que se basa en el cuestionamiento al análisis posicional en las investigaciones de élite porque, pese a su relevancia, introduce un sesgo de género al ignorar los espacios, procesos y dinámicas relacionales que involucran a las mujeres. Lejos de sugerir que las mujeres gocen del mismo privilegio, el capítulo presenta algunos hallazgos sobre el campo educativo de élite chileno que ha intentado sortear este sesgo, y propone un enfoque relacional para comprender mejor el papel de las mujeres y las familias desde una mirada interseccional, visibilizando diferentes formas de capital.

El libro continúa con el capítulo noveno, titulado *"Caridad, solidaridad y cosmopolitismo. Distinciones morales en la constitución identitaria de colegios privados"* de Juan Pablo Venables. Este texto analiza cómo los colegios privados del sur de Chile construyen su identidad y posición de privilegio a través de la vinculación moral con su

entorno. En el capítulo, Venable identifica cinco modalidades de relación —caridad asistencial, solidaridad, lo público como alteridad, ciudadanía y cosmopolitismo— que varían según el proyecto educativo de cada institución, destacando que estas acciones no solo buscan ayudar, sino también formar el carácter de los estudiantes y legitimar las distinciones de clase mediante una “alquimia social”.

El siguiente capítulo de esta sección corresponde a *“Visiones de los sectores populares sobre la educación de las élites. Un estudio exploratorio”*, de Juan Figueroa, Felipe Bustos y Jorge Atria. A través de una metodología de focus group y fichas de estilización, el texto aborda las distintas visiones que los sectores populares tienen sobre la educación de la élite, con el propósito de desentrañar las representaciones sociales que la población chilena tiene sobre estos grupos, por sobre caracterizaciones “objetivas” o autopercepciones. Los resultados muestran que el imaginario educativo que construyen las clases populares sobre las élites es claro: está acotado a dos universidades y un puñado de colegios, e incluye formación de postgrado en el extranjero. Aun así, la formación y trayectoria escolar pareciera no ser siempre una condición para ser parte de la élite, dejando una interrogante sobre la percepción del “otro” respecto de las élites.

La sección cierra con *“¿Insiders u outsiders? Pensar al otro en colegios de élite en Chile”*, de Felipe Bustos. En el capítulo, Bustos indaga en un tema poco estudiado hasta la fecha: cómo los estudiantes de grupos privilegiados construyen subjetivamente su idea de estar adentro/afuera de los espacios de poder, en tanto “futuros posibles miembros” de las élites del país. A partir de grupos de discusión y entrevistas con jóvenes de la élite, el capítulo profundiza en cómo estos jóvenes no se ven homogéneamente como parte de la élite, construyendo una barrera con otros jóvenes, pero también con otras generaciones, especialmente en el contexto de fragilidad de las élites observado en el país en las últimas décadas.

La cuarta y última sección del libro se adentra en el papel de los establecimientos educacionales como espacios de producción y reproducción de las élites. El primero de esta sección (capítulo doce en el índice general) se titula *“¿Movilidad meritocrática en la cima? Clausura social, universidades de élite y profesiones de alto estatus”*, de Malik Fercovic. El capítulo sostiene que la investigación sociológica sobre

élites ha tendido a soslayar la literatura historiográfica, limitando una comprensión más profunda de cómo se combinan continuidad y cambio en la configuración de las élites chilenas actuales. Desde ahí, el capítulo plantea un ejercicio de vinculación entre ciencias sociales, literatura e historiografía, examinando el rol de las universidades más antiguas, selectivas y prestigiosas del país, así como las profesiones de mayor estatus y remuneración, enfatizando su relación con los procesos de reproducción de clase y de movilidad meritocrática.

El capítulo trece es de Pamela Soto, Karen Cárdenas y Gonzalo Ossandón, quienes escriben *“Educación pública femenina en Chile: La (re)producción de una «élite subalterna»”*, donde se posicionan desde un marco interseccional para preguntarse por la existencia de «élites subalternas» a partir de la incorporación de las mujeres en la esfera pública. Esta pregunta se aborda desde una reflexión que cruza discusiones filosóficas y de las ciencias sociales, teniendo como eje de análisis la educación pública para mujeres en Chile y las disputas feministas que en ella se cruzan, y cuyo horizonte es el abordaje teórico para la conformación de “otras élites”, entendiendo que la educación actúa como un espacio reproductor o transformador de dichas estructuras sociales.

Le sigue el capítulo *“Economías ansiosas en universidades tradicionales de élite en Chile: Rendimiento sacrificial, (des)igualdad y expectativas de éxito”* de Ángela Cifuentes. En él, la autora defiende la necesidad de estudiar el malestar y la salud mental universitaria a la luz de los procesos recientes de democratización de acceso y la reproducción de desigualdades aún persistente proponiendo que, desde aquí, el auge de la salud mental como problema universitario puede leerse como parte de una «managerización del bienestar». A través del concepto «economías ansiosas» como lente epistemológico, analiza cómo es que se vive este escenario actual en universidades tradicionales de élite.

Esta sección y el libro finalizan con el capítulo de Cristián Bellei titulado *“La educación de la clase alta chilena. Elección escolar, visiones de mundo e hiper-segregación”*. A partir de su propio recorrido de investigación, el autor analiza la educación de la clase alta chilena, caracterizada por la hipersegregación social e intensas dinámicas de elección y selección escolar, las que pone en relación con el resto del sistema educacional. ¿Qué explica su baja efectividad académica, qué

lugar ocupan los procesos de selección escolar en su modo de funcionamiento, y cómo se relaciona todo esto con su naturaleza socialmente hiper-segregada?, son algunas de las preguntas que guían el capítulo. El análisis da cuenta de un sector que se aparta de la ideología de mercado escolar competitivo y meritocrático que dice defender.

Proyectando el futuro.

Élites, educación y reproducción social en el ciclo venidero

Desde hace un par de décadas las ciencias sociales y las humanidades chilenas vienen entregando aportes relevantes para una comprensión integrada y a la vez diversa de la reproducción del privilegio en el país. Trabajos como *Élite y educación. Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina*, editado por Cristóbal Villalobos y María Luisa Quaresma (2023), así como muchos otros —incluyendo a quienes escriben en este libro— son invaluable en esa tarea.

Aunque este libro avanza sostenidamente en entender cómo se produce y reproduce el privilegio de élites económicas, políticas y culturales del país, así como entender el rol de la educación y el sistema educativo, es claro que aún quedan muchos desafíos y tareas para investigar y entender a “los de arriba”. Hay distintas entradas que nos parecen relevantes y que no se abordan en este libro, como la vinculación de las élites con las nuevas —y diversas— expresiones políticas de América Latina y el mundo, en formato de iliberalismo, de anarco-capitalismo, de retracción conservadora, o bien de reducción del concepto de democracia, entre otras, imponiendo, muchas veces, una reestructuración entre las élites y la organización política. En esta misma línea, queda abierta la invitación a profundizar la perspectiva epistémicamente abierta y plural propuesta en este libro, explorando distintos tipos de élites, sean estas religiosas, tecnológicas, digitales u otras. Con raigambres más históricas —como las religiosas— y otras más contemporáneas —como las tecnológicas—, estas élites parecen desarrollar visiones propias del futuro, del desarrollo y de la educación, generando procesos de reproducción social aún poco entendidos y explorados.

En relación con la educación, el libro se focaliza principalmente en entender los procesos de reproducción de las

élites en el sistema educativo formal. Sin embargo, y especialmente en los últimos años, se abren también preguntas que van más allá de este espacio formalizado, siendo interesante indagar cómo se están adoptando al interior de las élites ciertos procesos recientes y en crecimiento, como el *homeschooling* o la educación alternativa no reconocida por el Estado. En estos procesos de “educación fantasmal” (Gray, 2007) las élites buscan entregar a sus hijos procesos educativos centrados en la felicidad o en el cultivo del carácter, antes que en lo académico-cognitivo más tradicional, generando procesos de reproducción poco visualizados en este texto.

Finalmente, pareciera ser importante promover estudios y análisis futuros que permitan mostrar cómo las transformaciones educativas de los últimos años están relacionándose con cambios en los mecanismos de reproducción del privilegio en el sistema escolar. Entender cómo los cambios en la movilidad social y educativa — hacia abajo y hacia arriba, vertical y horizontal— o la creciente migración, que tiene consecuencias en las escuelas nacionales, probablemente promueven procesos de internacionalización de las élites o de traslocación de estas, cuestiones poco abordadas aún en el espacio académico.

Reconociendo que queda mucho por hacer, este libro, *Construyendo el privilegio. Élite, educación y reproducción social en Chile*, asume ese desafío al mismo tiempo que continúa la larga senda de investigación sobre las élites en Chile y América Latina desde una óptica específica, intentando constituirse en un aporte particular por medio de la indagación de los intersticios que se producen entre élites, educación y reproducción social.

Referencias

- Atria, J. y Rovira, C. (2021). *Informe de resultados. Estudio COES de la élite cultural, económica y política en Chile*. Marzo, Santiago de Chile.
- Atria, J., Amenábar, J., Sánchez, J., Castillo, J.C., Cociña, M. (2017). Investigando a la élite económica: Lecciones y desafíos a partir del caso de Chile, *Cultura, Hombre, Sociedad*, 27(2): 5-36.
- Barozet, E., Espinoza, V., Ulloa, V. (2020). Elite parlamentaria e

- instituciones informales en Chile. Nepotismo y clientelismo como formas de sustento del poder, *Revista Española de Sociología* 29(3): 595-611.
- Cousin, B., Khan, S. y Mears, A. (2018). Theoretical and methodological pathways for research on elites, *Socio-Economic Review*, 16 (2), 225–249
- Gray, M. (2007). *The Shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. UNESCO
- Grompone, A. y Reátegui, L. (2025). *El privilegio en el Perú. Cómo construyen desigualdades quienes se benefician de ellas*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Joignant, A. y Güell, P. eds. (2011). *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de sociología de las élites en Chile (1990-2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Khan, S. (2021). Privilege. *The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- 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*, Documentos de trabajo N°379.
- Méndez, M.L. y Gayo, M. (2025). *La política de la élite. Ideología, crianza y movilidad social en el Chile neoliberal*. Fondo de Cultura Económica.
- Ossandón, J. y Tironi, E. eds. (2013). *Adaptación. La empresa chilena después de Friedman*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Pelfini, A. ed. (2022). *¿Son o se hacen? Las élites empresariales chilenas ante el cuestionamiento ciudadano*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rodríguez-Weber, J. (2014). *Desarrollo y desigualdad en Chile (1850-2009): Historia de su economía política*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins.
- Undurraga, T. (2014). *Divergencias. Trayectorias del neoliberalismo en Argentina y Chile*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Villalobos, C. y Quaresma, M.L. (eds). (2023). *Élite y educación. Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Sección I:
**Las élites como agentes de construcción de políticas
en el campo educacional**

Tecnócratas y technopols: el límite de lo posible en la política educativa (1990-2018)¹

Máximo Quiero-Bastías

Introducción

La idea en torno al poder conferido por el conocimiento ha ido evolucionando hasta llegar a la sociedad moderna y la actualidad. Dentro de las definiciones de tecnocracia, existen elementos comunes que se articulan entre sí. La primera es la preeminencia del saber cómo elemento distintivo de los tecnócratas que los legitima y posiciona en el mundo político. La segunda es que se constituye como una forma de poder político y, por lo tanto, de dominación. Finalmente, tanto este saber, como el poder político hace que incidan de distintas maneras en la toma de decisiones (Fischer, 1990; Meynaud, 1969). Estos elementos son consistentes con que pueda comprenderse la tecnocracia como una élite técnico-política (Bertsou y Caramani, 2020).

En Chile, la emergencia de la tecnocracia se remonta a los intelectuales del siglo XIX, adquiriendo continuidad a partir de la década del 20 con reformas llevadas a cabo por tecnócratas que, junto con poner fin al Estado oligárquico, representaron una modernización importante a nivel estatal (Silva, 2010). Esta continuidad se expresa en el proceso de industrialización y la creación de Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) en la década de los 40, la creación de la Corporación de la Reforma Agraria, la Oficina de Planificación (ODEPLAN), y la institucionalidad que surge a partir de la nacionalización del cobre en los 60s y con los Chicago Boys en la dictadura (Garber, 2025), con efectos directos en el sistema educativo (Falabella, 2015; Villalobos, 2016).

Luego, con el retorno a la democracia, era central generar crecimiento económico y demostrar estabilidad para que no se viera amenazada la democracia. Para ello, era central que hubiera una baja

¹ Este capítulo utilizó información recolectada a través del proyecto Beca Doctorado Nacional 2019/21191237 de ANID.

conflictividad social, para lo que se utiliza el conocimiento científico, buscando así realizar una definición racional de gobernabilidad, basada en la idea de acuerdos o consensos (Huneus, 2014; Joignant, 2011). Así, quienes operativizaron la forma de proceder para los gobiernos democráticos fue una élite técnico-política conformada preeminentemente por economistas, manteniendo la impronta de los Chicago Boys (Dávila, 2011; Silva, 2010). En definitiva, se mantuvo la lógica tecnocrática en las decisiones de gobierno con énfasis en los argumentos económicos (Huneus, 2014).

Aunque analizada a nivel general del Estado, la tecnocracia a nivel gubernamental no se ha analizado específicamente su rol en el sector educativo. Este capítulo aborda este vacío, buscando entender cómo ha sido la incidencia de la tecnocracia en el diseño de la política educativa para el periodo 1990-2018, con el fin de dar cuenta de su desarrollo y evolución hasta el segundo gobierno de Bachelet, donde se intentó modificar elementos estructurales del sistema educativo (Treviño, 2018; Villalobos, 2016). Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó la técnica de *process tracing* (Beach y Pedersen, 2019) con el propósito de identificar mecanismos de interacción entre la tecnocracia y las políticas educativas. El análisis fue construido a partir de 44 entrevistas semi estructuradas a actores relevantes en la toma de decisiones², revisión de información secundaria (historia de la ley, documentos oficiales y no oficiales) y prensa escrita.

Este capítulo se estructura en tres secciones además de la presente introducción. A continuación, se realiza una distinción analítica entre distintos perfiles de tecnócratas y su forma de incidencia. Luego, se ejemplifica el accionar de la tecnocracia en los distintos gobiernos a través de políticas educativas de mayor complejidad dado que favorecen el poder tecnocrático (Centeno, 1993). Finalmente se presentan las conclusiones.

² Autoridades y asesores de los Ministerios de Educación y Hacienda, parlamentarios de las comisiones de Educación y Hacienda y dirigentes del Colegio de Profesores.

Tecnocracia como élite técnico política: distinciones importantes

En el campo de la política conviven distintos agentes, entre los que confluyen tanto políticos como tecnócratas (Dargent, 2015), los cuales pueden diferenciarse por los tipos de capital que poseen. Se utiliza como referencia las categorías analíticas de Joignant (2011) para clasificar la élite política en el caso chileno las cuales adapto para su abordaje en el sector educativo. De estas, existen dos categorías que resultan relevantes para el caso: los technopols y los tecnócratas políticos. En el caso de los primeros, cuentan con recursos técnicos avalados por su formación en instituciones de prestigio y recursos políticos que, se traducen en una militancia y la ocupación de posiciones de poder al interior del partido en que militan (Tabla 1).

En contraste con los technopols, en el caso de los tecnócratas políticos, igualmente predominan recursos técnicos, pero con mayor especialización —especialmente a nivel de doctorado— y mediante la vinculación a instituciones académicas, centros de pensamiento u organismos internacionales. Asimismo, cuentan con un capital político que se concretiza en una afinidad política con un sector determinado³, pero sin mayor figuración en la gestión interna del partido ni en cargos de representación popular, diferenciándose así de los technopols. Para su inclusión (Tabla 2), también se considera que hayan tenido participación en más de un gobierno vinculados a la política educativa⁴, lo que permite mostrar la estabilidad que ostentan (Dargent, 2015) como actores claves de la educación en el país.

³ Joignant (2011) sostiene que se materializa en una militancia política para diferenciarlos de los tecnócratas pragmáticos que podrían trabajar con gobiernos de cualquier orientación política.

⁴ Se hacen excepción en la centroderecha, por haber tenido un gobierno entre 1990-2018.

Tabla 1. Technopols, período 1990 – 2018.

Technopols	Capital técnico	Capital político	Cargos o posiciones en gobierno y/o congreso	Vinculación a Centros de Pensamiento, organismos internacionales y/o Academia
Alejandro Foxley	Ingeniero Civil Químico (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) PhD. en Economía (Universidad de Wisconsin)	Presidente de la Democracia Cristiana (DC)	Ministro de Hacienda (1990 – 1994) Ministro de Relaciones Exteriores (2006 – 2009) Senador (1998 – 2006)	Corporación de Estudios para América Latina (CIEPLAN)
Ricardo Lagos	Abogado (Universidad de Chile) PhD. en Economía (Universidad de Duke)	Comité Central del Partido Socialista (PS) Fundador del Partido Por la Democracia (PPD)	Ministro de Educación (1990 – 1992) Ministro de Obras Públicas (1994 – 1998) Presidente de la República (2000 – 2006)	Universidad de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) PNUD, UNESCO
Sebastián Piñera	Ingeniero Comercial (Pontificia Universidad Católica de Chile) PhD. en Economía (Universidad de Harvard)	Presidente de Renovación Nacional (RN)	Senador (1990 – 1998) Presidente de la República (2010 – 2014)	Pontificia Universidad Católica de Chile,

Harald Beyer	Ingeniero Comercial (Universidad de Chile) PhD. en Economía (Universidad de California)	Fundador Evopoli	Integrante del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) Ministro de Educación (2011 – 2013)	Universidad Adolfo Ibañez (UAI) Centro de Estudios Públicos (CEP)
René Cortázar	Economista (Pontificia Universidad Católica de Chile) PhD. en Economía (MIT)	Junta Nacional de la DC Consejo Nacional de la DC	Ministro del Trabajo (1990 – 1994) Ministro de Transportes (2007 – 2010)	CIEPLAN
José Joaquín Brunner	Egresado de derecho (Pontificia Universidad Católica de Chile) PhD. en Sociología (Universidad de Leiden)	Comité Central del PS	Coordinador del Comité Técnico Asesor de la Comisión para la Modernización de la Educación (1994) Ministro Secretaría General de la Presidencia, SEGPRES (1994 – 1998)	Corporación de Promoción Universitaria (CPU) Universidad Diego Portales, OCDE, Banco Mundial, UNESCO, Organización Estados Iberoamericanos (OEI), Instituto Internacional de Planeamiento (IIFE), FLACSO.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Quiero-Bastías (2024)

Tabla 2. Tecnócratas políticos en el período 1990 - 2018.

Tecnócratas políticos	Capital técnico	Cargos o posiciones en gobierno	Vinculación a Centros de Pensamiento, organismos internacionales y/o Academia
José Pablo Arellano	Economista (Pontificia Universidad Católica de Chile) PhD. en Economía (Universidad de Harvard)	Director de Presupuestos, DIPRES (1990 – 1996) Ministro de Educación (1996 – 2000)	CIEPLAN Banco Mundial, Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo (PNUD), Fondo Monetario Internacional (FMI), CEPAL,
Mario Marcel	Ingeniero Comercial (Universidad de Chile) Máster en Economía y Estudios de Doctorado (Universidad de Cambridge)	Asesor ministro de Hacienda (1990) Subdirector de Estudios, DIPRES (1991) y de Racionalización y Función Pública, DIPRES (1992 – 1996) Director de Presupuestos (1996; 2000 – 2006)	CIEPLAN Banco Interamericano de Desarrollo (BID), OCDE, Banco Mundial, PNUD
Cristian Cox	Sociólogo (Pontificia Universidad Católica de Chile) PhD. en Sociología (Universidad de Londres),	Asesor ministro de Educación (1990 – 2006) Coordinador Nacional Programa MECE (1991 – 2000)	Centro de investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Diego Portales

		Jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) (1998 – 2006)	Banco Mundial, UNESCO, OCDE, BID
Juan Eduardo García Huidobro	Profesor de Estado en Filosofía (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) PhD. en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Lovaina)	Coordinador del Programa P900 (1990 – 1992) y Programa MECE Básica (1992 – 1994) Jefe de División de Educación General (DEG) (1994 – 2001; 2016 – 2018) Presidente del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006)	PIIE, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) UNESCO, BID, Unicef, Banco Mundial, OEI
Pedro Montt	Profesor en Ciencias Naturales y Química (Pontificia Universidad Católica de Chile) Máster en Gestión y Estudios de Doctorado (Universidad de Lincoln)	Coordinador Programa MECE (1990 – 1992) Jefe de Gabinete Mineduc (1992 – 2000), DEG (2001 – 2004) y de la UCE (2006 – 2009) Subsecretario de Educación (2004 – 2006)	Universidad Central, UDD, UDP Centro de Estudios del Desarrollo (CED), Centro de Estudios de Políticas Públicas (CEPP, Argentina)

		Presidente del Consejo Nacional de Educación (2015 – 2021)	
Nicolas Eyzaguirre	Ingeniero Comercial y Máster en Ciencias Económicas (Universidad de Chile) Máster en Economía y Estudios de Doctorado (Universidad de Harvard)	Ministro de Hacienda (2000 – 2006; 2017 - 2018) Ministro de Educación (2014 – 2015) Ministro Segpres (2015 – 2017)	Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile FMI, CEPAL
Cristian Larroulet	Ingeniero Comercial (Pontificia Universidad Católica de Chile) Máster en Economía (Universidad de Chicago)	Director Ejecutivo Instituto Libertad y Desarrollo (LyD) Ministro Segpres (2010 – 2014)	Universidad del Desarrollo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Adolfo Ibañez

Fuente: Elaboración propia a partir de Quiero-Bastías (2024)

En cuanto a la influencia, los technopols, si bien pueden tener incidencia en la política educativa, su rol es transversal como un actor clave a nivel de gobierno, como parte del equipo político en el Ejecutivo (Delamaza, 2011), donde establecen la configuración macro del poder (Venables, 2023). Por su parte, los tecnócratas políticos actúan directamente en la agenda de política educativa y se desempeñan en los Ministerios de Educación y Hacienda. Una comparación analítica se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Caracterización de technopols y tecnócratas políticos en la política educativa

	Formación académica	Militancia política	Tipo de incidencia
Technopols	Pregrado, en institución de prestigio.	Sí, ha estado o está en posiciones de poder en el partido donde milita.	Incidencia en la configuración macro del poder o del gobierno. Pueden estar presentes tanto en ministerios políticos como sectoriales.
Tecnócratas políticos	Postgrado, al menos a nivel de magíster en institución de prestigio, pero mayormente con grado de Doctorado	No necesariamente, pero si con afinidad hacia un sector político. En caso de tener militancia, no ha estado en posiciones de poder en el partido.	Incidencia directa en el diseño de la política educativa que puede ser desde los ministerios de Educación o Hacienda.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Quiero-Bastías (2024).

Considerando estos antecedentes, se puede definir a la tecnocracia como una élite basada en la experticia, las credenciales académicas y el saber hacer, lo que los separa de los ciudadanos (Bertsou y Caramani, 2020), ocupando posiciones de poder en el aparato estatal y con capacidad de incidencia sostenida en la formulación de políticas. En este sentido, su pertenencia a la élite no deriva únicamente del conocimiento, sino de la posibilidad de transformar ese conocimiento en poder político decisonal controlando recursos estratégicos como la definición del gasto público (Hacienda) y los marcos regulatorios (Dargent, 2015; Joignant, 2011). Así, se trata de un tipo de dominación racional-legal en la que el saber técnico funciona como principio de legitimidad (Weber, 2002), y el capital cultural especializado opera como mecanismo de clausura del campo político y de exclusión de otros actores (Bourdieu, 2000). En este sentido, la tecnocracia chilena constituye una élite técnico-política, pues articula su legitimidad en el conocimiento experto y su eficacia en la capacidad de ocupar y

mantenerse en cargos de gobierno, definiendo la orientación de las reformas.

Tecnocracia y la preparación del retorno a la democracia

Luego de la reforma desarrollada en dictadura y de la profunda crisis económica, en 1983 se inicia una coyuntura crítica que activa la movilización social (Huneus, 2014) y las voces críticas que cuestionaban el sistema implementado por los Chicago Boys (Venables, 2023). A partir de este momento, la tecnocracia opositora comenzó a prepararse para gobernar. Desde el ámbito económico quienes tuvieron especial relevancia fue la Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN) liderada por Alejandro Foxley y cuyos integrantes participaron directamente en el equipo político y económico del gobierno de Aylwin y siguientes⁵ (Entrevista Asesor 1, Hacienda; Moreno, 2010; Silva, 2006).

En el caso de Educación estaba el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) quienes también comenzaron dicho proceso preparatorio⁶ (Neut, 2018). Esto se evidencia en un foro de educación realizado a fines de 1984, donde el CIDE reunió a representantes del mundo educativo e intelectual en búsqueda de temas en común. El objetivo fue reestablecer la política en donde “ha estado imperando la guerra”, para lo cual era necesaria la construcción de consensos en torno a la política educativa (Cox, 1985). Así, a mediados de los 80s, se instala la idea de los consensos como el mecanismo central para la transición, lo cual fue el marco para gobernar cuando se recuperó la democracia. En esta etapa es cuando se comienzan a evidenciar la formación de comunidades epistémicas que a partir de 1990 se establecerán en distintas posiciones de poder.

⁵ Para otros integrantes ver Tablas 1 y 2.

⁶ En estas organizaciones ejercieron roles relevantes profesionales que ingresaron al Gobierno de Aylwin y se mantuvieron en la toma de decisiones hasta 20 años en algunos casos (Tablas 3 y 4)

Gobierno de Patricio Aylwin: estabilización política y conducción tecnocrática.

Durante esta administración se confirma que los consensos serán el centro del accionar del gobierno, con technopols liderando este diseño desde distintos ministerios con alta influencia en el Presidente Aylwin. Así, Foxley desde Hacienda y René Cortázar en Trabajo sentaron las bases de una autonomía enraizada, en la cual mantuvieron un contacto fluido entre los actores involucrados, pero tomaron las decisiones con un alto grado de autonomía (Silva, 2010). Esta situación se replica en Educación, donde es nombrado Ricardo Lagos como ministro y llegan con él profesionales que tendrán alta relevancia durante varios gobiernos. Así, arribaron desde el CIDE y el PIIE Cristian Cox quien se hizo cargo del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), Juan Eduardo García Huidobro, quien lideró el Programa de las 900 escuelas críticas (P900), Carlos Eugenio Beca como jefe de gabinete del ministro Lagos e Iván Nuñez (PS) como encargado de las relaciones con el Colegio de Profesores (Neut, 2018).

Hay dos políticas en este periodo donde se demuestra la autonomía con que la tecnocracia procedió en el diseño de las políticas educativas y la preeminencia de los consensos. En primer lugar, está el Estatuto docente cuyo diseño lo lideró el Subsecretario Allard (DC) e Iván Nuñez (PS). La negociación no estuvo exenta de dificultades. En el Congreso, emergió la municipalización como un tema relevante para el Colegio de Profesores, demandando volver al Estado junto con el mejoramiento de sus condiciones laborales. Abordar la municipalización realizada en dictadura correspondía a un cambio estructural en el sistema educativo. El gobierno, como parte de la negociación con la oposición, aceptó no abrir esa conversación a cambio de que se aprobara el Estatuto Docente (Entrevista Asesor 1, Mineduc). Asimismo, tampoco había consenso en el Mineduc sobre la necesidad de desmunicipalizar. De hecho, el programa de gobierno señalaba que la descentralización administrativa en la educación es un principio básico fundamental que debe enriquecer y no atentar contra la unidad del sistema. Este mismo documento agrega que la reorganización legal de la regionalización y el régimen municipal bajo parámetros democráticos ofrecerán el marco para perfeccionar la gestión local

de la educación pública (Concertación de Partidos por la Democracia, 1989). De esta forma, se cerró la puerta a realizar un cambio en la administración de la educación definitivamente en este gobierno en la lógica de los consensos y sin espacio para la movilización social, en honor a la estabilidad democrática.

Un segundo tema fue la flexibilización del mecanismo del financiamiento compartido, que permitió mayores cobros a las familias y menores descuentos a los sostenedores que se acogían a dicho financiamiento. Esta política se implementó a partir de la Ley 19.247 del Ministerio de Hacienda el año 1993, con Jorge Arrate (PS) como ministro de Educación⁷. El que sea una ley de Hacienda no es trivial, toda vez que evidencia la incidencia directa que pueden ejercer en la política educativa⁸ (Montecinos, 1998), siendo el propio ministro Foxley quien participó directamente en la tramitación legislativa explicando cómo operaba este mecanismo (Biblioteca del Congreso Nacional, 1993).

Esta política se dio en un contexto más amplio, que fue la discusión de la reforma tributaria en la cual el gobierno necesitaba mantener los dos puntos del Impuesto al Valor Agregado (IVA) que correspondía bajar en ese momento, condición crítica para sostener el gasto social. No hay claridad en quien propuso este mecanismo dentro de la negociación. Por una parte, se señala que fue el senador Prat (RN) quien lo impuso como condición para mantener el IVA (Entrevista Asesor 1, Hacienda). Por otra parte, estaba la propuesta de una “democracia tributaria” que consistía en mantener los dos puntos de IVA, pero cada contribuyente definiera que se hacía con sus impuestos, lo cual era inviable y se rechazó por parte del oficialismo. Es en ese contexto que surge el financiamiento compartido como alternativa y habría sido propuesto por el oficialismo (Entrevista Diputado 1, Oficialismo). Con todo, en la sesión número 22 de la Cámara de Diputados el diputado Andrés Palma (DC) señaló a la presidenta de la Cámara que el Ejecutivo luego de un acuerdo con RN y la coalición de gobierno se comprometió a incluir como indicación un punto no considerado

⁷ Ricardo Lagos había dejado su cargo en septiembre de 1992 para competir con Eduardo Frei en las elecciones primarias que definieron el candidato a la presidencia oficialista para el próximo período.

⁸ Al ser un proyecto de Hacienda, no pasa por la Comisión de Educación en el Congreso.

originalmente y que correspondía al financiamiento compartido, con el objetivo de ampliarlo y eliminar “el castigo” que tienen los establecimientos acogidos a él, mejorando así los beneficios que se pueden obtener a través del aporte de las familias. Acto seguido, el ministro Foxley procedió a explicar en detalle el mecanismo que se implementó (Biblioteca del Congreso Nacional, 1993).

Gobierno de Eduardo Frei: expansión educativa bajo control fiscal tecnocrático

Durante este gobierno se da continuidad a los asesores principales de Mineduc (Tabla 2). Corresponde a una administración que impulsó una agenda modernizadora que tuvo su expresión en Educación con la creación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación⁹, presidida por el ministro de Educación Ernesto Schiefelbein¹⁰ y con José Joaquín Brunner como Coordinador del Comité Técnico Asesor¹¹, de la cual emanó un informe de consenso transversal proponiendo una agenda de política educativa. Una de las políticas centrales que se desprende de ahí fue la Jornada Escolar Completa (JEC).

En esta administración se evidencian dos círculos de poder. En primer lugar, estaba “el círculo de hierro” que eran sus principales asesores políticos, conformado por Carlos Figueroa como ministro de Interior, Genaro Arriagada ministro secretario general de la Presidencia (Segpres) y Edmundo Pérez Yoma como

⁹ La Comisión estuvo compuesta de 29 integrantes entre quienes figuraban Gonzalo Undurraga, Subsecretario de Educación, Eugenio Cantuarias, presidente de la Comisión de Educación del Senado, José Miguel Ortiz, presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, Osvaldo Verdugo, presidente del Colegio de Profesores. También había rectores de Universidades, Representantes de gremiales y del sector empresarial, Representantes de la Iglesia, de federaciones estudiantiles, Centro de padres, entre otros.

¹⁰ Al ministro le fue solicitada la renuncia en septiembre de 1994 y fue reemplazado por Sergio Molina (DC), Economista y exministro en tres gobiernos anteriores (Ibañez, Alessandri y Frei Montalva), quien pasó a presidir la Comisión.

¹¹ El Comité también fue de composición ideológica transversal entre los que se encontraban altos funcionarios de la coalición de gobierno como Edgardo Boeninger y Enrique Correa y de la oposición como Cristián Larroulet. Había también representantes de la Iglesia, empresariales, de universidades y centros de estudios.

ministro de Defensa¹² (Silva, 2010). En segundo lugar, estaba el equipo económico, que era liderado por Eduardo Aninat (DC) como ministro de Hacienda¹³ y que también tenía acceso privilegiado al presidente. En ese contexto, en 1995 Hacienda tenía la intención de invertir en políticas sociales y convocó a los ministerios sectoriales para que hicieran propuestas de políticas a implementar (Entrevista Asesor 4, Mineduc). Mineduc comenzó a trabajar en la JEC, con un grupo pequeño conformado por el ministro Molina, el Subsecretario Pérez de Arce (PS) y un equipo de asesores. Se presentó la idea de la JEC al ministro Arriagada, pero no le gustó. Luego, el ministro Molina se reunió con el presidente Frei a quién sí le pareció atractiva la propuesta. Acto seguido, Frei se contactó con Aninat y Hacienda tomó el control del diseño de la JEC evidenciando nuevamente su incidencia directa en la política educativa (Entrevista Autoridad 1, Mineduc; Huneeus, 2014).

Respecto al financiamiento, el principal gasto era en infraestructura para poder extender la jornada escolar y en docentes que debían cubrir esas horas de extensión. La solución fue apostar por mantener un punto del IVA que en el último acuerdo tributario del año 93 se había mantenido provisoriamente. Esto cumplió dos objetivos, darle viabilidad a la JEC y mantener el gasto social (Entrevista Autoridad 3, Hacienda). Ya con esta decisión tomada, se comenzó a configurar lo que sería el anuncio del presidente Frei de la reforma educativa. Así, el 21 de mayo de 1996, Frei oficializó la JEC mediante la extensión de la jornada con la consiguiente inversión en infraestructura en los establecimientos educacionales (Gobierno de Chile, 1996).

Al inicio de su tramitación, hubo un paro de los profesores que terminó gatillando la salida del ministro Molina. En su lugar, asumió José Pablo Arellano (DC), quien, desde su rol como Director de Presupuestos (Dipres), había participado en el diseño de la JEC (Entrevista Autoridad 3, Hacienda). Ante su salida, es Mario Marcel quien toma su lugar y pasa a ser la contraparte de Cristian Cox de Mineduc (Entrevista a Asesor 2, Mineduc). Es llamativo como durante estos dos primeros gobiernos, estos nombres se repiten en distintos roles en Hacienda y Mineduc como actores claves de la toma de decisiones. Esto es consistente con la

¹² Todos ellos militantes de la DC.

¹³ En Hacienda también estaban José Pablo Arellano y Mario Marcel.

forma de acción de las comunidades epistémicas que permean la institucionalidad del Estado, compartiendo agenda, valores y creencias (Joignant, 2009; Rojas de Galarreta, 2022) y sin mayor incidencia de otros actores en el proceso, develando un mecanismo de clausura en la definición de la política educativa, algo propio de las élites.

Uno de los grandes temas de discusión fue la igualdad de financiamiento para inversión en infraestructura para los establecimientos educacionales públicos y privados subvencionados. Si bien, desde Hacienda señalan que esto era parte del diseño desde un inicio (Arellano, 2000; Entrevista a Autoridad 1, Hacienda), tanto parlamentarios como autoridades y asesores del Mineduc plantearon sus diferencias. La oposición por su parte puso como condición para aprobar la mantención del IVA el que se financiara en igualdad de condiciones tanto a sostenedores públicos como privados (Emol, 11 de agosto de 2011). Como alternativa y dentro de la discusión en el Congreso surgió la idea propuesta por el diputado Carlos Montes¹⁴ (PS) de entregarle un crédito a los sostenedores privados que deberían devolver por algún mecanismo. Sin embargo, esta postura no fue mayoritaria y se terminó optando por la igualdad de financiamiento con lo que se aseguraron los votos de la oposición (Biblioteca del Congreso Nacional, 1997). Esto benefició a los sostenedores privados que en base a los recursos recibidos podían solicitar un crédito al banco por un monto mayor, situación incompatible para los establecimientos públicos (Entrevista Autoridad de Gobierno 1). Las tensiones que se develan en el proceso de la JEC son una muestra de las dos almas de la coalición de gobierno que se evidenciará con más fuerza en el gobierno siguiente y que tendrá consecuencias.

Gobierno de Ricardo Lagos: Continuidad tecnocrática promercado, giro evaluativo y privatizador.

Lagos optó por avanzar en lo político, incorporando asesores en el segundo piso de La Moneda y con un gabinete dominado por abogados (Silva, 2010). Ahora bien, esta impronta más política no se evidencia directamente en Educación, donde se

¹⁴ Esta idea fue propuesta en conjunto con los diputados del Partido Socialista Encina, Tohá y Valenzuela.

consolida la tecnocracia educativa (Entrevista Asesor 7, Mineduc).

Este gobierno se inicia con una crítica importante a las reformas de los 90s en base a los resultados de aprendizaje en el SIMCE, que mostraron un estancamiento junto con una preocupante desigualdad en el logro educativo de los estudiantes. La ministra Mariana Aylwin señaló que los resultados demostraban la necesidad de hacer un cambio y centrarse en el aula (Emol, 05 de julio de 2000). Este tono crítico generó tensiones al interior del Mineduc y explicitó las dos visiones que convivieron durante los 90s, una más pro-Estado y otra más promercado (Entrevista a Asesores 3 y 4, Mineduc; Silva, 2010).

Así, prevaleció el sector promercado, dando paso a que se desvinculara a personas y que otros fueran renunciando a medida que avanzaba el gobierno consolidando la clausura de la toma de decisiones (Entrevista a Autoridad 6, Mineduc). Es en ese contexto, que se produce una reconfiguración de la política educativa en torno a la efectividad escolar. Esto hace que adquieran preeminencia instrumentos de gestión estandarizados como el Marco para la Buena Enseñanza y la Buena Dirección, y emerjan ideas en torno a la rendición de cuentas y la responsabilización de resultados (Entrevista Asesor 7, Mineduc). Dicho enfoque fue funcional a no abordar cambios estructurales al sistema dado que, si el foco está en el aula, se puede prescindir de lo sistémico. A su vez, también se condice con la manera en que las comunidades epistémicas operan, adoptando soluciones de política que no impliquen una disrupción respecto a las decisiones precedentes (Rojas de Galarreta, 2022) consolidando una visión monolítica (Bertsou y Caramani, 2020).

Luego, el año 2002 se mantiene un estancamiento en resultados SIMCE (Valenzuela, 2002) y el Mineduc decide no dar continuidad a políticas de carácter universal (MECE y Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente). Se implementa el Programa de Escuelas Críticas en 66 centros de la Región Metropolitana con bajos desempeño donde la asistencia técnica se comienza a entregar mediante instituciones privadas. Esto responde a una responsabilización directa al trabajo desarrollado por los supervisores del Mineduc (Entrevistas Asesores 4 y 10, Mineduc) y por consiguiente también a sectores pro-Estado que defendían potenciar el apoyo directo del Mineduc a las escuelas. Esos programas se suman a Liceo para Todos, focalizado en 432 liceos

con miras a evitar la deserción en la educación secundaria (Güell y Raczynski, 2004). Así, se fortalece la focalización y se incorpora la asistencia técnica externa que representa un mecanismo de privatización, que luego será expandida a través de la Subvención Escolar Preferencial (SEP)¹⁵.

Por último, existe una revalorización de la gestión y el liderazgo como elementos importantes, y de la necesidad de introducir mayor presión a los actores del sistema (Entrevista Asesor 10, Mineduc). Estas ideas base hacen que se implemente el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) que buscaba instalar en los establecimientos un proceso de mejoramiento continuo a través de una autoevaluación realizada por el establecimiento educacional (Güell y Raczynski, 2004). Esta visión, representó el inicio de un cambio en el rol del Estado, incorporando la lógica evaluativa sin cuestionar los principios de mercado (Entrevista Asesor 10, Mineduc; Falabella, 2015). Todo esto fue definido sin mayores contrapesos por la tecnocracia educativa. Tal como indica un asesor clave:

La política educacional en términos de lo que la literatura establece...es intra-Estado completamente hasta el 2006, o sea, no había nada afuera que a los equipos...les influyera mucho...y los technopols que sostuvieron estos programas, ¿ah?, y estas definiciones, son equipos que permanecen, piensa la anomalía completa, 16 años en el Ministerio de Educación, ocho ministros de educación, o sea, estabilidad total, mucho tiempo (otros estuvieron) 10 años, (algunos) 20 años. (Entrevista Asesor 2, Mineduc)

Primer Gobierno de Michelle Bachelet: irrupción estudiantil y recomposición tecnocrática

Este gobierno marca un punto de inflexión en torno a la continuidad de la tecnocracia en los gobiernos precedentes, dando relevancia a la participación ciudadana. De hecho, un slogan de su campaña fue “no a los tecnócratas, sí a la gente”. Asimismo, es el primer gobierno sin senadores designados en el Congreso y que

¹⁵ Esta ley ingresa al congreso en este gobierno, pero se tramita mayoritariamente en el primer gobierno de Bachelet.

obtuvo mayoría en ambas cámaras (Biblioteca del Congreso Nacional, 2005), la matrícula de la educación privada subvencionada pasa a ser mayor que la matrícula pública (Bellei y Muñoz, 2023) y se desarrolla la mayor movilización social en el campo educativo luego del retorno a la democracia (Donoso, 2013), lo que implicó romper, al menos parcialmente, con la clausura de la toma de decisiones por parte de la tecnocracia, abriendo la discusión a otros actores del sistema con demandas de carácter estructural para modificar el sistema de mercado (Entrevista Asesor 2, Mineduc).

En pleno apogeo de la movilización estudiantil, Bachelet convocó al Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE), liderado por Juan Eduardo García Huidobro¹⁶ y compuesto por más de 80 actores del sistema educativo, político y social (*La Tercera*, 08 de junio 2006). A diferencia de la Comisión liderada por Brunner, este Consejo no logró unanimidad en sus propuestas, sino más bien fue una instancia que permitió evidenciar los disensos existentes (Larroulet y Montt, 2010). Por lo tanto, formaliza el inicio de una nueva etapa en la agenda de política educativa, con una presencia activa del movimiento social en el campo educativo y una ciudadanía que prioriza dicha agenda dentro de sus tres principales preocupaciones (CEP, 2008). Durante este gobierno continuó una renovación parcial de cuadros tecnocráticos de Mineduc. Así, los tecnócratas de CIEPLAN cedieron paso a los de Expansiva donde convivían economistas con profesionales de otras áreas de las Ciencias Sociales (Silva, 2010). Si bien Bachelet recurrió a una impronta ciudadana en su campaña, los tecnócratas de Expansiva no evidenciaban, hasta antes de que emergiera el movimiento estudiantil, pretensiones de hacer cambios estructurales al sistema educativo, lo que era también una muestra de la visión predominante desde el mundo académico y tecnocrático. De hecho, Contreras y Elacqua (2005) señalaban que para desarrollar nuevas propuestas y políticas educacionales se debía respetar la estructura vigente y no cambiar el sistema en su diseño fundamental.

Dentro de los temas de carácter estructural que abordó el informe del CAPCE (2006), está el de la administración de la

¹⁶ Trabajó hasta el inicio del gobierno de Lagos en el Mineduc. Luego de los ajustes de los primeros años de ese gobierno se integró como académico de la Universidad Alberto Hurtado. También integraron el Comité Asesor José Joaquín Brunner, Cristián Cox quien dejó Mineduc al término del gobierno de Lagos.

educación pública donde no hubo consenso respecto a mantener la gestión a nivel local o su recentralización en algún grado. Otro punto relevante fue el sistema de financiamiento de la educación donde se presentaron dos alternativas, i) fortalecer el sistema de subvenciones existentes u; ii) optar por un sistema mixto donde los administradores de la educación pública debieran tener un componente fijo. Un tercer elemento de discusión relevante fue la selección de estudiantes por parte de los establecimientos educacionales, donde se plantearon visiones a favor y en contra.

El resultado fue que la oposición rechazó el informe. Luego, el gobierno presentó un proyecto de ley que abordaba la eliminación de la selección de estudiantes, el lucro en la educación escolar y la consiguiente derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza¹⁷ (LOCE). La oposición, como contrapartida, presentó su propio proyecto de ley, en un hecho inédito (Entrevista Autoridad de Gobierno 3). En ese contexto, tensionado el debate y viéndose difícil el tránsito legislativo de ambas iniciativas, el gobierno y la oposición iniciaron un proceso de negociación que terminó con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE)¹⁸, que derogó la LOCE para la educación escolar y estableció el marco de acción del futuro Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) que institucionalizó el Estado evaluador (Falabella, 2015; Martinic, 2010). Este proceso fue liderado por Pedro Montt desde el oficialismo y Cristian Larroulet por parte de la oposición e incluyó a parlamentarios de diversos sectores políticos, como un gesto a ampliar la discusión a otros actores del sistema¹⁹ (Larroulet y Montt, 2010). No obstante, fue una forma de volver a proceder bajo la lógica de los consensos con dos tecnócratas a cargo del proceso.

Así, hubo aspectos importantes que se prescindió de abordar dado que amenazaba un potencial acuerdo (Larroulet y Montt, 2010). Respecto a la educación pública se comprometió el

¹⁷ Esta ley fue promulgada el 10 de marzo de 1990, último día de la dictadura militar.

¹⁸ La promulgación de la LGE se dio el 17 de agosto de 2009 y fue publicada el 12 de septiembre del mismo año. Su tramitación duró dos años y medio.

¹⁹ Un rol importante en este aspecto lo cumplieron los parlamentarios “díscolos” de la coalición de gobierno que tensionaron los acuerdos en el oficialismo. Entre ellos estaban Marco Enríquez-Ominami, que luego sería candidato presidencial, René Alinco, Alejandro Navarro, Adolfo Zaldívar, entre otros (*Cooperativa*, 19 de julio de 2007).

envío de un nuevo proyecto de ley para abordar la desmunicipalización, situación que se concretó el año 2008, pero que fue un acto simbólico, sin mayor perspectiva de lograr su aprobación (Entrevista Autoridad de Gobierno 3). Otro punto donde no hubo acuerdo fue la modificación al sistema de financiamiento y hacer cambios al copago. Finalmente, tampoco se abordó la carrera docente, ni se llegó a acuerdo en la eliminación del lucro, todos elementos presentes en el informe del CAPCE (2006), pero que ponían en riesgo un proyecto de ley consensuado.

Lo anterior demuestra que, si bien la oposición se opuso a realizar cambios estructurales al sistema, dentro del gobierno se mantenía una falta de convicción de avanzar en esos cambios. Con todo, la movilización permitió que emergieran opiniones críticas que habían perdido relevancia durante los gobiernos anteriores y que al politizarse el debate fueran parte de la discusión, permeando la clausura en la toma de decisiones.

Gobierno de Sebastián Piñera: conflicto social y consolidación del Estado evaluador

Piñera continuó con la apuesta tecnocrática desde la construcción programática, con la creación de los grupos Tantauco, hasta la elección de su primer gabinete donde prescindió de figuras políticas relevantes —consistente con lo realizado por Bachelet— privilegiando la experiencia en gestión y a nivel gerencial (Silva, 2010). Sin embargo, en Educación no fue el caso y eligió a Joaquín Lavín (UDI) como ministro. Ahora bien, durante todo el gobierno fue el Subsecretario de Educación Fernando Rojas (UDI)²⁰, que se encargó de llevar la agenda en educación ante constantes cambios de ministros²¹ donde se releva la figura de cuadros técnico-políticos históricos del sector: Cristián Larroulet, Loreto Fontaine, Bárbara Eyzaguirre y Harald Beyer (Entrevista Autoridad 8, Mineduc).

En ese sentido, la lógica de cómo se define la política educativa es similar a los gobiernos precedentes. Desde las autoridades de gobierno se referencia al “acuerdo” de la LGE como la ruta hacia donde había que avanzar. Así, pese a la conflictividad

²⁰ Ingeniero civil (UC) y máster en políticas públicas de la Universidad de Harvard.

²¹ Esta administración le tocó enfrentar un terremoto a inicio de su periodo y luego una masiva movilización social desde el año 2011.

social, el discurso seguía apuntando a los consensos, estableciendo una continuidad a partir de lo que fue el SACGE en el gobierno de Lagos, la LGE y el SAC en Bachelet. Esta idea era consistente con la agenda del Banco Mundial (2007), que planteaba que era urgente cambiar el enfoque de la política educativa hacia el aseguramiento de la calidad y proponía un diseño institucional donde el Mineduc debiera encargarse del diseño, implementación e intervención de políticas y programas, una Superintendencia a cargo de la fiscalización, medición y comunicación de resultados y un Consejo Nacional de Educación dedicado a la aprobación de los marcos curriculares. En general, la mayoría de esos elementos fueron considerados en el proyecto de ley del SAC que ingresó al Senado y algunos ya eran parte del sistema o se venían abordando a través del SACGE.

En este gobierno, se retomó la tramitación el 19 de abril de 2010 con un informe de la comisión de Hacienda de la Cámara de Diputados (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011) y se publicó el 27 de agosto del 2011 completando más de cuatro años de tramitación. Al reanudar la tramitación se produce un rechazo por parte la oposición —liderada por el diputado Carlos Montes (PS)— al proyecto que era muy similar al que estaba prácticamente aprobado en la administración precedente (Entrevista Autoridad 8, Mineduc), pero que había dejado tensiones en quienes eran gobierno en ese momento (Entrevista Autoridad 9, Mineduc). Esto evidencia como la acción del movimiento estudiantil del 2006 hizo adquirir mayor relevancia al sector más crítico de la coalición que gobernó entre 1990 y 2010 que había sido excluido de la toma de decisiones. Asimismo, el 2010 ingresa el Partido Comunista (PC) al Congreso, luego de un pacto por omisión con la centroizquierda, lo que es una primera muestra de la futura ampliación de la coalición de centro izquierda desde la Concertación a la Nueva Mayoría.

Desde la oposición se dieron varias razones para oponerse al proyecto (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011). La más ideológica fue el enfoque que tendría el SAC. Por una parte, desde el gobierno se defendía la autonomía de las escuelas con rendición de cuentas por resultados, para lo cual la Agencia de Calidad era la institución que debía cumplir con esa función (Banco Mundial, 2010). Para la oposición era importante la Superintendencia para fiscalizar el uso de recursos. En ese contexto, es que se terminan

aprobando ambas instituciones (Entrevista Autoridad 8, Mineduc). Junto con lo anterior, también se termina aprobando la ordenación de escuelas con respaldo de sectores más conservadores de la oposición, todo esto en medio de las movilizaciones estudiantiles.

Segundo Gobierno de Michelle Bachelet: Politización, renovación y externalización de la tecnocracia

Este gobierno se caracteriza por obtener la mayoría en el Congreso y la ampliación de la coalición de gobierno incluyendo en esta ocasión al PC en una señal de acercamiento al movimiento estudiantil. Este nuevo escenario, implicó la renovación de ciertos cuadros tecnocráticos y de ideas centrales que habían sido parte de los gobiernos de la Concertación (Somma y Donoso, 2021). Primero con el reemplazo de los cuadros tecnocráticos de Mineduc donde aquellos cercanos al sector promercado cedieron lugar —en parte— a los pro-Estado y a la inclusión de cuadros políticos cercanos al movimiento estudiantil²². Este recambio, también se expresa en las ideas que desde su campaña estaban muy alineadas con las demandas estudiantiles (Guzmán-Concha, 2017) y que permearon directamente en la tecnocracia, lo que se refleja en que la reforma tributaria llevada a cabo durante el primer año, en su mayoría fue destinada a Educación (Entrevistas Autoridad 4, Hacienda; Entrevista Autoridad 11, Mineduc).

La politización de la agenda educativa que comenzó el año 2006 se consolida en este gobierno, donde la definición de las políticas a implementar no es exclusivamente intra-gobierno y adquieren roles relevantes exdirigentes estudiantiles, integrantes de la sociedad civil y del mundo académico²³. Los roles si fueron

²² Destacan por una parte el retorno al Mineduc de Juan Eduardo García Huidobro, Carlos Concha y Andrés Palma, de sectores más críticos dentro de la coalición de gobierno. Por otra parte, está la llegada al Mineduc de Rodrigo Roco, Miguel Crispí y Gonzalo Muñoz como asesores directos del ministro de Educación y Valentina Quiroga como Subsecretaria de Educación quien además contó con asesores que provenían de la Fundación Educación 2020.

²³ Camilo Ballesteros, ex presidente de la federación de estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) asumió como encargado del equipo joven del comando, Valentina Quiroga, ex directora de Política Educativa de la Fundación Educación 2020 y de Espacio Público asumió como encargada

distintos, el movimiento estudiantil incidió en la definición de los temas a abordar por la reforma educativa (Somma y Donoso, 2021) mientras que la academia lo hizo en el diseño de las reformas propiamente tal (Entrevista Autoridad 10, Mineduc), lo que se presenta como una externalización de la tecnocracia, dado que no ingresaron formalmente al gobierno. También, refleja un cambio de posición importante en comparación a las ideas y visiones que predominaban previo al 2006, pasando de una postura más bien obsecuente con el modelo (Contreras y Elacqua, 2005) a una mirada crítica estableciendo cierto consenso en la necesidad de implementar cambios (Entrevista Asesor 12, Mineduc; Entrevista Académico 1).

Además, un elemento central es el nombramiento de Nicolás Eyzaguirre como ministro de Educación²⁴, quien junto con tener ascendencia en Hacienda se apoyó en académicos — principalmente economistas— de reconocida trayectoria para sustentar las reformas en base a un diagnóstico que señalaba que Chile es un caso paradigmático a nivel mundial de políticas de mercado en educación (Verger et al., 2017; Villalobos et al., 2025). Ahora bien, en cuanto a las políticas implementadas, la Ley de Inclusión representa una emblemática de esta administración, donde Eyzaguirre y el gobierno pusieron a disposición su capital político y se explicitaron las diferencias al interior del oficialismo que relativizaron la mayoría que tenía en ambas cámaras.

Así, existen elementos de la discusión desarrollada en torno a esta ley que permitió evidenciar que más allá del recambio y los énfasis de esta administración, se mantuvieron elementos relevantes del sistema educativo chileno en base a visiones de la tecnocracia. Primero, si bien se discutió al interior del ejecutivo un cambio en el sistema de financiamiento asociado a la eliminación del copago, la lógica adoptada por esta política fue mantener el esquema de subvenciones (Ávalos y Bellei, 2019), pero en este caso implementando una para los sostenedores que opten por adscribir a la gratuidad. Lo anterior, se explica en buena parte porque desde Hacienda no se ha planteado con seriedad la posibilidad de hacer un cambio en el financiamiento (Entrevista Autoridad 4, Hacienda).

programática de Educación y Dante Contreras, académico de la Universidad de Chile participó en el diseño del programa en temas de educación y desigualdad.

²⁴ Quien es muy cercano a la presidenta Bachelet y además había sido ministro de Hacienda durante el gobierno de Lagos.

Segundo, está la discusión en torno a la eliminación del lucro, donde la propuesta inicial del ejecutivo proponía la compra de los establecimientos privados, lo cual generó un amplio rechazo incluso en sectores oficialistas. Así, se optó por cambiar la figura jurídica de los sostenedores privados a sin fines de lucro (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015; Entrevista Senador 2, oficialismo) y regular el lucro que se producía vía arriendo de los inmuebles sobre el valor de mercado prohibiendo dicha situación. Sin embargo, esto generó oposición por parte de los sostenedores privados, lo cual implicó que el gobierno cediera y asignara apoyo estatal adicional para la compra de edificios por parte de los privados. Esta manera de proceder es un mecanismo similar al realizado en la JEC cuando se financió infraestructura para sostenedores privados con recursos públicos (Ávalos y Bellei, 2019) situación respaldada por la tecnocracia promercado (Arellano, 2000).

Conclusiones

El análisis de la tecnocracia en la política educativa chilena entre 1990 y 2018 muestra la persistencia de una élite técnico-política con capacidad de clausura y de orientación de las reformas. Durante tres décadas, los tecnócratas —particularmente aquellos promercado— ocuparon un lugar privilegiado en la definición de los marcos regulatorios y en la delimitación de lo políticamente posible, asegurando la continuidad de un modelo educativo profundamente marcado por la lógica de mercado heredada de la dictadura.

Sin embargo, las tensiones introducidas por la movilización estudiantil y las reformas del segundo gobierno de Bachelet alteraron parcialmente esta trayectoria y ampliaron los márgenes de deliberación, cuestionando y permeando la clausura tecnocrática tradicional. En este último gobierno, lo distintivo es la renovación y también el retorno de tecnócratas pro-Estado y el ingreso de académicos externos al Mineduc como responsables del diseño de políticas, abriendo paso a una externalización de funciones tradicionalmente reservadas a la tecnocracia de Mineduc. Ello muestra una reconfiguración de la élite encargada de conducir la política educativa en Mineduc, mientras desde Hacienda se mantienen cuadros tecnocráticos, pero con apertura a modificar

aspectos estructurales del sistema.

Estos cambios pueden entenderse como parte de una estrategia de reproducción social de la tecnocracia, en la que coexisten dos dinámicas: la renovación y la externalización. En ese sentido, es relevante comprender cómo la tecnocracia ha contribuido a transformar el propio campo educativo, redefiniendo qué actores son legítimos, qué racionalidades prevalecen y qué problemas son concebidos como susceptibles de intervención. Por consiguiente, la tecnocracia no solo opera “en” la educación, sino que reconstituye el campo educativo como un espacio gobernado por criterios técnicos, donde la política se subordina a la gestión.

Así, la tecnocracia chilena debe ser comprendida no como un bloque estático, sino como una élite técnico-política en reconfiguración, capaz de adaptarse a las tensiones y demandas sociales a través de mecanismos de renovación y externalización. Este carácter dinámico asegura tanto su persistencia como su capacidad de redefinir los límites de lo posible en la política educativa. El estudio de estos procesos abre, además, una agenda de investigación comparada sobre la reproducción de élites técnico-políticas en otros sectores de la política social en América Latina.

Referencias

- Arellano, J. P. (2000). *Reforma educacional: Prioridad que se consolida*. Editorial Los Andes.
- Ávalos, B., y Bellei, C. (2019). Recent education reforms in Chile: How much of a departure from market and new public management? En C. Ornelas (Ed.), *Politics of education in Latin America: Reforms, resistance and persistence* (pp. 43–71). Brill.
- Banco Mundial. (2007). *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2010). *Diseño de una nueva organización institucional para el aseguramiento de la calidad de la educación: Lecciones para la República de Chile de experiencias internacionales y locales*. Banco Mundial.
- Beach, D., & Pedersen, R. B. (2019). *Process-tracing methods: Foundations and guidelines* (2nd ed.). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.10072208>
- Bellei, C. & Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education

- policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24, 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Bertsou, E., & Caramani, D. (2020). Measuring technocracy. En E. Bertsou & D. Caramani (Eds.), *The technocratic challenge to democracy* (pp. 91–109). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429342165>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1993). *Historia de la Ley N.º 19.247*. <https://bcn.cl/2lukv>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1997). *Historia de la Ley N.º 19.532: Crea régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación*. <https://bcn.cl/2f8qo>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2005). *Elecciones parlamentarias de 2005*. Historia Política Legislativa. https://www.bcn.cl/historiapolitica/elecciones/detalle_eleccion?handle=10221.1/63216&periodo=1990-2022
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011). *Historia de la Ley N.º 20.529: Establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. <https://bcn.cl/2exqt>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *Historia de la Ley N.º 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el Estado: Cursos en el Collège de France (1989–1992)*. Anagrama.
- Centeno, M. A. (1993). The New Leviathan: The Dynamics and Limits of Technocracy. *Theory and Society*, 22(3), 307–335. <https://doi.org/10.1007/BF00993531>
- Centro de Estudios Públicos. (2008, 10 de julio). *Estudio Nacional de Opinión Pública N.º 57: Junio 2008*. <https://www.cepchile.cl/encuesta/estudio-nacional-de-opinion-publica-n57-junio-2008/>
- Concertación de Partidos por la Democracia. (1989). *Programa de gobierno Patricio Aylwin*. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:61814>
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

- (2006). *Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*.
https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/informe_final_de_consejo_asesor_presidencial_para_la_calidad_de_la_educacion.pdf
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1995). *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Editorial Universitaria. https://www.archivochile.com/edu/doc_gen/edudocgen00002.pdf
- Contreras, D., y Elacqua, G. (2005). *El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena*. En Foco N.º 43. Expansiva.
- Cox, C. (1985). *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: Actas de una discusión*. CIDE.
- Dávila, M. (2011). Tecnocracia y política en el Chile postautoritario (1990–2010). En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarinés* (pp. 23–47). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Dargent, E. (2015). *Technocracy and Democracy in Latin America. The Experts Running Government*. Cambridge University Press.
- Delamaza, G. (2011). Elitismo democrático, líderes civiles y tecnopolítica en la reconfiguración de las elites políticas. En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarinés* (pp. 77–108). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Donoso, S. (2013). Dynamics of change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 Pínguino movement. *Journal of Latin American Studies*, 45(1), 1-29.
<https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>
- Emol. (2000, 5 de julio). Preocupan resultados de prueba Simce. *Emol*. <https://www.emol.com/noticias/nacional/2000/07/05/25677/preocupan-resultados-de-prueba-simce.html>
- Emol. (2011, 11 de agosto). Lagos: La derecha aprobó Jornada Escolar Completa a cambio de dar recursos a privados. *Emol*. <https://www.emol.com/noticias/nacional/2011/08/11/497306/lagos-la-derecha-aprobo-jornada-escolar-completa-a-cambio-de-dar-recursos-a-privados.html>
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de

- la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda 1979 a 2009. *Educação & Sociedade*, 36(132), 699–722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Fischer, F. (1990). *Technocracy and the politics of expertise*. Sage.
- Garber, C. (2025). *Tecnocracia elemental: Historias, conceptos, actores y tensiones*. Editorial Catalonia.
- Gobierno de Chile. (1996). *Discurso de S. E. el Presidente de la República Eduardo Frei Ruiz-Tagle en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional: 21 de mayo 1996*. https://www.camara.cl/camara/doc/archivo_historico/21_mayo_1996.pdf
- Güell, P., y Raczyński, D. (2004). *Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana: Sistematización y lecciones del primer año de implementación*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17745>
- Guzmán-Concha, C. (2017). Undoing the neoliberal higher education system? Student protests and the Bachelet reforms in Chile. *World Social and Economic Review of Contemporary Policy Issues*, 8, 32–43.
- Huneus, C. (2014). *La democracia semisoberana: Chile después de Pinochet*. Taurus.
- Joignant, A. (2009). *El estudio de las élites: Un estado del arte*. Documento de trabajo N.º 1, Serie de Políticas Públicas UDP. Universidad Diego Portales.
- Joignant, A. (2011). The Politics of Technopols: Resources, Political Competence and Collective Leadership in Chile, 1990–2010. *Journal of Latin American Studies*, 43(3), 517–546. <https://doi.org/10.1017/S0022216X11000423>
- La Tercera. (2006, 8 de junio). Alto número de integrantes dificultará trabajo de Consejo Asesor de Educación. *La Tercera*, p. 6.
- Larroulet, C., y Montt, P. (2010). Políticas educativas de largo plazo y acuerdo amplio en educación: El caso chileno. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 19–54). Unesco y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martinic, S. (2010). Cambios en las regulaciones del sistema

- educativo: ¿Hacia un Estado evaluador? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 55–80). Unesco y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Meynaud, J. (1969). *Technocracy*. Free Press.
- Montecinos, V. (1998). *Economists, politics and the state: Chile 1958–1994*. CEDLA.
- Moreno, M. (2010). Think tanks en Chile: Estilos y prácticas tecnocráticas en la formación de políticas. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 8(12), 103–125.
- Neut, S. (2018). Prácticas y discurso intelectual en ONG's educacionales opositoras a la dictadura chilena: Los casos del CIDE y PIIE. *Izquierdas*, 42, 198–223.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50492018000500198>
- Quiero-Bastías, M. (2024). *Reformas en América Latina en contextos post autoritarios: ¿Avances hacia el universalismo? El caso de las reformas educacionales chilenas desde el retorno a los gobiernos democráticos* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC.
- Rojas-de-Galarreta, F. (2022). Comunidades epistémicas en política exterior: El caso de Chile en la Alianza del Pacífico. *Estudios Internacionales*, 54(203), 9–36. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2022.68595>
- Silva, P. (2006). Los tecnócratas y la política en Chile: Pasado y presente. *Revista de Ciencia Política*, 26(2), 175–190.
<https://doi.org/10.4067/s0718-090x2006000200010>
- Silva, P. (2010). *En el nombre de la razón: Tecnócratas y política en Chile*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Somma, N., y Donoso, S. (2021). Chile's student movement: Strong, detached, influential—and declining? En L. Cini, D. della Porta y C. Guzmán-Concha (Eds.), *Student movements in late neoliberalism: Dynamics of contention and their consequences* (pp. 241–267). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75754-0_10
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: Las reformas educativas 2014–2017. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación: Reflexiones y propuestas desde la UC* (pp. 133–165). Ediciones UC.
- Valenzuela, C. (2002, 13 de septiembre). Matemática continúa

siendo el área más débil de la educación chilena. *Emol*. <https://www.emol.com/noticias/nacional/2002/09/13/94527/matematica-continua-siendo-el-area-mas-debil-de-la-educacion-chilena.html>

- Venables, J. P. (2023). *Ni víctima ni laboratorio: Chile en el desarrollo global de la educación neoliberal*. Ediciones UACH y Fondo de Cultura Económica.
- Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: A cultural political economy review. *Journal of Education Policy*, 32(6), 757–787.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en el Chile post-dictadura (1990–2013): Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En A. Piñol (Ed.), *Democracia versus neoliberalismo: 25 años de neoliberalismo en Chile* (pp. 159–178). CLACSO, Fundación Rosa Luxemburgo e ICAL.
- Villalobos, C., Quiero-Bastías, M., Pereira, S., y Peralta, J. (2025). Disentangling the binomial change/inertia to the Chilean educational policy in the post-dictatorship era (1990–2022): A normative policy instrument perspective. *Journal of Education Policy*, 40(3), 439–465
<https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2397784>
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Educación de élite y poder corporativo en Chile: trayectorias y redes del gabinete de Piñera II (2018–2022)

Lautaro Quiroga Aguilar y Eliseo Lara Órdenes

Introducción

Las investigaciones de la última década sobre el acceso de los empresarios al poder político resultan fundamentales para comprender las características de las élites, sus redes y mecanismos de acción (Durand, 2019; Nercesian, 2020; Ossandón, 2013). Pero, ¿de qué forma la élite corporativa accede al poder político? En general, la evolución de la élite económica en los últimos 50 años en Chile da cuenta que los grupos económicos actúan como una red que reproduce y sostiene las relaciones entre las grandes empresas de sectores estratégicos de la economía conformando así la élite corporativa en el país. La expansión de estos grupos en otras áreas de influencia tiende ser en forma de red, lo que ha sido denominada como “reticular” y se refiere no sólo a los procesos de establecimiento de redes sino también a la concentración de recursos estratégicos para la economía, la redundancia de agentes a partir de sus trayectorias y sobre todo a la expansión en el ámbito de la política mediante formas que forman parte del proceso de captura o presencia excesiva de estos grupos en las áreas de influencia respecto a la política de un país.

En relación con la élite económica chilena, los hallazgos indican que se trata de un grupo homogéneo con una movilidad social altamente limitada y una alta concentración de ingresos (Atria et al., 2017; Espinoza y Núñez, 2014). Ahora bien, ¿qué atributos posee esta élite corporativa? Siguiendo la sugerencia sobre los desafíos metodológicos de su uso de Atria et al. (2017), se considerará que en esa categoría confluyen atributos determinantes como aspectos reputacionales, posicionales, culturales y relacionales.

De este modo, este capítulo busca responder a la interrogante acerca del perfil que tiene la élite corporativa presente

en gabinetes de presidentes empresarios en Chile postdictadura, tomando como ejemplo el caso del gabinete del segundo gobierno de Piñera. La justificación de esta elección estriba en dos principales razones. En primer lugar, que durante los gobiernos de la concertación (Aylwin, Lagos, Bachelet) y el gobierno de Piñera I, se observa la presencia de los llamados technopols o agentes en posiciones de influencia con respecto a las políticas públicas y en posesión de altos capitales técnicos y políticos (Joignant, 2011). De esta forma, si bien primó un perfil más empresarial en el primer gabinete, en el segundo gobierno de Piñera se consolida la lógica de expansión reticular de la élite corporativa en el área política mediante los mecanismos de puerta giratoria y creación de agenda. En este sentido, y en segundo lugar, en este gobierno se consolida la trayectoria híbrida de la élite corporativa que se había incubado durante el primer gobierno de Piñera. Esta trayectoria híbrida se dio forma en un perfil de gabinete con trayectorias corporativas previas, educada en determinados centros de educación secundaria, pregrado y postgrado y la pertenencia a centros de creación agenda como centros *think tanks*, siendo también por esta razón un caso de estudio central para entender la relación entre empresariado, élite y trayectorias educativas.

La élite corporativa

Los estudios sobre las élites empresariales en Chile coinciden en la importancia de analizar los actores, relaciones, posiciones y dimensión temporal (Nazer, 2013; Ossandón, 2013; Salvaj, 2013) como aspectos relevantes para comprender su funcionamiento en red.

En términos de la dimensión temporal, es posible rastrear la élite corporativa en las transformaciones e hibridaciones que experimentan las distintas élites desde la segunda mitad del siglo XX. En este sentido, la élite tecno-política habría sido crucial en la transición de la burguesía terrateniente de los años 70 a un nuevo empresariado en los años 80 (Atria et al., 2017), permitiéndoles posicionarse como los expertos en materia económica y los principales actores en la transformación económica del país. Pero es durante la dictadura cívico-militar de Pinochet cuando se consolida el crecimiento y la expansión de los grupos "tradicionales" y "tecno-

burocráticos" (Gárate, 2013). Con pequeños cambios, esta élite técnico-burocrática mantuvo un rol creciente entre el período 1990 y 2010 y que se comienza a denominar la élite tecno-política (Joignant, 2011). Asimismo, se trata de una élite que se ha configurado como un grupo gobernante, transformándose en la élite democrática propiamente tal (Delamaza, 2013). De este modo, en Chile las élites tecno-políticas y de grupos empresariales han estado en un proceso de renovación para conservar su presencia en estructuras de poder a lo menos en los últimos 50 años.

En el ámbito de las relaciones, la élite corporativa chilena se ha caracterizado por perfilar sus relaciones mediante redes de propiedad. La sociología de los grupos económicos introduce la noción de "conglomerados" para dar cuenta de un conjunto de empresas dirigidas por un holding y unidas en términos de una relación de vínculo formal. De esta forma, los conglomerados serían diferentes a los "grupos empresariales" o business group debido a que en esta relación no sólo hay un vínculo formal sino uno social (Granovetter, 2005).

Considerando esto, uno de los desafíos empíricos más importantes para entender las redes empresariales se refiere a la determinación de otras modalidades más complejas de relaciones de propiedad entre las compañías y su origen. De acuerdo con la cartografía de Ossandón (2013), los conglomerados empresariales chilenos se distancian de las características ya mencionadas, pudiendo ser caracterizados por tener redes de tipo familiar, por poseer una concentración de la propiedad en pocos agentes, por estar organizados de forma piramidal (donde los propietarios mantienen el control de las principales decisiones) y por estar altamente diversificados en relación con las áreas económicas que mantienen en red. De este modo, se reconoce que la organización piramidal de los grupos económicos exhibe tres niveles: un nivel contiene a las empresas de inversión, otro nivel firmas que actúan en la forma de holdings y un último nivel que contiene entidades subsidiarias en cada uno de los holdings. En síntesis, la élite corporativa chilena funciona organizada en pirámides, con una alta concentración de la propiedad en escasos grupos y ejerciendo el control de decisión sobre áreas altamente diversificadas.

Un aporte fundamental a la comprensión de los grupos económicos se encuentra en la tipología de Montero (1997) quien

distingue tres grandes grupos económicos o conglomerados corporativos. En primer lugar, están los grupos tradicionales que son previos a la dictadura militar y centrados en la explotación de materias primas (como Angelini, Matte, Yarur, Luksic). En segundo término, se distinguen los grupos “tecno burocráticos”, que surgen en el ciclo de privatizaciones durante la dictadura militar por exfuncionarios de la dictadura (Enersis, Cap, Soquimich Finalmente, están los grupos emergentes (Cencosud, Cueto, Said, Saieh, Sigdo Koppers, Solari del Río y Piñera). La estructura corporativa en términos de grupos económicos no sólo da cuenta de las transformaciones al nivel de las relaciones de propiedad sino también conecta con los “mapas de riqueza” (Fazio, 2000). En este sentido, resulta crucial comprender la trayectoria de los actores clave en este proceso reticular o en red. De acuerdo con la cartografía de Ossandón (2013) estos actores (directores y gerentes) son ubicables en las pirámides de grupos económicos; pero también puede extenderse a otros actores estratégicos en el control de la economía de un país como pueden ser ejecutivos de bancos de inversión, directores de consultoras, analistas de centros de estudios y reguladores.

En relación el tipo de relaciones y su evolución en la historia reciente, la élite corporativa muestra algunas tendencias relevantes. En el estudio de Salvaj (2013) que analizó la evolución de la red de directorios de las grandes empresas en Chile entre 1969 y 2005, se muestra una alta cohesión en la red de directorios de las grandes empresas chilenas, con una composición heterogénea de directores en cuanto a sus posiciones previas o posteriores (empresas privadas, públicas, nacionales o internacionales). Un rasgo distintivo de la red ha sido mantener su conectividad pese a los grandes cambios del período estudiado. Si bien la cohesión de la red puede fomentar conductas responsables y éticas, también puede generar el fenómeno de “groupthink”, es decir, que la tendencia de los miembros del grupo es mantener la unanimidad de opiniones, anulando la evaluación realista de alternativas y empobreciendo la calidad de las decisiones y el aprendizaje (Salvaj, 2013). En este sentido, es posible considerar a esta tendencia como el atributo central a la base de la reproducción de la élite corporativa.

Complementariamente, en el campo de las relaciones, el comportamiento de los grupos económicos confirma la tendencia

de los directorios cruzados o “interlocking directorates”. Una investigación relevante en este sentido es la de Cárdenas (2020), quien exploró la relación entre las redes de élites empresariales y las políticas sociales redistributivas en América Latina. Su principal conclusión es que esta relación no tiene una correlación lineal, resaltando la interdependencia entre las redes de élites y la política social y, mostrando así, cómo la interconexión entre las élites empresariales puede tener un efecto "redistributivo" inesperado en la sociedad.

La sofisticación del poder corporativo

Aunque las élites corporativas chilenas han accedido al poder político desde inicios del Siglo XX, es durante la dictadura militar donde se producen el tipo de transformaciones cuya vigencia ejerce mayor influencia en el presente (Gárate, 2013). Las transformaciones de la economía chilena a partir de mediados de los años 70 se encuentran estrechamente asociadas con los profesionales que realizaron estudios de economía o administración en Chicago (Rosende, 2016). Así, la llamada “Escuela de Chicago” protagonizó un proceso sistemático y exhaustivo de transformaciones siendo “[...] uno de los primeros y principales casos, a nivel mundial, de aplicación moderna de ortodoxia monetaria, con un grado de pureza, profundidad, extensión y cobertura jamás antes visto” (Gárate, 2013, p. 117). Durante este proceso, se intensificó el rol creciente que las credenciales y trayectorias formativas aparecen sosteniendo no sólo la acción sino también la infusión de una determinado “saber experto” proveniente del ámbito corporativo y que se ubica en la base de decisiones sobre políticas públicas.

En el año 1955, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) firmó un convenio que permitió la formación de Chicago Boys emblemáticos como Sergio de Castro, Pablo Baraona, Álvaro Bardón y Rolf Lüders, quienes ejercieron docencia universitaria, ocuparon ministerios y cargos en el sector privado durante la dictadura. Entre los años 1976 y 1978, el instituto de Economía de la PUC fue la sede en donde se implementó el convenio entre ODEPLAN y el BID, cuya finalidad era dictar cursos sobre la evaluación de proyectos sociales. El subdirector de ODEPLAN,

Miguel Kast, propuso analizar la calidad de esos proyectos presentados por ministros. De ese modo de una comisión “... integrada por el ministro de Hacienda, Sergio de Castro y por el director de presupuesto, Juan Carlos Méndez (M.A. de la universidad de Chicago e ingeniero agrónomo de la PUC [...])” (Fontaine, 2016, p. 23) fue clave en este proyecto. La continuidad de este proyecto fue el Curso Interamericano de preparación y evaluación de Proyectos (CIAPEP). Como señala Fontaine “del BID-ODEPLAN, del CIAPEP y de los tres diplomados alrededor de 1.200 profesionales, de los cuales cerca de 180 fueron extranjeros y unos 850 cursaron la fase práctica, es decir 350 asistieron a su fase teórica. De los más de 100 cursos Intensivos Regionales han egresado más de 2.500 profesionales”, dando cuenta del alcance de la iniciativa.

La continuidad de las ideas monetaristas muestra lo que se ha llamado la adaptación del capitalismo chileno, o sus condiciones de reproducción e invención ideológica (Ossandón, 2013). Este proceso implicó no sólo circular en la esfera económica y financiera, sino también extender la cobertura de las ideas monetaristas fuera del circuito académico. Uno de los ámbitos de circulación de la pedagogía monetarista durante su implementación fue la presencia mediática. El carácter autoritario y unidireccional de las grandes reformas aplicadas durante la dictadura hizo necesario activar una verdadera labor “pedagógica”. En su análisis de la Revista económica *Hoy* entre el año 1975-1979, Gárate (2013) denomina como “pedagogía monetarista” al intento de traducir al sentido común, una determinada lectura o traducción del modelo económico impuesto. Sus hallazgos muestran la disputa entre expertos acerca del costo social que las reformas tenían. En la Revista *Hoy* se reconoce una labor de difusión de la doctrina monetaria durante el periodo 1975 y 1979, cuya finalidad es sostener, en la forma de divulgación, la vigencia de los principios inspiradores del modelo de mercado frente a los costos sociales que estos procesos implicaban al momento de su implementación.

En el campo de relaciones de la élite corporativa, se reconoce una estrategia más sustantiva a fines de los 90 que la hace entrar al circuito cultural de forma una ofensiva ideológica. Tal como indica un investigador: “Ya no son los gremios empresariales sino también las universidades pro-negocios, los centros de

capacitación y la amplia variedad de servicios de consultoría que gira en la periferia de las compañías” (Undurraga, 2013, p. 152). En este sentido, la consolidación del perfil tecnocrático se expande a la extensión de sus redes en el campo de instituciones auxiliares a la política.

En la actualidad, el caso de Chile es todavía más dinámico, pues la acción política directa del empresariado ha consistido en "el lobby, la participación en el gobierno, acuerdos entre gobierno y empresas o la defensa de intereses por partidos políticos" (Undurraga, 2013, p. 149). Finalmente, de acuerdo con Durand (2019), las corporaciones tienen la capacidad de moldear y manipular las regulaciones, leyes y políticas en su beneficio, en detrimento del interés general de la sociedad. Estas formas de influencia indebida pueden manifestarse de diversas maneras, como la presión de lobby, la financiación de campañas políticas, el acceso privilegiado a los tomadores de decisiones y la participación directa de representantes corporativos en los órganos de toma de decisiones del Estado.

Los gabinetes corporativos y el concepto de captura de Estado

El fenómeno de presidentes empresarios en Latinoamérica ha sido situado dentro de los cambios y continuidades de los grupos económicos. En su libro *Presidentes empresarios y Estados capturados*, Nercesian (2020) afirma que “[...] las transformaciones neoliberales que se implementaron desde los años setenta y noventa redefinieron las características de las clases económicamente dominantes” (Nercesian, 2020, p. 42). En este sentido, es que se plantea que la evolución más reciente o el proceso de adaptación y sofisticación última de la élite corporativa ha sido el ejercer el control directo del aparato del Estado vía democrática.

El concepto de captura del Estado se utiliza para entender y analizar procesos globales en los que determinadas élites ocupan cargos dentro de las estructuras del Estado y extraen recursos en su propio beneficio (Khan, 2012; Oxfam, 2018). Los mecanismos en que ocurre la captura son variados. No obstante, diversos autores coinciden en que el lobby y la puerta giratoria son los mecanismos más comunes (Castellani, 2017; Durand, 2019; Nercesian, 2020).

Uno de los mecanismos de captura del Estado es el de creación de agenda, el cual se refiere a la influencia de las élites en las estructuras del Estado o en el impulso de leyes mediante la creación, divulgación y difusión de determinadas ideas o creencias (Wisman, 2017). La creación de agenda permite que “[...] las élites generen un sistema ideológico que convenza no solo a ellos mismos, sino a todos aquellos que están por debajo de ellos, de la moral y la adecuación funcional del orden social existente” (Wisman, 2017, p. 356). Pero, ¿cómo esta élite llega a ejercer el control del modo anteriormente dicho? En parte, la explicación esbozada aquí destaca el rol del perfil de la élite corporativa, es decir, aquella élite que exhibe un perfil híbrido que fusiona una determinada formación académica con una trayectoria corporativa.

Esto pone en el centro el análisis de las trayectorias educativas de estos actores. El interés por el perfil socioeducativo de los gabinetes no es nuevo ni único. Nercesian y Casaglia (2020) analizaron 263 casos de tipos de carreras de postgrado de los gabinetes en países como Chile, Argentina, Brasil y otros, se evidencia que un 52,7% de los postgrados son en el área de economía, finanzas y administración de empresas, seguido de un 14,5% con postgrados en Ciencias Jurídicas y Derecho (Nercesian, 2022). A su vez, respecto a la misma muestra, se observa que en la relación entre carreras de postgrado y trabajo por ministerio el 56,5% de quienes concentran postgrados en economía, finanzas y administración de empresas se desempeña en los ministerios de economía, agricultura, producción, Energía y Minas, seguido de un 48,1% que se desempeña en Transporte, Comunicaciones e Infraestructura y Ambiente. Finalmente, pero en relación con los postgrados un 47,2% se desempeña en Jefatura de Gabinete, Planificación Gestión y relaciones exteriores.

En el caso de Chile, Nercesian (2020) destaca que se produjo un cambio en la lógica histórica de la élite estatal compuesta mayoritariamente por *technopols*. Así, en el primer gabinete hubo un número importante de empresarios, CEO y tecnócratas. No obstante, debido a diversos cuestionamientos sobre conflictos de interés se debió incorporar a personas con mayor trayectoria política. En cambio, en el segundo gabinete de Piñera se observa el predominio de un perfil híbrido asociado a la posesión de una determinada experiencia corporativa o en centros de estudio.

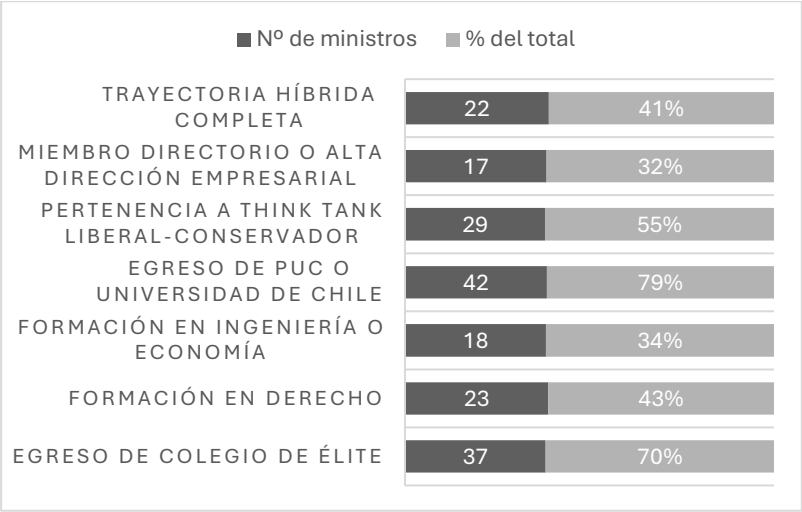
Finalmente, en relación con la trayectoria corporativa, existe evidencia de que es posible reconocer que los focos formativos de las llamadas universidades de élite y las carreras de élite se centran eminentemente en la formación individual (Quaresma, Villalobos y Miranda, 2023). En este sentido, el Instituto de Economía de PUC no solo se caracteriza por ingresar dentro de esta categoría sino también por albergar a los máximos representantes de la doctrina monetarista de la Escuela de Chicago. De hecho, en relación con la exposición de los economistas chilenos a la escuela de Chicago a fines de los 90, se destaca una determinada metodología del Departamento de Economía relacionada con una estructura de workshops orientados a la cobertura de temas teóricos y empíricos que resultaran relevantes y susceptibles de su aplicación bajo la forma de políticas públicas. Tal como sostienen dos profesores: “La confianza en el funcionamiento de los mercados —con la que en general se asocia a la “escuela de Chicago”— es algo más notoria en la formulación de proposiciones de política económica” (Lüders y Rosende, 2016, p. 161). Asimismo, las investigaciones en torno a la enseñanza de la economía en la PUC confirman la presencia histórica de la Escuela de Chicago en el Instituto de Economía (Rosende, 2016). A partir de un análisis comparativo que consideró las mallas curriculares de universidades chilenas que imparten la carrera de Ingeniería Comercial mencionó economía Guin-Po y Vidal (2015) establecen algunas propuestas respecto al potencial de dicha carrera. Un hallazgo central se relaciona con la ausencia de asignaturas relacionadas con la Historia del Pensamiento económico y el predominio de la economía neoclásica. En términos comparativos, Guin-Po y Vidal (2015) afirman que universidades como la Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Alberto Hurtado sí disponen de esos ramos de forma obligatoria pero que en la PUC se evidencia la carencia de formación en ética, historia económica, y ciencias sociales vinculadas a economía.

Las trayectorias educativas en la formación de la élite corporativa

Como indicamos, en 2018 asume su segundo gobierno Sebastián Piñera Echeñique. Durante este período, un total de 53

ministros desempeñaron su labor. Los datos obtenidos del gabinete del segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018–2022) permiten observar una fuerte homogeneidad en las trayectorias educativas de sus integrantes, confirmando la estrecha relación entre educación de élite, redes sociales y ejercicio del poder (Ver Figura 1). Así, el 70% del gabinete proviene de colegios de élite privados, con altos aranceles y localizados principalmente en la zona oriente de Santiago —Verbo Divino, San Ignacio El Bosque, Tabancura, Villa María Academy, Saint George, entre otros—. Estos establecimientos no sólo ofrecen una formación académica de excelencia, sino que constituyen verdaderos espacios de socialización de clase, donde se articulan redes de confianza, afinidades ideológicas y la internalización de valores meritocráticos y empresariales (Gayo y Méndez, 2025).

Figura 1. Las trayectorias formativas del gabinete corporativo de Sebastián Piñera 2018-2022.



Fuente: Elaboración Propia

Estos establecimientos, como han señalado Ilabaca (2023) y el PNUD (2017), representan una quincena de colegios que cumplen un rol activo en la reproducción de las élites nacionales, actuando como espacios de socialización selectiva donde se forman las identidades, valores y redes que más tarde sustentan la participación en posiciones de influencia. Más que simples instituciones educativas, estos colegios constituyen microcosmos culturales en los

que se consolidan los códigos simbólicos.

De acuerdo con Gayo y Méndez (2023a), la socialización temprana en colegios como St. George's School, Verbo Divino, The Grange School, Sagrados Corazones de Manquehue, Tabancura, San Ignacio El Bosque o Craighouse, refuerza un proceso de homogeneización cultural e ideológica. En su estudio sobre narrativas familiares, los autores evidencian que las familias seleccionan estas instituciones para garantizar entornos donde las relaciones interpersonales se produzcan entre personas con valores semejantes. Tal preocupación confirma que los colegios de élite son espacios de reproducción intergeneracional del privilegio, donde la diversidad se aborda solo en la medida en que no amenace la cohesión moral del grupo.

En este sentido, el paso por un colegio de élite no es una simple etapa educativa, sino la primera frontera simbólica que separa a las élites del resto de la población. En ellos, los alumnos no solo aprenden contenidos académicos, sino también el lenguaje, las formas de sociabilidad y la visión del mundo propia de los sectores dominantes. Se trata, por tanto, de un proceso de socialización temprana del poder, donde se interioriza la idea de liderazgo, mérito y responsabilidad social. Desde la lógica educativa de estos colegios se observa un predominio del currículum gerencial, un modelo de sujeto político orientado al Homo Economicus (Ascorra et al., 2022) orientado a la maximización de los bienes, potencialidades y servicios individuales.

Los patrones de continuidad se refuerzan en la educación superior. Así, el 79% de los ministros del gabinete de Piñera II egresó de universidades de élite —Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) o Universidad de Chile—, y una fracción significativa (57%) de la primera. Este dato refuerza lo que Villalobos et al. (2020) denominan la “élite universitaria tradicional”, a la que se suman en las últimas décadas instituciones privadas como la Universidad Adolfo Ibáñez, la Universidad de Los Andes y la Universidad del Desarrollo, que reproducen los mismos mecanismos de selección social y cultural.

Por su parte, Quaresma, Villalobos y Miranda (2023) sostienen que, en estas universidades, y especialmente en la PUC, la formación de los estudiantes no se limita al ámbito técnico, sino que responde a una “función social de la carrera”: quienes estudian

Ingeniería o Economía son preparados para ejercer la dirección económica del país, legitimando la desigualdad desde la autoridad técnica. Así, la educación superior se convierte en el segundo nivel de consolidación de la élite corporativa, donde la excelencia académica y la exclusividad social se confunden en una misma narrativa meritocrática.

Asimismo, en el gabinete de Piñera II, el 77% de los ministros estudió Derecho, Ingeniería o Economía, lo que confirma el predominio de saberes orientados al control de los recursos y la administración del Estado desde una racionalidad corporativa. Esta característica refuerza la tesis de Durand (2019) sobre la élite tecnocrática, capaz de ejercer poder a partir del dominio del conocimiento experto más que de la representación política. En este sentido, se refuerza el rol formativo de la PUC y las carreras mencionadas, no sólo por constituirse como carreras e institución de élite sino también por la provisión de un foco formativo asociado a la pedagogía monetarista de los Chicago Boys.

Finalmente, cerca del 32% de los ministros ha ocupado cargos de alta dirección en empresas o directorios vinculados a los principales grupos económicos del país —Quiñenco, Cencosud, Falabella, AFP Capital, Soprole o Banmédica—. Este dato confirma la hibridación de la élite corporativa y tecnopolítica, que oscila entre el sector público y el privado en una dinámica de “puerta giratoria”. En este sentido, es relevante constatar esta cifra a “la trayectoria híbrida completa” aparece en la Figura 1 y que equivale a un 41% de los ministros de Piñera II. Este perfil es el núcleo de la élite corporativa que fusiona ministros con trayectoria híbrida académica-corporativa, es decir, ministros que estudiaron en Colegios de Élite, egresaron de Ingeniería/Economía o Derecho en la PUC/UCHILE, se desempeñaron en el directorio de un holding perteneciente a grandes grupos económicos y han formado parte de algún centro *think tanks* de centro-derecha.

En relación con los *think tanks*, más de la mitad (55%) de los integrantes del gabinete de Piñera II tuvo algún vínculo con estos centros de pensamiento —como la Fundación Jaime Guzmán, Libertad y Desarrollo, Horizontal, CLAPES UC o la Fundación para el Progreso—. Estos espacios actúan como fábricas ideológicas de la élite, en las que se construyen narrativas, diagnósticos y propuestas que luego son incorporadas a la política pública. Tal

como advierte Oxfam (2018), los *think tanks* operan como nodos de articulación entre el mundo corporativo, la academia y la política, fortaleciendo la cohesión de la élite y su capacidad de influencia en el diseño del Estado. Uno de los hallazgos que resulta interesante para una futura investigación se relaciona con estos centros. De acuerdo con los análisis, más de la mitad de la élite corporativa mantiene vínculos con *think tanks* ubicables dentro del cuadrante conservador (Barreda et al., 2023), librecambista o bien con espacios relacionados con la defensa de la libertad y la desregulación (Gárate, 2012). En Latinoamérica, Chile es el país que ocupa el quinto lugar en cuanto a cantidad de centros de pensamiento, con 80 instituciones consideradas como *think tanks* (McGann, 2021).

En Chile, uno de los centros más relevantes es *Libertad y Desarrollo*. Sus fundadores son Hernán Büchi, Carlos Cáceres, Cristián Larroulet y Luis Larraín, figuras centrales en el posicionamiento y ampliación reticular del poder corporativo nacido en dictadura que busca canales de acción para constituirse como una presencia relevante en el debate público. *Libertad y Desarrollo* pertenece a una red transatlántica y panamericana. Tal como indican dos investigadores “Libertad y Desarrollo actúa como un eje y garantiza la apariencia entramada de la alianza de *think tanks*. En este caso, el respaldo financiero proviene de la fundación alemana demócrata cristiana Hanns Seidel, la FAES de Aznar y Atlas” (Fischer y Plehwe, 2013, p. 83). Al respecto, es importante mencionar que la Fundación Atlas para la Investigación Económica mediante el Centro Hispanoamericano para la Investigación Económica actúa como el núcleo de 105 *think tanks*. La red desarrolla labores de difusión de autores neoliberales, entrega galardones y junto con Libertad y Desarrollo difunden la idea de “Chile como modelo a seguir para las perspectivas del desarrollo neoliberal desempeña un papel crítico en un continente que ha puesto mayor empeño que otros en el desarrollo de enfoques alternativos a la globalización neoliberal” (Fischer y Plehwe, 2013, p. 80). Su red de centros de estudio en Chile son la Fundación para el Progreso, Fundación Avanza Chile, Instituto Res pública, Fundación Jaime Guzmán, Instituto Libertad y Horizontal Chile.

En su memoria anual del año 2020, *Libertad y Desarrollo* resume su trabajo durante estos 30 años, afirma contar con “más de 3.600 asistencias al congreso y 371 exposiciones en comisiones de la

cámara de diputados y el senado, 3.785 proyectos de ley analizados, casi 50.000 apariciones en prensa, más de 2.800 documentos de análisis de la coyuntura enviados semanalmente y 314 revistas con más de 2.600 artículos” (Libertad y desarrollo, 2020, p. 27). Bajo la figura de asesores y consejeros varios funcionarios del centro participaron en la creación de acuerdos durante los gobiernos de la Concertación con el propósito de “lograr consensos necesarios en la agenda de reformas sociales, como cambios en el sistema de pensiones y política fiscal entre otras” (Alenda et al., 2020, p. 128). De este modo, la mutabilidad del conocimiento neoliberal y su relación flexible con el poder ha sido el elemento central para la preservación del modelo económico. En este sentido emergen interrogantes acerca de las trayectorias socio-formativas de los *think tanks* de este centro y sus principales lógicas de expansión en la política pública durante los últimos 30 años.

Conclusiones

El análisis del gabinete del segundo gobierno de Sebastián Piñera y sus trayectorias educativas, así como las redes empresariales y académicas en que participan, muestra la consolidación de la élite corporativa en el poder del Estado. La relevancia del segundo gabinete está en que, si bien en el primer gabinete hay una importante cantidad de ministros provenientes de la élite corporativa, en el segundo gabinete se despliega un intento de integrar perfiles corporativos con experiencia en el sector público. En este sentido, las trayectorias educativas y profesionales resultan altamente homogéneas. En términos de la distinción incubación, sofisticación y solidificación propuesta por Villalobos y Quaresma (2023) nos parece central adelantar algunas ideas respecto a cómo este constructo puede conectar con la profundización de la forma de reproducción que tendría la élite corporativa que, ciertamente, supone en primer lugar desarrollar una labor de periodización más exhaustiva.

Así, y en relación con incubación, ésta se produce dentro de formas de socialización que desempeñan un rol en la reproducción intergeneracional (Moya y Hernández, 2014; Quaresma y Villalobos, 2022). Para el caso revisado, la alta homogeneidad en cuanto prácticas, expectativas y cultivo de capital social refuerza algo ya

reiterado, a saber, que en estos colegios la noción de comunidad se asocia a “...fidelizar pequeños nichos, garantizar el cierre social, y reforzar discursos de auto celebración y de capital simbólico” (Barrera et al., 2021, p. 12).

En relación con la sofisticación (orientada a proyectar vínculos para consolidar posiciones de sujetos de élite), reconocemos que focos formativos activos en la construcción de una élite corporativa. En este sentido, el Instituto de Economía de la PUC desempeña un rol central para el gabinete corporativo estudiado que revela un predominio de la pedagogía monetarista y la escuela neoclásica en el currículo de las carreras de Ingeniería comercial/Economía de dicha universidad. En paralelo, esta acumulación y/o dotación se vuelve susceptible a diferentes ensambles con los espacios circundantes que marcan niveles de sofisticación de la élite.

Finalmente, y en relación con los mecanismos de solidificación o consolidación y ajuste de fronteras simbólicas, se muestra que los circuitos de élites antes descritos introducen procesos ligados con el afianzamiento corporativo en el acceso a postgrados en Economía y/o Administración en Estados Unidos (especialmente en Universidades como la de Chicago o Harvard). Asimismo, se puede observar que otro rasgo de la consolidación de la élite corporativa es la acción desde los centros *think tanks*, que otorga fuerza simbólica a la difusión y cohesión de la élite corporativa con respecto a los procesos adaptativos que viven los grandes grupos económicos.

A futuro, el desafío consiste en profundizar en los procesos de movilidad y renovación interna de estas élites, examinando las formas contemporáneas de legitimación simbólica y las estrategias de diversificación de capital que despliegan en un contexto de cuestionamiento social a la concentración del poder. Asimismo, será necesario ampliar la comparación a otros gobiernos y periodos, observando cómo los centros de pensamiento, las universidades y los grupos empresariales continúan actuando como nodos de cohesión de una élite que, lejos de diluirse, adapta sus formas de influencia a los cambios políticos y culturales del país.

Referencias

- Alenda, S., Gartenlaub, A., y Fischer, K. (2020). Ganar la batalla de las ideas: El rol de los think tanks en la configuración de la nueva centro-derecha chilena. En A. Joignant, M. Morales y C. Fuentes (Eds.), *Anatomía de la derecha chilena: Estado, mercado y valores en tiempos de cambio* (pp. 119–156). Fondo de Cultura Económica.
- Ascorra, P., Ríos, N., Gambardella, E., Bernal, C., y Mandiola, M. (2022). *La construcción de la subjetividad ciudadana en colegios de élite: Educación para la ciudadanía en tiempos constituyentes*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J. M., Couso, J., y Joignant, A. (2017). *El otro modelo: Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Debate.
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, 58(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.3>
- Barreda, M., Ruiz, Rodríguez, L. M., y Sánchez Medero, G. (2023). Cuando los think tanks entran en campaña: El caso de Chile. *Colombia Internacional*, 114, 123–151. <https://doi.org/10.7440/colombiaint114.2023.05> |
- Cárdenas, J. (2020). Élite empresariales y desigualdad en tiempos de pandemia en América Latina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(243), 343–376. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.45>
- Castellani, A., y Gaggero, A. (2017). La relación entre el Estado y la élite económica. En A. Pucciarelli y A. Castellani (Coords.), *Los años del kirchnerismo* (pp. 205–229). Siglo XXI Editores.
- Delamaza, G. (2013). *Desde la élite tecno-política a la élite democrática: Gobernabilidad y representación en Chile*. FLACSO Chile.
- Durand, F. (2019). *La captura del Estado en América Latina: Reflexiones teóricas*. Oxfam y Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Espinoza, V., y Núñez, J. (2014). *Desigualdad y movilidad social en Chile: Entre la adscripción y el mérito*. PNUD Chile.

- Fazio, H. (2000). *La transnacionalización de la economía chilena: Mapa de la extrema riqueza al año 2000*. LOM Ediciones.
- Fischer, K., y Plehwe, D. (2013). Redes de think tanks e intelectuales de derecha en América Latina. *Nueva Sociedad*, 245, 70–83. <https://nuso.org/articulo/redes-de-think-tanks-e-intelectuales-de-derecha-en-america-latina/>
- Fontaine, J. A. (2016). *Chicago Boys: Retrato de una generación*. Random House.
- Gárate, M. (2013). *La revolución capitalista de Chile (1973–2003)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gayo, M., y Méndez, M. (2023a). La reproducción cultural en la educación de élite chilena. *Revista CEPAL*, 130, 173–190.
- Gayo, M., y Méndez, M. L. (2023b). *The politics of the elite: Ideological orientations, mothering, and social mobilities in neoliberal Chile*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003433323>
- Granovetter, M. (2005). Business groups and social organization. En N. Smelser y R. Swedberg (Eds.), *The handbook of economic sociology* (2.ª ed., pp. 429–450). Princeton University Press.
- Guin-Po, A., y Vidal, M. (2015). Enseñanza de la economía en la Pontificia Universidad Católica de Chile: Un análisis comparativo. *Estudios Nueva Economía*, 5(2), 47–55.
- Joignant, A. (2011). *Technopols: Expertos y tecnócratas en el Chile democrático (1990–2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Khan, S. (2012). The sociology of elites. *Annual Review of Sociology*, 38, 361–377. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145542>
- Libertad y Desarrollo. (2020, 11 de noviembre). *Con Marcela Cubillos y Teodoro Ribera se dio inicio al diplomado para eventuales constituyentes de U. Autónoma y LyD*. <https://lyd.org/centro-de-prensa/noticias/2020/11/con-marcela-cubillos-y-teodoro-ribera-se-dio-inicio-al-diplomado-para-eventuales-constituyentes-de-u-autonoma-y-lyd/>
- Lüders, R., y Rosende, F. (2016). La teoría monetaria de Chicago. En F. Rosende (Ed.). *La Escuela de Chicago* (2.ª ed., pp. 133–165). Ediciones UC.
- Madariaga, A. (2020). *Neoliberal resilience: Lessons in democracy and development from Latin America and Eastern Europe*. Princeton University Press.
- McGann, J. G. (2021). *2020 Global Go To Think Tank Index Report*.

- University of Pennsylvania.
- Montero, C. (1997). *La revolución empresarial chilena*. Dolmen.
- Morales-Martin, J., Cárdenas, J., y Pérez, M. (2023). Redes corporativas y directorios cruzados en Chile. *Revista de Sociología*, 40, 25–48.
- Moya-Díaz, E., y Hernández-Aracena, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59–82. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Nazer, R. (2013). *Las élites empresariales chilenas: Poder y continuidad en el siglo XX*. Universidad Alberto Hurtado.
- Nercesian, I. (2020). *Presidentes empresarios y estados capturados: América Latina en el siglo XXI*. Teseo.
- Ossandón, J. (2013a). *Los mercados como redes: Sociología económica en Chile*. LOM Ediciones.
- Ossandón, J. (2013b). Hacia una cartografía de la élite corporativa en Chile. En J. Ossandón y E. Tironi (Eds.), *Adaptación: La empresa chilena después de Friedman* (pp. 29–54). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Oxfam. (2018). *El fenómeno de la captura: Desenmascarando el poder*. Oxford Committee for Famine Relief.
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quaresma, M. L., Madrid, S., y Villalobos, C. (2022). Agencia, poder y privilegio en un sistema universitario masificado: Un análisis sobre la (re)producción de las élites político-intelectuales en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 42, 65–86. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2022.n42-04>
- Quaresma, M. L., Villalobos, C., y Miranda, C. (2023). Universidades de élite y movilidad social en Chile. *Revista Chilena de Educación Superior*, 12(1), 89–110.
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29–62. <https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>

- Rosende, F. (2016). Chicago economics II: Del triunfo de las ideas a la crisis de los Chicago Boys en Chile. En F. Rosende (Ed.), *La Escuela de Chicago* (2.^a ed., pp. 59–85). Ediciones UC.
- Salvaj, E. (2013). Cohesión y homogeneidad: Evolución de la red de directorios de las grandes empresas en Chile, 1969–2005. En J. Ossandón y E. Tironi (Eds.), *Adaptación: La empresa chilena después de Friedman* (pp. 55–84). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Undurraga, T. (2013). *Los empresarios y el Estado en Chile neoliberal*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas: Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Wisman, J. (2017). Politics, not economics, ultimately drives inequality. *Challenge*, 60(4), 347–367.
<https://doi.org/10.1080/05775132.2017.1320906>

Imprimiendo el “sello familiar”. Élités económicas y filantropía educativa en Chile²⁵

Cristóbal Villalobos, Javiera Salinas González y Tomás Olguín

Introducción

En Chile, las élites económicas —entendidas como aquella rama de los grupos de poder que basa su influencia principalmente en su capital económico (Wright-Mills, 1957)— tienen una raigambre histórica común. Esto implica, tal como han mostrado diversos estudios (De Ramón, 2003; Rodríguez-Weber, 2017; Vicuña, 2001) que quienes componen las élites económicas del país han tendido a ser un grupo minoritario y con importantes conexiones familiares entre sí, logrando adaptarse a períodos históricos desafiantes para su posición, como los “largos sesenta” (Gárate, 2012), los primeros años de retorno a la democracia (Campero, 2003; Undurraga, 2014) o la última década de este siglo (Pelfini, 2023; PNUD, 2024). Por ello, y siguiendo el concepto de Mariana Heredia (2011), las élites económicas chilenas están compuestas por un grupo importante de “ricos estructurales”, que ha logrado mantenerse *grosso modo* en la cúspide de la estructura económica durante dos siglos, aunque cohabitando con algunos “nuevos ricos” o nuevas familias empresariales, que han emergido principalmente en los periodos de privatización y en los ciclos de expansión y contracción económica de las últimas cinco décadas (Salvaj, 2013; PNUD, 2024).

Más allá de su composición, en el último tiempo las élites económicas se han visto obligadas a diversificarse y reestructurarse como grupo, para adaptarse a los cambios políticos, económicos y culturales del país desde inicios del siglo XXI (Atria y Rovira, 2021;

²⁵ Este capítulo se desarrolló en el marco del proyecto Fondecyt Regular 1230358: “*Filantropía en el sistema educativo chileno*”, por lo que los autores agradecer el apoyo brindado por ANID. Adicionalmente, Javiera Salinas González agradece el apoyo brindado por ANID en el marco de su Beca Doctorado Nacional, Folio 21230184.

Ossandón y Tironi, 2013). En el plano organizacional-financiero, y tal como indican Jiménez y Bawlitza (2013), estos procesos han implicado una transformación de las fortunas individuales en “empresas familiares” y posteriormente en “familias empresariales”. Esta transformación ha implicado un cambio, pasando de un paradigma basado en la centralidad del capital económico de la empresa a uno que pone en el centro a la familia, siendo por ello un objetivo fundamental de las élites económicas lograr transmitir el “factor familiar”, “sello familiar” o “*familiness*” (Habbershon y Williams, 1999). Aunque con pequeñas diferencias, estos conceptos buscan remarcar que lo central del capital económico de dichas élites no es solamente reproducir la herencia familiar o capacitar a los mejores de la familia para que hereden las empresas, sino que generar las condiciones para que haya espacio “*para todo tipo de talentos, vocaciones e intereses, siendo el desafío estimar, desarrollar y apalancar al máximo dicha competencias*” (Jiménez y Bawlitza, 2013), buscando así, combinar el valor económico del capital con el valor emocional y el valor práctico (Björnberg y Nicholson, 2008) que pueden producir y transmitir estos sectores.

En este marco, una de las acciones más comunes adoptadas por las élites económicas del país ha sido la creación y desarrollo de fundaciones filantrópicas. Dicha estrategia busca conciliar dos objetivos aparentemente dispares: por un lado, permite expandir, profundizar y/o proyectar la misión y visión de las familias; y por otra, busca producir acciones orientadas hacia el bien común, promoviendo programas privados para resolver problemas públicos (Sklair y Glucksberg, 2021).

Aunque el ecosistema filantrópico en Chile es diverso, las fundaciones focalizadas en el campo educativo han sido las que más han crecido y se han desarrollado, concentrando el 22% del total de las fundaciones creadas en los últimos años. Asimismo, la filantropía educativa ha experimentado un aumento del 57% de los montos donados a educación durante los años 2013 y 2019, convirtiéndose en el tópico central de la donación filantrópica (Aninat y Fuenzalida, 2017; Aninat y Vallespín, 2019; González y Olivares, 2024). De esta forma, la edu-filantropía en Chile se ha convertido en un campo pujante y conectado, constituyendo un espacio relevante de construcción de las políticas educativas nacionales (Villalobos et al., 2025).

Como una forma de profundizar en el rol de la filantropía educativa y de entender su conexión con las élites económicas en Chile, este capítulo busca caracterizar la forma en que está presente el “factor familiar” en la edu-filantropía nacional. De esta forma, buscamos entender las conexiones, redes y mecanismos de influencia —en términos materiales y simbólicos— que las élites económicas desarrollan en este ámbito. Nuestra hipótesis central es que, a pesar de ser un campo marcado por la irrupción de un espíritu de profesionalización y un discurso basado en la experticia (Ferris et al., 2008), las fundaciones de filantropía educativa en Chile siguen estando altamente permeadas por el “sello familiar”, aunque la forma de influencia, su potencia y orientación sea heterogénea y muchas veces más implícita que explícita.

Para dar cuenta de estos objetivos, el capítulo se basa principalmente en tres fuentes de información: i) un análisis de escritorio de 29 fundaciones filantrópicas educativas²⁶, que buscó sistematizar información (contenida en memorias, archivos y otros documentos institucionales) sobre su misión, formas de organización, directorio y formas de acción; ii) una búsqueda virtual (basada en el levantamiento de información de redes sociales y profesionales como LinkedIn, prensa, sitios web de empresas y otras instituciones) que sirvió de complemento para poder rastrear el “sello familiar” en las fundaciones filantrópicas y; iii) una serie de entrevistas semiestructuradas a 20 directivos de fundaciones filantrópicas educativas del país (realizadas entre abril del 2024 y marzo del 2025), donde se les invitó a reflexionar sobre la misión de sus instituciones, formas de operar y desafíos para el sistema educativo chileno.

Sintéticamente, el capítulo contribuye de tres maneras a los estudios educativos de las élites económicas, la sociología

²⁶ Para identificar las fundaciones, se utilizaron tres estrategias de búsqueda. En primer lugar, se realizó una búsqueda de fundaciones filantrópicas vinculadas a grandes grupos empresariales, grandes fortunas y empresas del país, con base en el Ranking de Grupos Económicos de Chile 2019 (CEEN, 2019), la revista Forbes (2023) y Statista (2023). De forma complementaria, se realizó una búsqueda abierta en internet utilizando palabras clave como «fundaciones», «educación» y «Chile». Finalmente, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas con actores clave del sistema escolar chileno, incluyendo tomadores de decisiones, expertos temáticos y formuladores de políticas públicas. Ver detalles en Villalobos et al. (2025)

económica y las políticas educativas. Primero, avanza en el conocimiento sobre la relación entre el “sello familiar” de las élites económicas y su relación con la filantropía educativa, aportando al conocimiento denso de este actor privado en el país (Villalobos et al., 2025). En segundo lugar, el capítulo evidencia las distintas formas, mecanismos e instrumentos de difusión de *lo familiar* en instituciones marcadas por un alto profesionalismo y procesos cada vez más estandarizados de funcionamiento (Avelar, 2021). Finalmente, este estudio permite reflexionar sobre mecanismos de influencia y reproducción indirectos, aportando a la discusión sobre la privatización de la política educativa en el sistema educativo chileno.

La influencia familiar en la filantropía educativa contemporánea. Antecedentes y conceptos centrales

Durante las últimas décadas, distintos analistas han documentado un giro en la forma de ejercer las acciones filantrópicas, hacia lo que se ha denominado como filantropía de inversión, filantropía de riesgo o filantrocapitalismo (Handy, 2007; Haydon et al., 2021). Estas nociones buscan dar cuenta de un proceso global de transformación de la filantropía tradicional (considerada ineficiente y poco efectiva) a una nueva filantropía, definida como más racional, estratégica y eficiente (Bishop, 2006; Edwards, 2008). Este cambio ha transformado parte importante de las fundaciones filantrópicas en términos de sus objetivos, formas de organización, estructura de funcionamiento y mecanismos de rendición de cuentas.

Una de las características más sobresalientes de esta nueva filantropía es su tendencia a desarrollar una administración gerencial, organizándose bajo las ideas de eficiencia, desarrollo de indicadores, centralidad de las métricas y evaluación de impacto como elementos preponderantes para la toma de decisiones (Bishop, 2013). En este contexto, las fundaciones filantrópicas han desarrollado diversas estrategias para promover, cimentar, reproducir o difuminar su “sello familiar” (Habbershon y Williams, 1999). Tal como señalan Eichenberger et al. (2023) las tendencias de profesionalización, más que contradecir o colisionar con los principios de la filantropía familiar, han implicado un aumento de la

rendición de cuentas y las expectativas de transparencia para las familias emprendedoras, sin que esto implique una pérdida de su influencia. Dicho de otra forma, las élites económicas (a través de sus fundaciones) desarrollan procesos de eficiencia que, lejos de abandonar su sello familiar, han buscado asegurar —a través de una serie acciones y conocimientos— la incorporación de las futuras generaciones en la(s) empresa(s) (Jiménez y Bawlitza, 2013).

Los mecanismos detectados para realizar estos procesos son diversos. Por ejemplo, Sklair y Glucksberg (2021), basándose en un análisis de las riquezas en Brasil e Inglaterra, muestran cómo la filantropía es utilizada como una herramienta de las élites económicas para planificar la herencia y la sucesión de las empresas familiares. En este proceso, distintos asesores (gestores patrimoniales, asesores filantrópicos, oficinas familiares, entre otros) utilizan la filantropía para legitimar la riqueza familiar en la esfera pública y presentarla como un bien común, generando una “gestión afectiva de la riqueza” (Sklair y Glucksberg, 2021, p. 315) donde se combina parentesco, responsabilidad social y acumulación privada.

De forma complementaria, otras investigaciones han mostrado la relevancia de las decisiones familiares en la filantropía actual. En una revisión sistemática, Feliú y Botero (2016), muestran cómo la identidad familiar, las preocupaciones estratégicas y las responsabilidades sociales de las familias inciden en las decisiones de a quién se dona, como se dona y cuanto se dona, evidenciando cómo los procesos de donación están relacionados con la trayectoria de las familias empresariales, combinando así la orientación familiar con la orientación empresarial. En una línea similar Wang et al. (2025) destacan el rol de los fundadores en términos del control y la propiedad que ejercen antes de la sucesión intergeneracional, dando cuenta de su relevancia como un actor clave en la interacción entre familia, empresa y fundación. Finalmente, y utilizando como evidencia el caso de las fundaciones filantrópicas chinas, Ye y Li (2021) muestran cómo las familias inciden directa o indirectamente en decisiones como las estructuras organizacionales, constitución de los directorios o eventos centrales corporativos de las fundaciones, ejerciendo tanto roles de control interno como externo.

Aunque con matices y desarrollado en distintos países, este cúmulo de evidencia muestra como el sello familiar se desarrolla en

las fundaciones filantrópicas a través de mecanismos de gobernanza, organizacionales y/o simbólicos, que apuntan a promover la misión y visión de las familias, pero sin descuidar el sentido de eficiencia impuesto por la filantropía estratégica dominante en las sociedades contemporáneas.

Élites económicas y filantropía educativa en Chile. Elementos históricos y contextuales

Al igual que otros países de América Latina, el patrón de acumulación de la riqueza económica en Chile es de larga data (ciertos antecedentes provienen desde la Colonia) determinando lo que Fischer (2017) describe como un desarrollo desigual desde hace más de dos siglos. A partir de este proceso de “acumulación originaria”, las élites económicas del país se han organizado como una serie de familias tradicionales, que progresivamente han integrado a nuevos actores, reforzando su capacidad económica mediante alianzas con el poder político (Atria et al., 2017) y, en menor medida, con el poder militar.

De esta manera, el desarrollo económico en Chile —a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en Estados Unidos— ha sido impulsado por procesos adscriptivos más que meritocráticos (Atria y Hernández, 2020; Pérez-Ahumada, 2018). Por ello, las familias de la élite económica han cumplido un rol relevante en la producción y reproducción de las desigualdades. De esta forma, a pesar de su profunda transformación desde los años ochenta, la estructura social chilena mantiene una característica central: su baja permeabilidad en la cúspide, pudiendo describirse como una sociedad de bajísima movilidad en las capas altas de la sociedad (Espinoza y Núñez, 2004; Torche, 2005). De esta manera, Chile no solo se caracteriza por poseer altísimos niveles de desigualdad —la segunda más alta entre los países de la OCDE (OCDE, 2019)— y una elevadísima concentración de quienes poseen el 0,1% de la riqueza (López et al., 2013), sino también por poseer una clausura de la movilidad social en los grupos altos y una potente concentración en familias tradicionales.

Aunque esta evidencia ha motivado una importante discusión política y académica sobre el poder de las élites en las decisiones de la política pública y el desarrollo económico (PNUD,

2017), los procesos de reproducción educativa de estos grupos (Ilabaca, 2021; Villalobos et al., 2020; Quaresma y Villalobos, 2023), las estrategias de cohesión gremial que desarrollan (Pérez-Ahumada, 2024) y los mecanismos de intermediación que permiten la defensa de la riqueza (Atria y Hernández, 2025), poco se ha estudiado sobre el rol de las fundaciones filantrópicas en la preservación y transformación de los legados familiares. Así, a pesar de que estudios recientes han sido contundentes en mostrar el crecimiento del sector filantrópico a nivel nacional (Hernández et al., 2026; Aninat et al., 2022; Bird y Aninat, 2022), estos han tendido a concentrarse en explicar el régimen de donaciones, exenciones y tributos que ha permitido —y en algunos casos, también dificultado— la consolidación del espacio de la filantropía en el país (González y Olivares, 2024). Adicionalmente, recientes estudios (Centro de Empresas Familiares, 2025; Instituto de Directores de Chile, 2025) han buscado describir las empresas familiares y sus cambios generacionales, especialmente en términos de su capacidad de innovación, tamaño y composición de los directorios, pero sin profundizar en los mecanismos de generación del “sello familiar”. En consecuencia, no se ha vinculado directamente a este sector con los procesos de influencia de las élites económicas o con la construcción del “sello familiar”, tal como busca hacer este capítulo.

Un aspecto destacado por las investigaciones ya realizadas es que, a pesar de su diversificación, la filantropía chilena tiende a visualizar en la educación uno de sus ámbitos de interés principales. Así, por ejemplo, el estudio del Barómetro de la Filantropía realizado por González y Olivares (2024) mostró que durante el año 2023 se donó prioritariamente en educación, por sobre sectores tradicionalmente relevantes de la filantropía como la niñez, la salud o la protección social. Esta tendencia podría explicarse por dos grandes factores. Por un lado, se ha indicado que el ámbito de la educación es visto por la filantropía como un espacio “abierto”, donde el Estado no tiene gran capacidad de injerencia y donde, por lo mismo, los privados pueden implementar, innovar y escalar sus intervenciones, influyendo así en la construcción de la política (Villalobos et al., 2024; 2025). Complementariamente, durante la última década se han realizado distintas modificaciones legales que han ampliado el rango de entidades educativas que pueden ser beneficiarias de una reducción de impuesto, fomentado así la

donación en el espacio educativo.

Dado este marco, las fundaciones edu-filantrópicas ofrecen condiciones favorables para que ciertas familias empresarias puedan catalizar procesos de herencia y mostrar su sello familiar en el espacio público. ¿Cómo se ejecuta este proceso? ¿Cuáles son los vínculos entre estos grupos familiares y las fundaciones de la edu-filantropía nacional? ¿Cuáles son las herramientas y mecanismos empleados para imprimir el sello familiar en las fundaciones? Entregar algunas respuestas a estas interrogantes es, precisamente, el objetivo principal de este capítulo.

Fundaciones educativas filantrópicas y su vínculo con las élites económicas en Chile. Un panorama general.

Como indicamos, el análisis se focalizó en 29 fundaciones filantrópicas que estaban operando en el espacio educativo chileno en el año 2024. Siguiendo la discusión internacional, las fundaciones filantrópicas se definieron como aquellas organizaciones que: i) operaban con su propio capital (Srivastava y Read, 2019), descartando así a aquellas fundaciones que tenían múltiples donadores o esquemas de donación abierta (*fundraising*); ii) eran gestionadas directamente por corporaciones o familias (Scarlata y Alemany, 2010), descontando así a las unidades de responsabilidad empresarial y iii) se centran en promover actividades para el bien común (Martens y Seitz, 2015), ya sea directa o indirectamente, en el ámbito escolar..

En términos de las acciones desarrolladas por estas fundaciones, tres principales resultados pueden destacarse²⁷. En primer término, y aunque las fundaciones tienen escalas y alcance geográfico heterogéneo (desde unos pocos colegios hasta cientos), estas buscan mayoritariamente transformar las prácticas educativas (Hernández et al., 2026), combinando así estrategias de influencia nacional (lobby, campañas comunicacionales, alianzas público-privadas) con acciones territoriales directas (capacitaciones, cursos de mejoramiento, programas de apoyo) lo que, en cierta medida, contrasta con lo relevado por la literatura internacional (Avelar y Ball, 2019). En segundo término, la acción de las fundaciones filantrópicas se expande en distintos ámbitos, siendo el

²⁷ Ver detalle en Villalobos et al., 2025.

mejoramiento escolar, el desarrollo integral y el aprendizaje socioemocional los tópicos más comunes. De esta forma, la acción de la filantropía no está concentrada en un nivel educativo ni en un área, sino que se despliega en el conjunto de temáticas y tópicos relacionados con la educación. Finalmente, las fundaciones filantrópicas educativas tienden a establecer relaciones de colaboración con el Estado, así como alianzas con otros actores no-estatales, especialmente otras fundaciones, organizaciones no gubernamentales y universidades. Esto es central pues, a diferencia de lo que ocurre en Australia o Estados Unidos (Rowe, 2022; Saltman, 2023), estas organizaciones se posicionan como agentes de colaboración (más que de competencia) del Estado.

Tabla 1. Relación entre fundaciones de filantropía educativa y familias y/o empresas²⁸

Año	Caso	Familia	Empresa (s)
1920	Fundación Irarrázaval	Arturo Irarrázaval Correa ¹	
2021	Fundación Ya	Yarur (Yarur-Arrasate)	<i>Empresas JY; Empresas Juan Yarur</i>
1960	Fundación Luksic	Luksic	<i>Quiñenco</i>
1992	Fundación Angelini	Angelini	<i>Inversiones Angelini</i>
1999	Fundación Huneeus-Quesney	Huneeus-Quesney	<i>Huneeus Vintners</i>
2003	Fundación Caserta	Cortés-Solari	<i>Inversiones Corso</i>
2006	Fundación Educ. Oportunidad	Luksic (Andrónico Luksic Craig)	<i>Inversiones Consolidadas</i>
2009	Fundación Ilumina	Del Río (Pucci)	<i>Peñuelas</i>

¹ Fundador. La institución es hoy dirigida por sus descendientes y herederos.

²⁸ **Nota:** En la columna año se indica el año de fundación de cada institución filantrópica. En las columnas familia y empresa, se indica en cursiva aquellos grupos familiares o empresas (incluyendo family offices) que tienen un vínculo implícito/indirecto con ciertas fundaciones. En la columna familia, para aquellos grandes grupos familiares, se señala entre paréntesis la rama o integrante familiar al cual se vincula la fundación.

		Del Río)	
2010	Fundación Choshuenco	Von Appen (Von Appen-Lahres)	<i>Volcán Choshuenco</i>
2011	Fundación Ibáñez Atkinson	Ibáñez-Atkinson	<i>Stars Investments</i>
2012	Fundación S. R. de Rassmuss	Rassmuss	<i>Grupo Rassmuss</i>
2012	Fundación Colunga	Cueto	<i>Costa Verde Aeronáutica</i>
2012	Fundación Meri	Cortés-Solari	<i>Inversiones Corso</i>
2016	Fundación Teraike	Palma-Matetic	<i>Auquino</i>
2018	Fundación Liguria	Cuneo	<i>Inversiones Liguria</i>
1997	Fundación Mustakis	Mustakis-Anastassiou	Molymet
2020	Fundación Olivo	Matte (Larraín-Matte)	Olivo Capital
2020	Fundación MC	Matte (Matte-Capdevila)	Porto Seguro
1989	Fundación Educ. Arauco	<i>Angelini</i>	Celulosa Arauco
2000	Fundación CMPC	<i>Matte</i>	CMPC
2014	Fundación Larraín Vial	<i>Larraín-Cruzat</i>	LarraiñVial
2010	Instituto Natura (Chile)	<i>Seabrá</i>	Natura
2015	Fundación Arcor (Chile)	<i>Pagani</i>	Arcor
1968	SQM		SQM
1996	Fundación Minera Escondida		BHP Billiton
1999	Angloamerican		Angloamerican
1999	Fundación Telefónica Movistar		Movistar (de Telefónica)
2009	Fundación Educ. Collahuasi		Collahuasi
2014	BHP Foundation (Chile)		BHP Billiton

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, en términos de su composición, existen fundaciones que tienen una relación explícita y evidente con grupos familiares (N=18), otras que tenían un vínculo implícito (N=5) y, por último, aquellas que no pudieron ser vinculadas a ningún grupo de la élite económica (N=6), tal como se muestra en la Tabla 1, que da cuenta de la relación entre fundaciones de edu-filantropía, familias y algunas de las empresas (en general, de inversión) relacionadas con estas fundaciones.

Distintos resultados pueden extraerse de la Tabla 1. En primer lugar, no existe una separación tajante entre fundaciones filantrópicas corporativas y fundaciones filantrópicas familiares, en línea con lo indicado por Sklair y Glucksberg (2021). Por el contrario, existe una fluidez entre estos dos tipos ideales de fundación. Esto se expresa, por una parte, en las fundaciones “híbridas” —tales como Fundación CMPC o la Fundación LarraínVial— cuyo sello y estructura de operación proviene de empresas que, a su vez, pertenecen a familias ligadas a las élites empresariales. Complementariamente, esta difusión de las fronteras entre fundaciones familiares y corporativas se refleja en que casi todas las familias explícitamente incorporadas en fundaciones poseen un patrimonio vinculado a empresas —en su mayoría *family offices*²⁸— que incluso llegan a relacionarse de forma directa con las instituciones benéficas (como ocurre, por ejemplo, en los casos de Fundación Mustakis, Fundación Olivo y Fundación MC). Ambas estrategias revelan la fluidez entre lo corporativo y lo familiar en la configuración de la filantropía educativa del país, borrando la barrera (más conceptual que real) entre filantropía corporativa y filantropía familiar, cuestión que ha sido destacada por el Instituto de Directores de Chile (2025) como una estrategia común al conjunto de empresas familiares del país.

²⁸ Los *family office* son empresas gestionadas por y para una familia empresarial, cuya función principal es centralizar la gestión del patrimonio familiar. Sus recursos financieros provienen del capital de la familia. Siguiendo a Rivo-López et al. (2017), la actividad de un family office implica actividades de *inversión* (asignación de activos, selección y supervisión de gestores, medición del rendimiento de inversiones); ii) actividades de *administración* (administración financiera, servicios jurídicos, soporte tecnológico, contabilidad financiera) y actividades *familiares* (gestión de riesgos, seguros, educación de miembros de la familia, servicios de conserjería y planificación de patrimonio).

En segundo término, y aunque existen distintas familias de la élite económica relacionadas con la filantropía educativa, algunas ramas de las élites económicas (como las familias Matte, Luksic, Angelini y Cortés-Solari) se vinculan a más de una fundación del ecosistema de edu-filantropía nacional. Así, por ejemplo, al tiempo que la fundación CMPC —por vía de la empresa homónima— se halla ligada al conjunto del Grupo Matte²⁹, las fundaciones Olivo y MC son expresión de ramas específicas de este conglomerado familiar³⁰. En particular, la primera de estas instituciones, fundada por Patricia Matte Larraín, se vincula a la familia Larraín Matte, mientras que la segunda, fundada por los hijos de Eliodoro Matte Larraín, se relaciona con la familia Matte Capdevilla. Este ejemplo muestra, en definitiva, que la influencia de ciertos grupos económicos cobra forma a través de diversas fundaciones, aun cuando sus conexiones no sean directas o explícitas.

Finalmente, el ejercicio evidencia, en línea con estudios anteriores (De Ramón, 2003; Fischer, 2017), la centralidad de las élites nacionales por sobre familias extranjeras, lo que contrasta, por ejemplo, con el panorama de otros países de América Latina, como Paraguay (Moschetti et al., 2023). Así, la mayoría de las fundaciones se relacionan con familias de la élite económica nacional, siendo minoritarias las fundaciones de filantropía educativa que tienen un vínculo con familias no nacionales. Los casos de la Fundación Arcor (Argentina) y el Instituto Natura (Brasil) constituyen excepciones a esta tendencia. Se trata, en ambos casos, de fundaciones filantrópicas que expanden sus operaciones (filantrópicas y corporativas) y, en ese marco, deciden desarrollar estrategias de inversión filantrópica que les permitan incidir en las políticas públicas educativas del país.

De esta forma, el “sello familiar” de las élites económicas nacionales, aunque con distintos niveles de influencia, se manifiesta directa e indirectamente en la mayoría de las fundaciones filantrópicas, dando cuenta de una ligazón clara entre estas

²⁹ Por protocolo, en el directorio de la empresa se hallan representadas las tres ramas familiares del grupo (Cofré, 2023; Pulso, 2024; Cofré, 2025). Con todo, en el Consejo Directivo de la Fundación CMPC, Patricia Matte es la única miembro que pertenece al grupo familiar.

³⁰ Para más información sobre las ramas y generaciones del grupo Matte (y de los grupos Luksic y Angelini) ver Cofré (2023).

organizaciones y las familias empresariales desde las cuales se desprenden. ¿Cómo se realiza, entonces, esta ligazón? ¿Cuáles son los mecanismos de influencia o gobernanza a través de los cuales ocurre este proceso? La siguiente sección explora estas preguntas, utilizando como fuente principal (aunque no única) las entrevistas realizadas.

Estructura y gobernanza de las fundaciones educativas filantrópicas. Arreglos orientados a la preservación del “sello familiar”

La preservación del “sello familiar” en las fundaciones se puede analizar desde dos puntos de vista complementarios. Por un lado, desde la estructura de estas organizaciones (que incluye mecanismos, criterios de participación y arreglos financieros) permiten visualizar la forma en que las familias de la élite económica inciden en fundaciones filantrópicas (Eichenberger et al., 2023). Complementariamente, la mantención y transmisión del “sello familiar”, también puede analizarse poniendo el foco en las prácticas de gobernanza. En general, la literatura reconoce que las prácticas de gobernanza en la filantropía no difieren de las prácticas de otras organizaciones, y que, por lo mismo, la gobernanza de las fundaciones tiende a basarse en una estructura, roles, responsabilidades y objetivos claros, lo que pueden, a través de distintas vías, incorporar a las familias, pero también a redes más amplia (Eichenberger et al., 2023) de amigos, cercanos o “amigos de las familias”.

Considerando ambas perspectivas, los resultados del análisis realizado muestran que, en el caso de la edu-filantropía chilena, la preservación del vínculo entre las fundaciones y las familias empresariales se desarrolla especialmente a través de tres ámbitos organizacionales: i) la forma y mecanismo de toma de decisiones; ii) el rol y centralidad del fundador y; iii) los mecanismos de financiamiento de las fundaciones.

La toma de decisiones. Entre la delegación y el control directo

Una primera forma en la que aparece el sello familiar en la estructura de las fundaciones filantrópicas es mediante la

participación de las familias en las decisiones estratégicas de estas organizaciones. Así, un grupo importante de fundaciones incorpora directamente a las familias dentro de los equipos de trabajo y/o directorios. Así, más de un 30% de estas organizaciones cuentan con miembros familiares en sus planas directivas (Villalobos et al., 2025), en línea con lo que ocurre en las empresas familiares del país (Centro de Estudios Familiares, 2025). Tal como indica un directivo, esta es una estrategia histórica y central para relacionar fundación y familia:

Nosotros tenemos un directorio donde la familia sí forma parte. La idea de esta fundación es que de alguna manera sea manejada por la tercera generación, intentando dejar ese mensaje por parte de mi abuelo, y armar un equipo con personas externas también [...]. Yo creo que ese ha sido el gran rol de la familia. No hay tanto involucramiento en el día a día, sino que es más el tema del financiamiento y participar de un directorio. (Mujer, Directora Ejecutiva, Fundación 10).

De esta forma, más que proveer de una fuente de ingreso o pago a los familiares, el objetivo principal incorporar a los miembros de la familia en el quehacer de la fundación (Eichenberger et al., 2023), tal como se expone la siguiente cita:

En la medida de que haya familiares voluntariamente dispuestos a participar en esta fundación, porque en nuestro caso nosotros no recibimos ningún tipo de dieta, ni honorario, y que tenga las calificaciones para hacerlo, muy bien, bienvenido, ojalá que aporten. (Hombre, Director, Fundación 3).

En síntesis, más que asegurar un control sobre el funcionamiento cotidiano de las organizaciones, el sentido de la participación de familiares en los directorios es la integración y generación de mecanismos de colaboración e incorporación intergeneracional, que permitan compartir conocimientos y valores “familiares”.

Complementariamente, en ciertos casos existen consejos familiares o consejos de familia, que coexisten de forma paralela al

directorio de la fundación. Tal como se describe en el relato de una directora ejecutiva, *“el Consejo de Familia se inicia con el año de la fundación, entonces, al final ellos también, como núcleo familiar, están aprendiendo a cómo trabajar en conjunto en torno a esta filantropía, entonces...”* (Mujer, Directora, Fundación 15). Se trata, de esta manera, de un mecanismo que pretende generar una “vía paralela” de influencia de la familia, pero que a la vez permite mantener la existencia de un directorio “profesionalizado”, combinando, de esta manera, el sello familiar y el sello profesional mediante dos vías de decisión estratégica: el consejo familiar y el directorio. Este tipo de arreglos se combinan, en el plano de las empresas familiares, con otras formas de organización, como los acuerdos familiares o las consultas familiares (Instituto de Directores de Chile, 2025).

Por último, cabe agregar que en la mayoría de las entrevistas se menciona la presencia de consejos asesores con la participación de expertos y miembros de la academia, quienes colaboran compartiendo conocimientos tanto con los directorios y/o con los consejos familiares. Esto queda expresado en la siguiente cita, donde un director ejecutivo indica que:

Hasta el año pasado teníamos un Consejo Asesor, y quienes hacían parte de este consejo asesor eran personas de la academia, de otras fundaciones ...y este Consejo se reunía cada tres meses para compartir estrategias y escucharlos, tenían un rol muy asesor, de consejeros, y no decisivo en términos estratégicos, ni de dirección. (Mujer, Directora, Fundación 11).

En algunos casos, las credenciales académicas de los consejeros se complementaban con lazos previos con la familia, generando la idea de amigos (técnicos) de la familia:

El rol del Consejo Asesor es lo que te comentaba, que el directorio está conformado por miembros de la familia y un par de externos, pero también son ligados a la familia, en el fondo, personas que han trabajado en el family office, cosas así... y tenemos reuniones mensuales, y su labor es bien activa, siempre de la mano de la opinión de estos asesores, pero la idea es que el involucramiento de todos los

miembros de la familia sea cada vez mayor en algún ámbito. (Mujer, Directora Ejecutiva, Fundación 10).

De esta forma, aunque la estrategia de incorporación de asesores busca entregan un mayor nivel de asesoramiento o desarrollo estratégico, se realiza mediante la incorporación de personas que poseen tanto capitales académicos como capitales culturales específicos, en línea con lo señalado por Bjornberg y Nicholson (2008)³¹.

El rol y centralidad del fundador.

El sello familiar más allá de las generaciones.

Una segunda forma en que se vincula a la fundación con el sello familiar es a través de la figura del *fundador o filántropo principal*. Al respecto, se observan diferencias importantes en los roles y estrategias de este actor entre las fundaciones analizadas. Así, mientras algunas visibilizan de forma explícita a esta figura (en las entrevistas, documentos institucionales y/o sitios web) como en los casos de la Fundación MC, Fundación Huneeus Quesney, Fundación Ibañez-Atkinson o Fundación Olivo, en otras la relación con el fundador no se manifiesta públicamente. A pesar de esta diferencia, lo cierto es que en la mayoría de las fundaciones el sello del fundador se puede rastrear en algún elemento institucional (nombre, lugar de operación, tema trabajado o propósito declarado).

Más allá de la imagen externa que proyectan las fundaciones, las entrevistas dan cuenta de ciertas tensiones en torno al rol del fundador. Ciertamente, en algunas organizaciones, la injerencia de

³¹ Evidentemente, y considerando la estructura jerarquizada de la educación superior chilena, especialmente en las universidades de élite (Villalobos et al., 2020), la gran mayoría de los asesores se concentran en las dos universidades más prestigiosas del país, consideradas como universidades de élite “tradicional”: la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile (Quaresma y Villalobos, 2022). Adicionalmente, distintos entrevistados resaltaron la relevancia de centros especializados en el tema, como el CEFIS de la Universidad Adolfo Ibañez, o el Centro de Políticas Públicas de la PUC, en estas tareas de apoyo. Así, por ejemplo, un director ejecutivo señalaba que: “*el CEFIS, claro, nos ayudó a hacer la teoría de cambio, para concretar bien cuáles serían los objetivos, porque, claro, la idea era muy amplia en un principio. Pero todo eso se trabajó el primer año, el levantamiento con las escuelas, el trabajo con el CEFIS*” (Mujer, Directora Ejecutiva, Fundación 14).

esta figura es reconocida abiertamente, tal como se reconoce en la siguiente cita:

La temática se definió al final por mi abuelo, que es la persona que destinó parte de su patrimonio a la organización, a la fundación, y el único mandato que él nos dio fue que el foco de la fundación tenía que ser la educación. (Mujer, Directora Ejecutiva, Fundación 10).

Sin embargo, en otros casos, existe cierta reticencia o dificultad para explicar la relación entre el fundador y el propósito institucional o el lugar de operación, lo que genera poca claridad sobre algunas elecciones estratégicas de la fundación. Esto se visualiza, por ejemplo, cuando se indaga con un directivo en las razones que inspiran los tópicos de trabajo de la fundación que lidera: *“No sé muy bien para dónde voy con este punto, pero el punto claro es que no hay ninguna explicación muy racional, más allá de la experiencia propia de la fundadora para la definición de los tres focos”* (Hombre, Director, Fundación 3). Alternativamente, existen casos en que, aunque no se declara como algo explícito, se subentiende que es importante incorporar el sello familiar en los temas o lugares de trabajo de la fundación:

Yo estaba buscando era captar el interés filantrópico de la familia para la cual yo trabajo, entonces, lo que hice fue ir a buscar proyectos que me parecían que podían resonar con las temáticas que a esa familia le interesaba. (Mujer, Directora Ejecutiva, Fundación 15).

En la misma línea, en otros casos, aunque se tiende a reconocer la relevancia del fundador o centro del grupo familiar en decisiones estratégicas de la fundación, esta relación frecuentemente tiende a “profesionalizarse” con evidencia o argumentos ex-post.

Adicionalmente, en ciertas fundaciones, se visualiza una contradicción entre una cierta estrategia que apunta a no involucrar públicamente al fundador en el quehacer de la fundación y el considerable efecto que esto genera justamente sobre dicha dimensión, tal como devela la siguiente cita:

Está en el ethos de la fundación es que no hay vocería de la familia, esta es una fundación en la cual los voceros son las personas a las cuales apoyamos [...] Esa es una definición un poco consciente que tiene que ver con la cultura de la familia. (Hombre, Director, Fundación 3).

De esta forma, es el propio fundador el que decide no involucrarse públicamente en la fundación, lo que, a su vez, es una forma de injerencia en la misma.

Finalmente, y aunque de forma marginal (pero emergente), los viajes y visitas al extranjero, realizadas por miembros del directorio y/o consejo familiar o simplemente por el propio fundador emergen como una estrategia de gobernanza informal que permite vincular a las familias con las fundaciones. En este sentido, varios directivos y miembros de directorios indicaron que estos viajes permiten particularizar y especificar el sello familiar, en un marco cosmopolita, pero que combina lo global y lo local. Tal como explica un directivo de una fundación histórica, “fuimos invitados por un banco de inversiones americano, J.P. Morgan, a conocer experiencias de fundaciones filantrópicas en Estados Unidos, y a ese viaje fui con la fundadora” (Hombre, Directorio, Fundación 3).

El financiamiento de las fundaciones. La interacción entre patrimonio e inversión

Un tercer aspecto, en donde se observan estrategias de preservación del sello familiar es en el ámbito financiero; particularmente en lo que concierne a la movilización de recursos para las fundaciones. Al respecto, se detectan tres vías principales para establecer este vínculo financiero entre las familias y sus organizaciones.

Por un lado, un conjunto de fundaciones delega —frecuentemente, a través de *family offices* o de empleados de confianza— la presencia familiar en la fundación. Tal como indica una directora ejecutiva: “[...] Desde el punto de vista familiar, hay fundaciones, efectivamente, que no están administradas por las empresas, sino que más bien administradas por los family office ... y en ese caso tampoco hay comunicación a nivel de familia” (Hombre, Director, Fundación 3). En algunas organizaciones, estas

entidades se entienden como una especie de “respaldo” de la fundación, que permite organizar y viabilizar el funcionamiento de esta:

Y eso te va a pasar con varias fundaciones del tipo que tienen una sola persona, eso es porque tenemos un back office, en el fondo, toda la administración no está adentro de la fundación, sino que depende del family office del que depende la fundación también. (Mujer, Directora Ejecutiva, Fundación 15).

De esta forma, el desarrollo de un esquema de representación está organizado de tal forma que permite un proceso de representación organizado para delegar la participación directa de familiares en las empresas, pero sin perder el control financiero ni estratégico de la fundación (Smulowitz y Vogel, 2025).

En segundo lugar, en ciertos casos, se establece un patrimonio y mecanismos de donaciones, que permiten la “operación” de la fundación, tal como describe un directivo:

La fundación se conforma con un patrimonio. Nosotros tenemos un patrimonio que se invierte [...] y las donaciones: el área de donaciones, que esas donaciones se canalizan a través de la sociedad del family office, y el área de implementación de programas propios, que se financia con el patrimonio. (Mujer, Directora Ejecutiva, Fundación 10).

Finalmente, hay familias que desarrollan fondos de endowment³² para participar financieramente en las fundaciones. Tal como revela uno de los entrevistados:

En general todas las fundaciones tienen un componente familiar, o sea, hay un grupo empresarial, una familia que

³² Un endowment puede definirse como un fondo permanente que tiene por objetivo comprometerse con actividades de largo plazo, usualmente mediante donaciones que permiten obtener intereses. Aunque los endowment existen hace más de 150 años y están altamente presentes en universidades, hospitales e instituciones religiosas, su uso en fundaciones filantrópicas educativas es más reciente (Avelar, 2021; Kocard y Ritereisser, 2008).

establece un endowment y luego se generan reglas para administrar ese endowment [estableciendo] también cómo participan los miembros de la familia a futuro, es decir, cuál es el rol que tiene la familia fundadora en el tiempo. (Hombre, Director, Fundación 3).

De esta manera, el endowment no se visualiza simplemente como una estrategia financiera, sino como una forma de mantener conectada a las familias con las fundaciones mediante esta forma de inversión.

En síntesis, todas estrategias buscan, mediante distintas vías, generar conexiones que tienen como objetivo movilizar financiamiento (bajo los códigos contemporáneos de la filantropía de riesgo), pero sin perder el foco o potencia de la participación (financiera) familiar, buscando así poner en tensión los patrimonios (riqueza histórica) con las inversiones (riqueza creada).

Conclusiones y reflexiones finales

El objetivo del capítulo fue indagar en entender cómo se va produciendo el “sello familiar” en fundaciones educativas filantrópicas chilenas, marcadas por procesos de profesionalización y por criterios de estandarización (Hernández et al., 2026; Villalobos et al., 2025). En general, el análisis de la estructura, conformación y acciones de gobernanza identificados mostró que el “sello familiar” en la edu-filantropía chilena está presente mediante distintos mecanismos, algunos evidentes, otros implícitos: a través de estructuras financieras, mediante diseños institucionales, en definiciones estratégicas o en acciones estructurales, que, de alguna forma, buscan ligar a parte importante de la filantropía educativa a familias de la élite económica del país. Aunque las estrategias son diversas y no siempre están conectadas, su comprensión nos informa sobre los mecanismos institucionales y simbólicos que utiliza la élite económica para desplegar su influencia, en este caso, en el ámbito de las políticas educativas del país, a través las fundaciones filantrópicas³³.

³³ Ciertamente, esto no agota el rango de acción o influencia de las élites económicas, que también incluyen a centros de estudios, organismos de la sociedad civil, partidos políticos y/o organizaciones de voluntariado.

Vistos en su conjunto, estos resultados aportan al conocimiento de las élites y su relación con la educación y reproducción social en tres niveles. En primer lugar, los resultados muestran que las élites económicas chilenas —cerradas, con raigambre histórica y altos niveles de clausura— ejercen un rol en el sistema educativo que no se limita solamente a promover la reproducción de los capitales en el sistema educativo (mediante las escuelas o universidades) ni a formar a “miembros destacados” de las familias, sino que también ejercen una influencia más indirecta mediante la configuración de la política educativa. De esta forma, el accionar de las fundaciones (centrado tanto en el nivel nacional como local, y que está presente en diversos tópicos educativos) aunque no influye de forma lineal ni directa, existe, pues las fundaciones filantrópicas buscan configurar realidades (Avelar, 2021), y este ejercicio no se realiza solo técnicamente, sino con el “sello familiar” de las élites económicas, tal como hemos visualizado en este capítulo.

En segundo lugar, los resultados muestran que los mecanismos de realización de esta influencia son variados: en algunos casos son más explícitos, en otros son más implícitos. Más allá de esta diferencia, lo central es que existen, siendo un aspecto crítico para pensar cuestiones como el rol de la filantropía en la configuración democrática (Poruthiyil y Kumar, 2025) o los mecanismos contemporáneos de privatización de la política educativa (Junemann et al., 2015). De esta forma, los resultados visualizan preguntas relevantes para las sociedades contemporáneas: ¿Quién decide las políticas educativas hoy? ¿Cuál es el rol de las fundaciones filantrópicas en la determinación de las políticas? ¿Cómo se están construyendo hoy las prioridades educativas en la sociedad chilena?

Finalmente, los resultados permiten discutir y profundizar en la relación entre élites y educación, que frecuentemente se ha focalizado en las formas de producción y reproducción de las primeras en el sistema educativo (Villalobos y Quaresma, 2023). Los hallazgos de este capítulo, sin embargo, muestran que las élites ejercen influencia mediante varios mecanismos. Repensar el ámbito de “lo educativo” considerando que este excede a los sistemas de enseñanza y abarca también otros elementos (el currículum, las decisiones gubernamentales, los instrumentos de política, entre

otros) permite abrir la mirada sobre el campo de las élites y la educación, y sus interacciones en la sociedad chilena.

Referencias

- Aninat, M., Vallespin, R., y Villar, R. (2022). *Reglas e incentivos: Mapeo del marco legal para las organizaciones sin fines de lucro y la filantropía en América Latina y el Caribe*. CEFIS-UAI, Lilly Family School of Philanthropy-Indiana University, WINGS.
- Aninat, M., y Fuenzalida, I. (2017). *Filantropía institucional en Chile: Mapeo de filantropía e inversiones sociales*. CEFIS-UAI.
- Aninat, M., y Vallespín, R. (2019). *Primer Barómetro de Filantropía en Chile: Tendencias e índice de desarrollo*. CEFIS-UAI y Fundación Chile + Hoy.
- Atria, J., y Hernández, J. (2025). La industria de la defensa de la riqueza: Una exploración del rol de los intermediarios en el ámbito financiero y tributario en la concentración económica. En H. Burchardt e I. Lungo (Eds.), *Navegar la desigualdad: Riqueza y desarrollo en América Latina* (pp. 203–228). CLACSO y CALAS.
- Atria, J., Amenábar, J., Sánchez, J., Castillo, J. C., y Cociña, M. (2017). Investigando a la élite económica: Lecciones y desafíos a partir del caso de Chile. *Revista CUHSO*, 27(2), 5–36. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1244>
- Atria, J., y Hernández, J. (2020). Prácticas de distinción, justificación y reproducción de la élite: Evidencia de los ámbitos financiero y tributario en Chile. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 543–559. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.34>
- Atria, J., y Rovira Kaltwasser, C. (2021). Las élites chilenas y su (des)conexión con la sociedad. *Nueva Sociedad*, (295), 57–71.
- Avelar, M. (2021). *Disrupting education policy: How new philanthropy works to change education*. Peter Lang.
- Avelar, M., y Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65–73. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>
- Bird, M., y Aninat, M. (2022). Inequality in Chile's philanthropic ecosystem: Evidence and implications. *Voluntas*, 22(1), 1–

16. <https://doi.org/10.1007/s11266-022-00541-z>
- Bishop, M. (2006, 25 de febrero). The birth of philanthrocapitalism: The leading new philanthropists see themselves as social investors. *The Economist*.
<https://www.economist.com/special-report/2006/02/25/the-birth-of-philanthrocapitalism>
- Bishop, M. (2013). Philanthrocapitalism: Solving public problems through private means. *Social Research: An International Quarterly*, 80(2), 473–490.
<https://doi.org/10.1353/sor.2013.0012>
- Björnberg, A., y Nicholson, N. (2008). *Emotional ownership: The critical pathway between the next generation and the family firm*. Institute for Family Business.
- Campero, G. (2003). La relación entre el gobierno y los grupos de presión: El proceso de la acción de bloques a la acción segmentada. *Revista de Ciencia Política*, 23(2), 159–176. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2003000200008>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., Weyrauch, V., y Matovich, I. (2021). *Alianzas multisectoriales en educación: Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo y CIPPEC.
- Cavieres, J. (2018). *Revisión bibliográfica sobre élites económicas en las ciencias sociales*. Documento de Trabajo COES N.º 49, pp. 1–22. COES.
<https://coes.cl/publicaciones/dt-49-revision-bibliografica-sobre-elites-economicas-en-las-ciencias-sociales/>
- Centro de Empresas Familiares. (2025). *Empresas familiares e innovación: ¿Qué tan innovadoras son las empresas familiares en Chile?* Documento de Trabajo. Universidad de Los Andes.
- Cofré, V. (2023, 18 de agosto). Tres generaciones de los tres grandes grupos económicos chilenos. *La Tercera*.
<https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/tres-generaciones-de-los-tres-grandes-grupos-economicos-chilenos/3OCKUZ3A7FCTVKPAL6VDNSYJXU/>
- Cofré, V. (2025, 22 de marzo). El otro cambio que viene en CMPC: ¿Quién representará a la rama de Eliodoro Matte? *La Tercera*. <https://www.latercera.com/pulso/noticia/el-otro-cambio-que-viene-en-cmpc-quien-representara-a-la-rama-de-eliodoro-matte/>

- De Ramón, A. (2003). *Historia de Chile: Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500–2000)*. Catalonia.
- Edwards, M. (2008). Philanthrocapitalism and its limits. *International Journal of Not-for-Profit Law*, 10(2). https://www.icnl.org/wp-content/uploads/ijnl_vol10iss2.pdf
- Eichenberger, E., Smulowitz, M., y Vogel, P. (2023). Organizing family philanthropy: Mobilizing resources and setting up governance for impact. *Trusts & Trustees*, 29(6), 458–468. <https://doi.org/10.1093/tandt/ttad037>
- Espinoza, V., y Núñez, J. (2014). Movilidad ocupacional en Chile 2001–2009: ¿Desigualdad de ingresos con igualdad de oportunidades? *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 57–82. <https://doi.org/10.3989/ris.2011.11.08>
- Feliu, N., y Botero, I. C. (2016). Philanthropy in family enterprises: A review of literature. *Family Business Review*, 29(1), 121–141. <https://doi.org/10.1177/0894486515610962>
- Ferris, J. M., Hentschke, G. C., y Harmssen, H. J. (2008). Philanthropic strategies for school reform: An analysis of foundation choices. *Educational Policy*, 22(5), 705–730. <https://doi.org/10.1177/0895904807310035>
- Fischer, K. (2017). *Clases dominantes y desarrollo desigual: Chile entre 1830 y 2010*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gárate, M. (2012). *La Revolución Capitalista de Chile (1973-2003)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ge, J., y Micelotta, E. (2019). When does the family matter? Institutional pressures and corporate philanthropy in China. *Organization Studies*, 40(6), 833–857. <https://doi.org/10.1177/0170840619836709>
- González, E., y Olivares, D. (2024). *Segundo Barómetro de Filantropía en Chile: Tendencias e índice de desarrollo*. CEFIS-UA1, Fundación Chile+Hoy, Fundación Mustakis y Fundación Olivo.
- Habbershon, T. G., y Williams, M. L. (1999). A resource-based framework for assessing the strategic advantages of family firms. *Family Business Review*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.1999.00001.x>
- Handy, C. (2007). *The new philanthropists: The new generosity*. Random House.
- Haydon, S., Jung, T., y Russell, S. (2021). "You've been framed": A critical review of academic discourse on

- philanthrocapitalism. *International Journal of Management Reviews*, 23(3), 353–375. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12255>
- Hernández, M., Villalobos, C., & Castillo, K. (2026). Performing legitimacy: philanthropic foundations and the embeddedness of privatisation in Chilean public schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01596306.2026.2696078>
- Heredia, M. (2011). Ricos estructurales y nuevos ricos en Buenos Aires: Primeras pistas sobre la reproducción y la recomposición de las clases altas. *Estudios Sociológicos*, 29(85), 61–97. <https://doi.org/10.24201/es.2011v29n85.130>
- Ilabaca T. (2021). The legitimization of privilege in Chilean elite schools: From social responsibility to the discourse of merit. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Instituto de Directores de Chile. (2025). *Empresas familiares*. Instituto de Directores de Chile.
- Jiménez, G., y Bawlitza, C. (2013). De empresas familiares a familias empresarias. En J. Ossandón y E. Tironi (Eds.), *Adaptación: La empresa chilena después de Friedman* (pp. 199–223). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Junemann, C., Ball, S. J., y Santori, D. (2015). The impact of philanthropy on educational governance: A comparative perspective. *Educational Review*, 67(1), 1–19.
- López Vega, R., Figueroa Benavides, E., y Gutiérrez C., P. (2013). *La "parte del león": Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile*. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143685>
- Moschetti, M., Quilabert, E., Caravaca, A., Grillet, P. y Edwards, N. (2023). *Política y reforma educativa en Paraguay: Privatización del Estado y burocratización neoliberal*. IEAL.
- Pelfini, A. (2023). *¿Son o se hacen? Las élites empresariales chilenas ante el cuestionamiento ciudadano*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Pérez-Ahumada, P. (2018). Social classes, economic sectors and changes in the Chilean social structure, 1992 and 2013. *CEPAL Review*, 126, 155–175. <https://doi.org/10.18356/6b6eb2f5-en>
- Pérez-Ahumada, P. (2024). *Poder de clase y política laboral: Sindicatos, asociaciones empresariales y reforma en Chile*. Ediciones Universidad

Alberto Hurtado.

- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile>
- PNUD. (2024). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2024: ¿Por qué nos cuesta cambiar? Conducir los cambios para un desarrollo humano sostenible*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-en-chile-2024>
- Poruthiyil, P., y Kumar, A. (2025). "Philanthropy capture" of social policy in India's weakening democracy. En R. Lambin, J. Roberts y R. Surender (Eds.), *Handbook on philanthropy and social policy* (pp. 318-329). Elgar Online. <https://doi.org/10.4337/9781035309856>
- Pulso. (2024, 11 de mayo). Hijo de Eliodoro Matte deja el directorio de Empresas CMPC en el que estuvo ocho años. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/pulso/noticia/hijo-de-eliodoro-matte-deja-el-directorio-de-empresas-cmpc-en-el-que-estuvo-ocho-anos/RXS5FG2FRFD2ZLPTGN2KGPCNS4/>
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29–62. <https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>
- Rodríguez-Weber, J. (2017). *Desarrollo y desigualdad en Chile (1850–2009): Historia de su economía política*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Rowe, E. (2022). Venture philanthropy and the rise of external actors in Australian education. En C. Lubienski, M. Yemini y C. Maxwell (Eds.), *The rise of external actors in education: Shifting boundaries globally and locally* (pp. 167–183). Policy Press.
- Salvaj, E. (2013). Cohesión y homogeneidad: Evolución de la red de directorios de las grandes empresas en Chile, 1969–2005. En J. Ossandón y E. Tironi (Eds.), *Adaptación: La empresa chilena después de Friedman* (pp. 55–84). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Saltman, K. (2023). Political economy of educational philanthropy:

- From venture philanthropy to digital privatization. En K. Mitchell y P. Pallister-Wilkins (Eds.), *The Routledge international handbook of critical philanthropy and humanitarianism* (pp. 59–70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003162711-7>
- Sklair, J., y Glucksberg, L. (2021). Philanthrocapitalism as wealth management strategy: Philanthropy, inheritance and succession planning among the global elite. *Sociological Review*, 69(2), 314–329. <https://doi.org/10.1177/0038026120963479>
- Smulowitz, M., y Vogel, P. (2025). The role of family offices and family philanthropy in building legacies. En G. Neri-Castracane y G. Ugazio (Eds.), *Philanthropy: Multidisciplinary perspectives* (pp. 248–262). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003546986-15>
- Torche, F. (2005). Unequal but fluid: Social mobility in Chile in comparative perspective. *American Sociological Review*, 70(3), 422–450. <https://doi.org/10.1177/000312240507000304>
- Undurraga, T. (2014). *Divergencias: Trayectorias del neoliberalismo en Argentina y Chile*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Villalobos, C., Hernández, M., Parcerisa, L., y Vásquez, I. (2025, 8 de julio). *Understanding the "small-philanthropy" in education: Networks, school engagement and public-private collaboration in Chile* [Ponencia, S149.3]. XXI ISA Forum of Sociology, Rabat, Marruecos. <https://isaconf.confex.com/isaconf/forum2025/meetingapp.cgi/Paper/164148>
- Vicuña, M. (2001). *La belle époque chilena: alta sociedad y mujeres de elite en el cambio de siglo*. Editorial Sudamericana.
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas: Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 523–541. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Wang, K., Tang, Y., y Huang, X. (2025). Keep up with the Joneses: Founders and family business philanthropy. *Business Ethics, Environment and Responsibility*, 35(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/beer.12794>
- Wright-Mills, C. (1957). *La élite del poder*. Fondo de Cultura Económica.
- Ye, Y. y Li, K. (2021). Impact of family involvement on internal and

external corporate social responsibilities: Evidence from Chinese publicly listed firms. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 28(1), 352–365.
<https://doi.org/10.1002/csr.2053>

Sección II:
La construcción de la élite. Subjetividades y trayectorias históricas en el espacio educativo

Mitos e imaginarios: construcción de superioridad en un colegio de élite chileno³⁴

Paula Ascorra y Tomás Ilabaca

Introducción

Las élites chilenas, a pesar de su diversidad interna, históricamente han actuado como un grupo cohesionado en defensa de sus intereses (Correa Sutil, 2004; Edwards, 2001), condición que las diferencia de otras élites de la región (Nercesian et al., 2023). Esta forma de actuar como clase (Fischer, 2017) es posibilitada, en parte, debido a que comparten un imaginario social; esto es, una gramática o esquema referencial que les permite interpretarse a sí mismos como una “clase social” homogénea y dominante (Fischer, 2017; Pelfini, 2022).

Dentro de las principales características de este imaginario social destaca una lógica de funcionamiento que las auto-posiciona como los dueños y forjadores del desarrollo del país, desconociendo o minimizando el aporte económico, cultural, simbólico y político que realizan otros grupos sociales conformados por grandes masas de trabajadores y ciudadanos chilenos (Correa Sutil, 2003; Edwards, 2001; Stabili, 2003).

Los colegios de élite, entendido como establecimientos altamente selectivos y que reproducen la cultura de las élites y clases altas (Barrera et al., 2021; Gaztambide-Fernández, 2009; van Zanten y Maxwell, 2015), juegan un rol fundamental no solo en la consolidación y reproducción intergeneracional de estos grupos sociales (Howard et al., 2020; Khan, 2012; Verhoeven et al., 2022), sino que también en la instalación y mantención de los circuitos sociales; las estrategias de distinción interna, como también en la construcción de un imaginario social dominante (Cegarra, 2012).

Este capítulo se inscribe en los estudios sobre la socialización interna en colegios de élite, pero centrándonos en la dimensión de las narrativas míticas, con un foco especial en cómo

³⁴ Este capítulo se desarrolló en el marco de los proyectos Fondecyt Iniciación 11250748 y Fondecyt Regular 123058.

esta narrativa construye imaginarios. Identificamos, a través de narrativas míticas y simbólicas, la consolidación de ideas o imaginarios clave: la herencia fundacional de la nación y la superioridad moral y académica. El capítulo discute cómo estos mitos configuran un imaginario social que legitima las jerarquías y perpetúa el poder, al mismo tiempo que limitan la emergencia de narrativas alternativas que desafíen el statu quo.

El análisis realizado fue a partir del estudio de caso único con metodología cualitativa. Se analizaron documentos institucionales y entrevistas a ex estudiantes. El colegio escogido fue el colegio Crypton³⁵, el cual ha sido identificado como uno de los 14 Colegios privados de élite según el PNUD (2017). Este establecimiento se ubica en la capital del país y al año 2022 tenía una matrícula de 757 estudiantes varones. En términos de identidad, Crypton pertenece a una fundación privada de una de las congregaciones denominadas “neocatólicas” que llegaron al país en los años 80 (Thumala, 2007) y cuenta con más de 50 años de antigüedad.

Es importante señalar que, para la realización del estudio, se contactó vía correo electrónico al colegio invitándolo a participar, sin recibir respuesta. Debido a lo anterior, se decidió entrevistar a exestudiantes egresados en los últimos cinco años. Esta dificultad de acceso no constituye un hecho aislado, sino que responde a un fenómeno documentado en la literatura sobre escuelas de élite, caracterizadas por prácticas de cierre social y control institucional de su imagen (Gaztambide-Fernández, 2009; Gessaghi, 2016; Ilabaca, 2023). En estos establecimientos, la selectividad no solo opera en la admisión del alumnado, sino también frente a las demandas externas de investigación, lo que genera un “blindaje” simbólico y material que limita el escrutinio público. Tal como advierte Madrid (2016), esta resistencia a ser estudiados refleja el lugar estratégico que ocupan estas instituciones en la reproducción de privilegios y en la configuración de identidades de élite, reforzando así las asimetrías con respecto a la escuela pública. Por esta razón, trabajar con exalumnos se constituye en una estrategia metodológica legítima y necesaria para acceder a narrativas que, de otro modo, permanecerían clausuradas.

³⁵ Seudónimo inventado para resguardar el anonimato del colegio

Por medio de un análisis categorial temático (Vázquez, 1994), el cual permitió identificar 13 códigos que se agruparon en seis categorías axiales, las que a su vez se agruparon en dos macro categorías que dan cuenta de cómo esta escuela construye, mantiene y reproduce el imaginario social que la autoposiciona como una escuela de élite.

Entre imaginarios y mitología en la educación de las élites

A lo largo de la historia, la educación se ha apoyado en recursos simbólicos y mitológicos para llevar a cabo el proceso de socialización de las nuevas generaciones, tanto en los métodos de enseñanza y aprendizaje (Harmes et al., 2015) como en la construcción de imaginarios colectivos. A nivel internacional, Christodoulou (2014) ha desafiado diversos mitos educativos con el objetivo de promover nuevas perspectivas sobre el aprendizaje; desnaturalizando creencias y prácticas instaladas en las comunidades educativas. En Chile, se ha evidenciado la instalación de relatos educativos míticos, por parte de la dictadura militar, respecto de la incapacidad de la educación pública para ofrecer una educación de calidad. Este discurso fue acompañado por la narrativa de la "gesta heroica" de los militares al "salvar" al país del caos provocado por el gobierno de la Unidad Popular (Pérez Navarro, 2018; Pérez Navarro y Rojas-Murphy, 2017).

Tanto el imaginario social de Castoriadis (1987) como la concepción de mito que formula Barthes (2021) se proponen comprender cómo las sociedades construyen significados y realidades a través de símbolos, narrativas, imágenes, fotografía y representaciones culturales; entre otras. Ambos autores realizan un análisis crítico de las estructuras de poder y las formas de dominación cultural y social, lo que resulta pertinente para el análisis de la educación de las élites.

Castoriadis (1987) define el "imaginario social" como el conjunto de significaciones imaginarias que una sociedad crea para organizar y dar sentido a su realidad. Este imaginario actúa como una matriz estructurante, que configura cómo se percibe lo "real", lo "posible" y lo "deseable". A través de estas construcciones, el imaginario social establece las normas, valores e instituciones que fundamentan la vida colectiva, así como también condiciona el

futuro al limitar lo que puede ser concebido como "posible".

La permanencia en el tiempo de un imaginario social se sustenta en las dinámicas del poder instituido, es decir, en las estructuras, normas e instituciones que se han consolidado y han sido aceptadas tradicionalmente dentro de una sociedad. Estas dinámicas representan la continuidad y estabilidad del orden social y se expresan en instituciones como el Estado, la legislación y el sistema educativo. En el contexto de las élites chilenas, el poder instituido se manifiesta en cómo estos grupos utilizan las instituciones educativas y otras formas de organización para reforzar su posición de poder y reproducir sus privilegios. Además de los colegios de élite, estas dinámicas se ven reflejadas en redes y espacios sociales exclusivos (Monckeberg, 2016), orientados a consolidar sus capitales sociales y culturales. La posibilidad de cambio estaría dada por el poder instituyente, que para Castoriadis (1987) representa la capacidad creativa y transformadora de una sociedad para cuestionar, desafiar y alterar las estructuras y significados del poder instituido. Este poder representa las fuerzas de cambio, innovación y el potencial para reinterpretar y reimaginar las estructuras sociales.

De acuerdo a Castoriadis (1987) es el imaginario social instituido donde se cristalizan mitos, significaciones imaginarias y normas que organizan la vida colectiva. El mito, en este contexto, no se refiere únicamente a relatos antiguos o tradicionales, sino a estructuras simbólicas que explican y legitiman el orden social. Según Castoriadis (1987) el mito es una forma mediante la cual el imaginario social se materializa y se hace operativo. Los mitos proporcionan significados compartidos y cohesionan a los individuos dentro de una colectividad, funcionando como el núcleo desde el cual se instituyen las prácticas y normas sociales. Este vínculo entre mito e imaginario social pone de manifiesto cómo las narrativas simbólicas, a menudo asumidas como naturales o universales, son construcciones culturales que sostienen y perpetúan el poder y las estructuras establecidas (Bottici, 2023). Así, el mito transforma lo particular en universal y lo contingente en natural. Es decir, el mito toma un fenómeno social específico y lo presenta como si fuera algo natural y eterno, ocultando sus orígenes históricos y su carácter ideológico. Los mitos serían formas de comunicación que sirven para enmascarar las construcciones culturales detrás de las apariencias de la "naturalidad" (Bottici, 2023).

A través del prisma de la semiótica, Barthes (2021) descompone el mito en una relación triádica compuesta por significante, significado y signo. En el nivel del mito, el significante es el contenido concreto y perceptible (las palabras, las imágenes, las historias o los eventos culturales); el significado es el concepto que surge del significante (la idea o mensaje aparente); mientras que el signo es la connotación más profunda que el mito otorga al significado, naturalizando una ideología particular.

De esta manera, los mitos están en relación directa con los imaginarios sociales, dado que serían una parte activa en su consolidación; los imaginarios se apoyan en los mitos, así como también los actualizan o modifican. Si la escuela es una de las principales instituciones de persuasión, alfabetización y comunicación de ideologías sociales dominantes (Cegarra, 2012) es justamente porque se apoya en ciertos mitos. Estudiar la construcción y (re)producción de los imaginarios sociales y los mitos a través de los cuales los colegios de élite forman a sus estudiantes permite comprender, la forma en que se reproducen las desigualdades y el poder en la sociedad.

La educación de las élites chilenas

En las últimas décadas ha tenido lugar en Chile un fuerte interés por estudiar las élites del país (Atria y Rovira, 2021; Huneus, 2013; Joignant y Güell, 2011; Pelfini, 2022), así como por estudiar los colegios de élite (Madrid, 2016; Ilabaca, 2021, 2023; Ilabaca y Corvalán, 2023; Villalobos y Quaresma, 2023). Por lo general, parte importante de estos estudios se han centrado en indagar en los mecanismos de reproducción y cierre social de estos establecimientos (Ilabaca y Corvalán, 2023; Madrid, 2016; Moya y Hernández, 2014), dando cuenta de lo fuertemente segregado y endogámico que es este sector del campo escolar chileno, y que estas características poseen un impacto considerable en la reproducción de desigualdades (PNUD, 2017; Rivera y Guevara, 2017; Zimmermann, 2019).

Sin embargo, pocos estudios han indagado en los procesos de socialización al interior de estos establecimientos (Ilabaca, 2023). Dentro de los estudios que se encuentran, el primero es el de Astudillo (2016) quien indaga en la manera en cómo los colegios de

élite católicos aceptan la homosexualidad; Ilabaca (2021) y Mayorga (2017), por su parte, exploran las diversas formas de legitimación del privilegio que se desarrollan al interior de los distintos colegios de élite chilenos. De manera más reciente, Ascorra et al. (2023) indagan en la configuración de los espacios educativos al interior de los colegios de élite chilenos, particularmente respecto a la convivencia escolar y clima escolar por medio de un análisis de los indicadores de desarrollo social y personal del SIMCE, mostrando que en un porcentaje importante los resultados de estos colegios no son buenos. De forma más reciente, Ilabaca et al. (2024) publicaron un estudio de cómo se ha construido un imaginario social de excelencia respecto de la calidad educativa de estos establecimientos, desmitificando dicho relato a través de un análisis cuantitativo y a gran escala de los resultados de la prueba SIMCE³⁶. Este trabajo es una primera aproximación hacia cierto imaginario social constituido hacia la educación privada y de las élites orientado a generar una imagen de excelencia y calidad académica, lo que en contextos de mercado educativo opera como mecanismo de legitimación y ocultamiento de los privilegios de clase (Verhoeven et al., 2022)

Nosotros somos los dueños de Chile. Un imaginario de los colegios de élite

Ser los constructores de la patria

En el libro *Sentimiento aristocrático*, Stabili (2003) analiza las representaciones, percepciones y emociones que los miembros de la élite chilena elaboran sobre sí mismos, en un recorrido histórico que abarca desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el siglo XX. La autora sostiene que una de las condiciones centrales para ser reconocido como parte de esta élite es la existencia, en el árbol genealógico, de antepasados identificables como “fundadores de la patria”. En otras palabras, se trata de la pertenencia a linajes familiares cuyos apellidos o contactos hayan desempeñado un papel destacado en la configuración del Estado y la sociedad chilena tras la Independencia. A ello se suma la relevancia simbólica atribuida a la posesión de tierras, entendida menos como un patrimonio

³⁶ La prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) es una medición estandarizada de carácter nacional y censal

material efectivo y más como un referente ideal que refuerza la memoria aristocrática y la legitimidad social de los grupos de élite (Stabili, 2004). Al analizar las memorias de 2018 del colegio Crypton, identificamos elementos de la historia de los fundadores, profesores, apoderados, etc. del colegio que están fuertemente vinculados a la herencia fundacional del país, como se puede apreciar en la siguiente cita:

La historia de Ruby McPherson bien podría inspirar una novela: su tatarabuelo fue un ingeniero naval inglés contratado por la Armada chilena en tiempos de Arturo Prat y ella había sido educada al más puro estilo británico en la ciudad de Viña del Mar (Memoria Fundación Máxima³⁷, p. 45).

En este fragmento se condensan significantes centrales de la aristocracia chilena (Stabili, 2004), los cuales se transmiten de generación en generación. La mención al “tatarabuelo” enlaza la genealogía familiar con la fundación del país, aludiendo a antepasados que contribuyeron a la creación del Estado. El vínculo con Arturo Prat, héroe nacional por excelencia tras la Guerra del Pacífico, sitúa a esta familia en el panteón simbólico de quienes “ganaron la patria”. En este sentido, la narrativa escolar no solo relata una historia familiar, sino que produce un mito en el sentido barthesiano: un relato donde la élite se representa a sí misma como creadora del Estado y garante de la victoria nacional.

Así, la educación “al más puro estilo británico” funciona como otro signo de distinción, reforzando la idea de una élite de ascendencia europea destinada a liderar. Estos elementos articulan un imaginario que legitima la pertenencia al grupo dominante a partir de hazañas militares, linaje aristocrático y capital cultural extranjero. Como han documentado otras investigaciones, esta operación simbólica también se manifiesta en la exhibición de placas

³⁷ Fundación Máxima es un nombre de fantasía utilizado para resguardar la identidad de la institución estudiada. Corresponde a una fundación católica que reúne ocho establecimientos educacionales de élite. La memoria institucional fue publicada en 2018 con ocasión de su 50.º aniversario. De acuerdo con los compromisos de confidencialidad adquiridos durante la investigación, la referencia bibliográfica completa se omite deliberadamente.

y retratos de exalumnos vinculados a guerras mundiales o procesos nacionales relevantes (Ilabaca, 2021). En suma, la cita pone en escena un imaginario victorioso y heroico que configura a la élite no como un grupo cualquiera, sino como el sujeto histórico que funda, defiende y encarna la nación.

De acuerdo con Stabili (2004), las familias de élite se caracterizan no solamente por ser ilustres en el sentido ya mencionado, sino también, por el tipo de relaciones que establecen, aspectos a los que se refieren ampliamente en los documentos analizados del colegio Crypton.

Víctor Galilea recuerda que en nombre del grupo promotor pidió una entrevista con el presidente del Banco de Chile, Guillermo Correa Fuenzalida, para exponerle el proyecto. Fueron recibidos por éste, quien se interesó muchísimo. (Memorias Fundación Máxima, p. 41).

La cita revela cómo el proyecto educativo de la élite se legitima no solo por su propuesta pedagógica, sino por la capacidad de activar redes de poder económico y estatal. El hecho de que el presidente del Banco de Chile se muestre interesado en el colegio no constituye un detalle anecdótico, sino un signo que naturaliza la asociación entre élite, Estado y financiamiento. En términos barthesianos, el relato opera como mito: convierte en evidente y “natural” que un colegio de élite pueda dialogar directamente con las más altas esferas de poder, desplazando lo que es, en realidad, un privilegio social hacia la apariencia de un reconocimiento legítimo e incuestionable. Este mecanismo de significación no solo confirma la cercanía de estas instituciones con el aparato estatal, sino que instala la idea de que la educación de élite es un asunto de interés nacional, reforzando así su lugar en el imaginario colectivo como garante de futuro y de prestigio social.

El mito fundacional del territorio

Como ya se mencionó, la posesión de tierra es otro de los atributos que debe exhibir la élite chilena; atributo que también se transfiere al colegio estudiado. En la cita que se expone a continuación, podemos observar que la posesión de tierra tiene un

sentido fundamental, pero no se trata de cualquier tierra; sino de una tierra que tiene un acervo mítico; una tierra que confiere profunda identidad nacionalista a los futuros estudiantes del colegio Crypton.

En 1426, cuando los incas invadieron la zona central del actual territorio de Chile, se encontraron con lugareños a quienes nombraron purumaucaes (del quechua purumawqa, o gente salvaje). Estos, encabezados por el cacique Huara Huara, debieron abandonar las zonas secas en que vivían y refugiarse en la orilla sur del río Mapocho, conocida como Tabun Kura, que en mapudungún significa “terreno húmedo y pedregoso”. Jamás imaginaron que 544 años más tarde un grupo de niños y adolescentes se educarían en ese mismo lugar y se harían llamar llenos de orgullo: “tabancureños”. (Memorias Fundación Máxima, p. 40).

La posesión de tierras, como atributo de distinción de la élite chilena, adquiere en el colegio Crypton un carácter simbólico particular: no se trata de cualquier terreno, sino de un espacio investido de misticidad, asociado a la valentía de los pueblos originarios. En el relato institucional, el colegio se emplaza en un territorio presentado como “mapuche”. Las investigaciones históricas han señalado que en la zona central habrían habitado principalmente grupos promaucaes o picunches (Bengoa, 2000; Villalobos, 1989), aunque también se reportan referencias a líderes como el cacique Huara Huara, lo que sugiere una presencia más compleja que aún requiere mayor indagación. En este sentido, no resulta del todo claro que el episodio heroico narrado en las memorias corresponda a un hecho históricamente verificable; sin embargo, y lo relevante para este estudio, es comprender cómo el mito contribuye a constituir el territorio como un escenario heroico y a vincular a los estudiantes de élite con la potencia simbólica y la valentía atribuidas al pueblo mapuche.

En términos barthesianos, esta operación funciona como mito: transforma una historia incierta en una evidencia “natural”, transfiriendo a los estudiantes actuales un linaje heroico que en la práctica es producto de una construcción simbólica. El mito, al simplificar y estetizar el pasado, amalgama distintas identidades indígenas bajo un mismo signo glorioso, legitimando a la élite como

heredera de gestas fundacionales y reforzando su lugar en el imaginario nacional. De este modo, el colegio no solo exhibe la posesión de tierras como símbolo de distinción, sino que las resignifica como escenario épico que otorga identidad nacionalista a sus estudiantes, proyectando sobre ellos una genealogía heroica que se sostiene más en la construcción cultural que en la evidencia histórica.

Como ha expuesto la literatura, la utilización de un lenguaje mítico tiene efectos estructurantes en el proceso de subjetivación. En otras palabras, el mito social guarda una relación de causalidad con los mitos individuales, en tanto propone un horizonte simbólico que el sujeto puede realizar durante el desarrollo de su propia subjetividad. Esta dimensión ha sido destacada también por Castoriadis (1983), al señalar que los imaginarios sociales instituyen marcos de sentido que orientan lo que las personas perciben como posible y deseable. Así, el mito no solo adorna la historia ni es un simple recurso narrativo: actúa como horizonte normativo y afectivo en el que el individuo se reconoce, se orienta y proyecta su acción. Desde esta perspectiva, el mito en contextos escolares de élite no se limita a legitimar una genealogía heroica, sino que contribuye a modelar subjetividades, al ofrecer un marco desde el cual los estudiantes aprenden a concebirse a sí mismos como herederos de gestas fundacionales y portadores de un destino colectivo.

Un Paisaje bucólico y aspiracional

La tierra en la que se edifica el colegio; no sólo tiene un linaje mítico con la descendencia del cacique Huara Huara; sino que su materialidad es reflejo de un paisaje bucólico y paradisíaco, donde viven y aprenden los niños y adolescentes de esta élite: “El Colegio seguía siendo un idílico paraíso rodeado de chacras, árboles y potreros” (Memoria Fundación Máxima, p. 59).

Apenas comenzaba el recreo, los alumnos partían veloces a jugar al cerro y al río, donde el trabajo de los areneros formaba pozones ideales para bañarse. Por eso, para marcar el fin del recreo, se tocaban dos campanas: una, diez minutos antes, para darles tiempo a volver desde el río, y otra para

que se formaran ante las salas. (Memoria Fundación Máxima, p. 47).

Figura 1. Clases en unos de los colegios de la Fundación Máxima



Fuente: Memoria Fundación Máxima, 2018, p. 62.

Figura 2. Recreo en uno de los colegios de Fundación Máxima



Fuente: Memorias Fundación Máxima, 2018, p. 32.

Las fotografías refuerzan esta operación discursiva: ya sea las clases bajo la sombra de los árboles en 1973, contrapuestas a la dureza del contexto político (Figura 1), o el juego de dos alumnas en un campo de flores con la cordillera de los Andes como telón de fondo (Figura 2).

Un terreno y linaje familiar

En la siguiente cita queremos señalar, como ya se ha mencionado, que la élite actúa actualizando su linaje, nombrando a sus miembros y dando un profundo valor y reconocimiento a la tierra.

Es posible que a raíz de este interés —dice Juan Cox— don Luis Alberto Fernández Larraín, padre de los Fernández León, recordara que le habían ofrecido un gran terreno que se encontraba entre la calle Tabancura por el poniente, la Avenida Las Condes por el sur y el río Mapocho por el norte. (Memoria Fundación Máxima, 2018).

La cita no sólo exhibe contenido, sino una forma de vinculación, donde las personas de élite son nombradas con sus dos apellidos. La persona se enraíza en un linaje y la forma narrativa construye e inscribe una memoria personal y colectiva del colegio vinculada a la tierra. A su vez, el terreno, esencial para la élite, es conocido y localizable geográficamente. De acuerdo con Gabriel Salazar (2016), el bajo pueblo, a diferencia de la aristocracia chilena en un sujeto al que no se le asigna un nombre personal. El bajo pueblo muchas veces es conocido por el seudónimo que otros le asignan; seudónimos que muchas veces despectivos: el roto chileno, el negro, el chico, el indio, etc. También se les asigna nombres colectivos que no individualizan personas: los “cuatrerros”, porque eran personas que se reunían en grupos de a cuatro. Con el tiempo se identificó a los cuatrerros con los ladrones. O bien, los montoneros, grupos de hombres que se movían de ciudad en ciudad de a muchos, de a montones. La crítica que, precisamente, realiza el historiador chileno, es señalar la ausencia de nombres y apellidos en persona del bajo pueblo en la participación de la construcción de la historia de Chile. Mujeres y niños también permanecen desconocidos por la historia nacional.

En esta misma línea, Bottici (2023) sostiene que el utilizar nombres propios crea un mundo y que solo sobre la base de este principio se pueden entender las interacciones sociales. Solo los padres fundadores de Roma tenían nombre; los esclavos y fugitivos que llegaban a la ciudad buscando protección tomaban el nombre de sus patrones. Así, el explicitar los nombres y apellidos construye el mito de ser los padres fundadores, los dueños, los propietarios de la tierra; los que son posibles de ser nombrados y por lo tanto son “alguien”. El mito, entonces, se solidifica y edifica a través de distintas imágenes y narraciones que se repiten y articulan y rearticulan en el tiempo.

Somos los mejores. La categoría del colegio de élite

Somos buenas personas

La segunda categoría identificada sostiene un imaginario de superioridad moral que dice relación con estructurar una narrativa, presente en documentos y discursos de los participantes, en torno a que este colegio forma “buenas personas” y “líderes al servicio de la sociedad”. Parte importante de la literatura ha mostrado que los colegios de élite chilenos realizan actividades de solidaridad (Ilabaca, 2021; Madrid, 2016; Mayorga, 2017), donde la gran mayoría responden a una formación de tipo minimalista (Madrid, 2016), es decir, encuentros esporádicos con otros grupos sociales. En el caso de los colegios de élite católicos más conservadores, Monckeberg (2016) observa que estas iniciativas se articulan con la idea que los estudiantes se “santifiquen en la vida”; mientras que en colegios católicos ligados a cierto progresismo se muestra cómo estas iniciativas operan como medio de legitimación de privilegios de clase (Ilabaca, 2017; Mayorga, 2017). De esa forma, desde las particularidades, se va reproduciendo la identidad de “ser buenas personas”; y con ello, la supremacía moral de estos colegios.

El caso del colegio Crypton es similar a lo reportado por la literatura en cuanto al tipo de actividades, es decir, se realizan actividades de acción social. Sin embargo, sus significaciones poseen un fuerte énfasis desde un catolicismo más conservador. Al respecto un exestudiante señala que:

Si, a mi colegio, en ese sentido, que bueno que me lo haya dicho así por el tema de las obras sociales, yo creo que una de las grandes maneras de, de, de generar este como gen humilde y sencillo es a través del trabajo social, y de que se participe... Es una buena manera de mostrarle quizás a alumnos que no, que no entienden mucho lo que pasa afuera de su círculo, me incluyo, porque a mí también me pasó en su minuto, de mostrarle al final qué es lo que pasa, y que hay que ayudar al resto, aunque cueste, aunque a uno no le guste (Entrevista ex estudiantes, colegio Crypton).

Junto con evidenciar que se realizan actividades de acción social hacia otras clases sociales, llama la atención que el exestudiante aluda al significante “gen de la humildad y sencillez”. La palabra gen, nos remite a genética y esto nos instala en un plano de materialidad ontológica. Es decir, en términos de signo (Barthes, 2021) se consideran buenos desde un punto de vista genético, lo que queda para siempre y sin modificar. El ser personas humildes no es una virtud “desinteresada”; aparece como una marca que implica, por un lado, una forma de habitar el mundo (*habitus*), pero al mismo tiempo, de distinción y ejemplo: “ojalá todos pudieran tener este interés por ayudar a los demás” (Ilabaca, 2021), similar a lo que Gessaghi (2016) observa en el caso de la educación católica de élite en Argentina y el ser “buenas personas”.

Resulta relevante destacar que la vocación social está circunscrita a la acción de ayudar al resto. Se impone un principio constitutivo, un imperativo: “Ayuda al otro” desde un lenguaje asistencialista más que de transformación social; “Siempre hemos tenido que ayudar y siempre hemos tenido en la cabeza que hay que ayudar al resto, siempre” (Entrevista ex estudiantes, colegio Crypton). A pesar de que señalan que el ayudar a otros está inscrito en su genética, los mismos estudiantes dotan a esta narrativa de un carácter misional. Así, la acción social se articula desde una mirada asistencialista y desde un *ethos* misional, es decir, que les permite distinguirse socialmente y mostrarse a sí mismos y sus acciones como el camino a seguir e imitar por parte de los otros ciudadanos.

Una segunda función que tendrían las prácticas de obras sociales dice relación con el desarrollo de “habilidades de liderazgo” en este estudiantado (Mayorga, 2017, p. 12). Las habilidades de

liderazgo se desarrollan a través de estas actividades de acción social, las cuales se encuentran institucionalizadas en el calendario académico del colegio. Desde la literatura crítica, los CE educan para liderar y gobernar a otros (Mayorga, 2017) y; particularmente, les enseñan a gobernar a otros hombres (Connell y Messerschmidt, 2005). Por ello, muchas veces en algunos estos colegios se promueve no solo la acción social en términos de envío de ayuda, sino de un involucramiento que les permita conocer y dialogar con el “otro” (Ilabaca, 2021).

Pero se hace un trabajo también, de allá, de los mismos trabajos, y en esas visitas a los asilos o a hogares, siempre se fomenta que no sea sólo entregar café y entregar ropa y ya y nos vamos, no, de estar hartos, de sentarse, que la gente se siente a conversar con el resto, se siente a conversar con los abuelitos, porque, y que nos hagan entender que al final hay gente que lo necesita, más allá de que no los conozcas, más allá de que a uno le de lata, de ayudarlos y de que no sea una simple entrega, que no sea un acto puramente simbólico no más, que no sea una foto, que en verdad como que se trabaje por eso (Entrevista ex estudiantes colegio Crypton).

La cita del ex estudiante del colegio es gráfica al mostrar que la narrativa sobre el liderazgo (significante) en el colegio Crypton, considerando la posición en la estructura social que poseen y que probablemente poseerán los estudiantes una vez que egresen, opera más bien como gobernanza (signo), distinción que conlleva a formas distintas de relacionarse con los otros actores sociales. A su vez, el estudiante no sólo da cuenta de una forma de gobernar a los otros grupos sociales (paternalista y misional), sino que también de sí mismos: el colegio no da espacio de libertad frente a estas iniciativas, ya que “aunque te de lata” (palabras del exestudiante), deben ayudar.

En la socialización de ser “buenas personas” en el colegio Crypton aparecen las figuras de los “santos”, las cuales también se constituyen como significantes. En el colegio recurrentemente se alude a la figura del sacerdote santificado Josemaría Escrivá de Balaguer. Imágenes del Santo y descripciones de los encuentros con apoderados, fundadores y estudiantes son recurrentes en el documento que recoge las memorias del colegio Crypton.

La noticia corrió rápido entre las familias de los colegios [nombres de otros colegios pertenecientes a la congregación] y Crypton: Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei, llegaría a Chile el 28 de junio de 1974 (...). Se habían programado reuniones con familias en Antillanca, peregrinaciones al Santuario de Lo Vásquez, un viaje a la Escuela Agrícola Las Garzas y un encuentro con los padres_(Memoria Fundación Máxima, p. 68).

En la Figura 3 tomada de las memorias de la Fundación Máxima del año 2018 y la Figura 4 tomada del Informe Anual 2023 de la misma Fundación, se aprecia a San Josemaría Escrivá de Balaguer. La insistencia y recurrencia de asociar al santo con la educación y, más particularmente con el colegio, permite ir formando este relato de buenas personas o personas santas.

Figura 3
San José María Escrivá de Balaguer con estudiantes de la Fundación Máxima



Fuente: Memoria Fundación Máxima, 2018, p. 71.

Figura 4

San José María Escrivá de Balaguer con familias de la Fundación Máxima



Fuente: Memoria Fundación Máxima, 2018, p. 71.

El significado —en lenguaje de Barthes (2021)— que está detrás del uso de estas imágenes y narrativas ligadas a este sacerdote católico es la vinculación del proyecto educativo con una vertiente más conservadora del catolicismo. Al respecto, Thumala (2007) señala que las corrientes más conservadoras del catolicismo que llegaron en los años 80 se vincularon con los sectores más conservadores de la élite, diferenciándose de otros grupos de la misma, que apoyaron la reformar agraria o sectores políticos de corte más progresista (Aguilar, 2011; Ilabaca y Corvalán, 2023). Analizando la elección de escuela en la clase alta, Bellei et al. (2020) identifican que los padres que escogen colegios como el Crypton, aluden a un “catolicismo de verdad” (p. 15) y a la pérdida de identidad de ciertos colegios católicos históricos dentro de la élite chilena. Esto muestra dos dimensiones del conservadurismo al interior de este colegio. Por una parte, la pulsión por volver a los orígenes producto de una pérdida de rumbo en el país; y, por otra, en correspondencia a la socialización ligada a “gobernar”, la necesidad de re-fundar el catolicismo. De esta manera, se combina ser conservadores y fundadores de lo “puro” de la nación. Esto último nos invita a reflexionar respecto de cuál es la significación más profunda que trae consigo estas narrativas mitológicas, y no es sino la de ser individuos “santos”, que con su vida “inspiran” y generan admiración en los demás ciudadanos del país.

Somos de excelencia académicamente. El sello del colegio

A pesar de proyectar una imagen de humildad y servicio, en los relatos de estudiantes y exalumnos emerge con fuerza la idea de “ser los mejores”, particularmente en el ámbito académico. Se trata de una narrativa ambivalente: saberse sobresalientes, pero sin poder presumirlo, pues la ostentación sería contraria a los códigos de discreción propios de la élite. Como recuerda un exalumno del colegio Crypton:

Nunca nos llevamos (bien con los otros colegios de élite)... sabíamos que estábamos en un muy buen colegio, todos conocíamos los resultados, pero no íbamos a sacarlo en cara a todo el mundo, no nos interesaba eso; lo importante era igualar esos logros, teníamos un gran peso sobre nuestros hombros de dejar el nombre del colegio en alto, por el colegio, no por el resto (Entrevista ex estudiante, Colegio Crypton).

Este testimonio revela cómo la narrativa de humildad convive con la de excelencia, produciendo un ethos particular de élite: sobresalir sin ostentar. Tal como han mostrado Barrera et al. (2021), Gaztambide-Fernández (2009) y Khan (2012), la educación de élite no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que socializa en disposiciones que naturalizan la distinción, construyendo una identidad que combina mérito académico con virtudes éticas y morales.

No obstante, estas declaraciones de principios chocan con lo que la literatura sobre educación de las élites ha denominado como una educación de orientación gerencialista (Madrid, 2016), la cual los prepara para la gestión y liderazgo empresarial. Este tipo de socialización se suma a la importancia de los resultados académicos en pruebas estandarizadas —tanto el SIMCE y fundamentalmente la PAES³⁸— (Verhoeven et al., 2022).

³⁸ SIMCE: El Sistema de Medición de la Calidad Educativa es una prueba estandarizada que se aplica anualmente y de manera censal a estudiantes de 4° año básico y 2do. Año de enseñanza media. Esta prueba ranquea a las escuelas chilenas según su puntaje. La Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) fue implementada en Chile para el Proceso de Admisión 2023, reemplazando

Yo pienso es que al final cómo uno entra a la universidad es a través de la PSU mide tres materias que son muy fuertes en nuestro colegio, entonces, al final teniendo esa gran base, yo creo que con los puntajes que uno puede obtener con la educación que uno recibió en nuestro colegio, al final tenía como la cancha más libre pa' poder elegir lo que tú quieras, entonces, no creo que haya mucho problema para entrar a cualquier tipo de carrera en nuestro colegio en general... Pero, claro, o sea, lo que decían ahí, que faltaba potenciar esas diversas áreas. (Entrevista ex estudiante Colegio Crypton).

El mito de “ser los mejores” se acompaña con ciertas materialidades, símbolos y prácticas cotidianas. Ilabaca (2021) observó cómo en un colegio británico de élite en Chile se construye cotidianamente este imaginario a partir de los discursos de los/as docentes alusivos a la buena calidad de la educación que reciben (a veces, concibiendo como un privilegio que deben aprovechar); recuadros con imágenes o nombres de egresados que cumplieron roles importantes, o entrevistas en las revistas institucionales a egresados ilustres (expresidentes, ministros, grandes empresarios, etc.).

El mito de ser los mejores, se sostiene en el significado de los resultados de las pruebas estandarizadas, pero que oculta el peso de la clase social en la obtención de dichos resultados (PNUD, 2017; Rivera y Guevara, 2017). En definitiva, y en correspondencia con lo que observa Howard (2010) en Estados Unidos, estas narrativas se articulan con el fin de legitimar u ocultar los privilegios y desigualdades de origen que poseen los y las estudiantes.

Pareciera existir entonces una contradicción entre las narrativas de humildad y “los mejores” académicamente. Sin embargo, para la misma comunidad no parecieran ser dimensiones excluyentes de su identidad.

definitivamente a la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este cambio se enmarca en una serie de reformas destinadas a generar un sistema de admisión más equitativo; ya que la prueba mostraba sesgo a favor de los colegios de élite.

Discusión y conclusiones

Hoy en día los mitos cumplen un rol de reproducción o consolidación de hegemonías ideológicas y ejercicio del poder en comunidades y grupos sociales. Frente a ello, el presente estudio muestra una de las formas en que un colegio de élite chileno, mantienen y reproducen un imaginario social que sustenta la percepción de superioridad de las élites sobre el resto de la sociedad. Este imaginario se articula a través de narrativas mitológicas y simbólicas que refuerzan tres ideas clave: ser los herederos de los fundadores de la nación, ser “buenas personas” comprometidas con el bienestar de otros, y ser los “mejores” desde una perspectiva académica y moral.

La importancia de los imaginarios sociales radica en su capacidad para estructurar las relaciones de poder y naturalizar las jerarquías sociales. Según Castoriadis (1987), los imaginarios sociales constituyen significaciones compartidas que no solo otorgan sentido a la realidad colectiva, sino que también legitiman y perpetúan el poder instituido. En este contexto, los mitos y las narrativas simbólicas, como los vínculos con héroes patrios y la autopercepción de “buenas personas”, desempeñan un papel central en la reproducción del orden social. Barthes (2021) argumenta que el mito transforma lo contingente en natural, ocultando su carácter ideológico y consolidando estructuras de dominación. En el caso del Colegio Crypton, estas narrativas refuerzan la idea de que su rol privilegiado es no sólo merecido, sino también necesario para el bienestar de la sociedad y naturalizan su rol dominante en la sociedad. Al posicionarse como herederos de linajes históricos y como líderes morales, estos colegios consolidan un imaginario que combina superioridad académica y moral, lo que, según Bourdieu (1992), refuerza el capital simbólico de las élites. Este proceso no solo perpetúa desigualdades, sino que también dificulta la emergencia de narrativas alternativas que cuestionen el statu quo, limitando la posibilidad de una educación más inclusiva y transformadora.

El análisis que proponemos invita a reflexionar sobre el papel de las narrativas míticas y de cómo estas contribuyen en la reproducción de desigualdades, así como en la posibilidad de construir una ciudadanía más equitativa e inclusiva (Ascorra et al.,

2023). Además, el análisis permite continuar desmontando el imaginario de excelencia que existe en torno a la educación privada en Chile (Ascorra et al., 2023; Ilabaca et al., 2024), así como continuar cuestionando las narrativas y prácticas que perpetúan la hegemonía de las élites y abrir espacios educativos que fomenten una comprensión más crítica y pluralista del rol de la educación en la sociedad.

Finalmente, este estudio abre futuras líneas de investigación en al menos dos direcciones. En primer lugar, los resultados tienden a mostrar una fuerte concordancia entre el proyecto educativo del colegio y las voces de los y las estudiantes entrevistadas, pero no se indagó en posibles resistencias y capacidad de agencia de parte de ellos. Por otra parte, surge la necesidad de explorar los imaginarios y mitos de otros tipos de proyectos en la educación de las élites, ya que, como lo ha mostrado la literatura, al interior de este sector cohabitan distintos tipos de proyectos e identidades (Ilabaca, 2021).

Referencias

- Ascorra, P., Allende, C., y Pavés Mena, J. (2023). Derechos de infancia en escuelas de élite: Una regulación necesaria. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2873>
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad: El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21–37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200003>
- Atria, J., y Rovira, C. (2021). *Informe de resultados: Estudio COES de la élite cultural, económica y política en Chile*. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social. <https://www.ccs.cl/html/CAC-documents/COES/Estudio%20COES.pdf>
- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: El cierre social de la élite tradicional chilena. En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines: Elementos de una sociología de las élites en Chile (1990–2010)* (pp. 203–240). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos

- escenarios. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, 58(1), 1–17.
<https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.3>
- Barthes, R. (2021). *Mitologías*. Siglo XXI Editores.
- Bellei, C., Orellana, V., y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archives*, 28(5), 1–27.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche: Siglos XIX y XX*. LOM Ediciones.
- Bottici, C. (2023). *Mitologías feministas*. Malpaso.
- Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. Polity Press.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 1–13.
<https://doi.org/10.4067/s0717-554x2012000100001>
- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315797397>
- Connell, R. W., y Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Correa, S. (2004). *Con las riendas del poder: La derecha chilena en el siglo XX*. Editorial Sudamericana.
- Edwards, A. (2001). *La fronda aristocrática en Chile*. Editorial Universitaria.
- Fischer, K. (2017). *Clases dominantes y desarrollo desigual: Chile entre 1830 y 2010*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is an elite boarding school? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090–1128.
<https://doi.org/10.3102/0034654309339500>
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI Editores.
- Harmes, M. K., Huijser, H., y Danaher, P. A. (2015). Demythologizing teaching and learning in education: Towards a research agenda. En M. K. Harmes, H. Huijser y P. A. Danaher (Eds.), *Myths in education, learning and teaching* (pp.1-16). Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137476982>
- Howard, A., Pine, J., Muench, W., y Peck, S. (2020). Securing eliteness: Class strategies of an elite school in

- Chile. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 564–577. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816160>
- Huneus, S. (2013). *Matrimonio y patrimonio: Estrategias matrimoniales de la élite chilena en el siglo XXI*. Uqbar Editores.
- Ilabaca, T., y Corvalán, J. (2023). The school segregation of the Chilean elites and its consequences in the socialization of class subjectivities. En V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven y J. Corvalán (Eds.), *Educational markets and segregation: Global trends and singular experiences from Belgium and Chile* (pp. 211–225). Springer.
- Ilabaca, T. (2021). *Proyectos educativos y estrategias de legitimación de los colegios de élite chilenos: La educación de las elites frente a los nuevos escenarios de la sociedad chilena* [Tesis doctoral, Université Catholique de Louvain].
- Ilabaca, T., Ascorra, P., y Allende, C. (2024). *La ilusión de la excelencia: Propuestas para la educación particular pagada*. Centro de Estudios del Desarrollo.
- Joignant, A., y Güell, P. (Eds.). (2011). *Notables, tecnócratas y mandarines: Elementos de sociología de las elites en Chile (1990–2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Khan, S. (2012). The sociology of elites. *Annual Review of Sociology*, 38, 361–377. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145542>
- Madrid, S. (2016). Diversidad sin diversidad: Los colegios particulares pagados de la élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269–300). Ediciones Universidad Católica.
- Mayorga, R. (2017). When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>
- Monckeberg, M. O. (2016). *El imperio del Opus Dei en Chile*. Debate.
- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59–82. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Nercesian, I., Robles-Rivera, F., y Serna, M. (2023). *Las tramas del*

- poder en América Latina: Élite y privilegios*. CLACSO y Ediciones IIS.
- Pelfini, A. (2022). *¿Son o se hacen? Las élites empresariales frente al cuestionamiento ciudadano*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Pérez-Navarro, C., y Rojas-Murphy, A. (2017). Estado docente, subsidiariedad y libertad de enseñanza: El proceso de privatización educacional en Chile desde la perspectiva de los actores (1973–1990). *Série-Estudos*, 22(45), 5–23.
<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1072>
- Pérez-Navarro, C. (2018). Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: Actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973–1990. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 179–195.
<https://doi.org/10.14516/ete.170>
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rivera, M., y Guevara, J. (2017). *Selección en la educación secundaria y acceso a universidades de élite por tipos de establecimiento en Chile: Análisis de la cohorte 2016* (Documento de Trabajo N.º 8). Ministerio de Educación de Chile.
- Stabili, M. R. (2003). *El sentimiento aristocrático: Élite chilenas frente al espejo (1860–1960)*. Editorial Andrés Bello.
- Salazar, G. (2016). *"Ser niño huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. LOM Ediciones.
- Thumala, M. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- Van Zanten, A., y Maxwell, C. (2015). Elite education and the state in France: Durable ties and new challenges. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 71–94.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2014.968245>
- Vázquez Sixto, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático* [Manuscrito no publicado]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Verhoeven, M., Draelants, H., e Ilabaca, T. (2022). The role of elite education in social reproduction in France, Belgium and Chile: Towards an analytical model. *Journal of Sociology*, 58(3), 304–323. <https://doi.org/10.1177/14407833211051759>

- Villalobos, S. (1989). *Vida fronteriza en la Araucanía: El mito de la guerra de Arauco*. Editorial Universitaria.
- Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (2024). *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill.
- Zimmerman, S. D. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1–47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>

Germanidad y reproducción social. Estrategias educativas y culturales de la élite valdiviana de origen alemán³⁹

Camila Neira Triviños

Introducción

Este capítulo analiza el papel del Instituto Alemán de Valdivia como institución educativa central en los procesos de reproducción de un capital simbólico específico asociado a la germanidad, que ha permitido a descendientes de colonos alemanes mantener espacios de poder e influencia en el territorio valdiviano. A través del estudio de cinco familias emblemáticas que protagonizaron el proceso de industrialización en la ciudad desde mediados del siglo XIX hasta inicios del siglo XX, esta investigación examina cómo el sistema educativo germano local —y particularmente el Instituto Alemán— se ha constituido en el mecanismo privilegiado para la producción, transmisión y reproducción de este capital simbólico que, sustentado en una historia de logros y progreso, continúa operando como recurso de distinción social más de un siglo y medio después.

El análisis se sustenta en un detallado trabajo con documentación histórica de la ciudad, análisis de prensa local y 30 entrevistas⁴⁰ a descendientes intergeneracionales de quienes formaron parte destacada de la comunidad germana del siglo XIX⁴¹.

³⁹ Este capítulo se desarrolló en el marco del proyecto Fondecyt 11220155 de ANID.

⁴⁰ Por razones éticas y para proteger la privacidad de los participantes, los testimonios presentados en este capítulo utilizan nombres ficticios. Las características generacionales, familiares y de género de cada entrevistado se mantienen para contextualizar sus relatos, pero se han modificado los nombres reales para preservar el anonimato acordado en el proceso de consentimiento informado.

⁴¹ Este Capítulo se desprende de la tesis de magíster en Historia del Tiempo Presente de la Universidad Austral de Chile, titulada “Transformaciones de la élite económica valdiviana desde el siglo XX hasta el presente” presentada el año 2025. La investigación realizó un análisis prosopográfico de cinco familias emblemáticas

Es fundamental aclarar que la élite valdiviana actual no se constituye exclusivamente de descendientes germanos, sino que comprende un grupo más heterogéneo que incluye diversos orígenes y trayectorias. Sin embargo, este estudio se centra en los herederos de un capital simbólico específico basado en lo que denominamos “germanidad”: un dispositivo complejo de reproducción social que articula prácticas educativas, culturales y asociativas, y que ha operado como mecanismo distintivo de este grupo. Se considera a estas familias como parte de la élite no solo porque son descendientes de patriarcas germanos que amasaron grandes fortunas producto de su desarrollo industrial (Almonacid, 2013), sino porque fueron durante el siglo XX continuos protagonistas de procesos políticos, culturales y sociales de la ciudad. Este correlato se encuentra hoy en algunos de los descendientes de estas familias, donde si bien ya no todos forman parte propiamente tal de una élite económica —a excepción de una de las familias que maneja dos de las empresas más importantes a nivel local, incluyendo la empresa familiar más antigua de Chile—, en cada una hay representantes que participan en organizaciones empresariales, proyectos de desarrollo regional, iniciativas culturales y redes profesionales, constituyendo una estrategia fundamental para mantener su influencia en contextos donde las fuentes tradicionales de poder han experimentado transformaciones (Fischer, 2017).

A diferencia de la élite nacional metropolitana, centrada en grupos aristócratas terratenientes de herencia castellano-vasca establecidos durante la época colonial (Aguilar, 2011; Stabili, 2003), la élite del sur se vincula a un origen europeo, mayoritariamente germano para los casos del sur de Chile (Almonacid, 2013; Muñoz, 2018; Osses, 2018), quienes a través de un proyecto político claro se incorporaron en todos los ámbitos locales mediante un papel modernizador que les otorgó finalmente prestigio social, al sustituir ocasionalmente las funciones del Estado y al presentar valores asociados al protestantismo que contrastaban con el catolicismo de las élites metropolitanas (Venables, 2023).

que protagonizaron el proceso de industrialización en Valdivia desde su arribo hasta inicios del siglo XX, examinando cómo lograron desarrollar una potente industria a nivel nacional hacia fines del siglo XIX y las estrategias mediante las cuales han mantenido su posición de influencia hasta la actualidad.

La hipótesis central que orienta este trabajo sostiene que la germanidad —entendida como capital simbólico que se construye, transmite y actualiza institucionalmente— constituye el núcleo que sustenta la participación actual de estas familias en el territorio local, configurándose como un elemento distintivo valorado en el contexto valdiviano. A través de esta construcción identitaria, materializada paradigmáticamente en el Instituto Alemán de Valdivia, los herederos de estas familias ejercen un efectivo cierre social mediante prácticas educativas, culturales y asociativas que se han perpetuado desde los orígenes de la inmigración hasta el presente. La persistencia del Instituto Alemán como la institución educativa más prestigiosa para la élite valdiviana actual (Venables, 2023) evidencia cómo la germanidad configura las elecciones educativas y se constituye en sí misma como una práctica de reproducción social.

El análisis se sustenta en el marco teórico desarrollado por Pierre Bourdieu (2011) sobre las estrategias de reproducción social, particularmente en lo que refiere a la transmisión de capital cultural y simbólico a través de instituciones educativas de élite. Como establece este autor, las estrategias de reproducción social no se llevan a cabo de manera consciente o planificada, sino que surgen del *habitus*, es decir, son disposiciones arraigadas de los contextos donde estos sujetos interactúan (Bourdieu, 1991). En el caso valdiviano, el *habitus* germano ha logrado perpetuarse a través del Instituto Alemán y otras instituciones específicas como la *Burschenschaft* y la *Mädchenschaft* —asociaciones que refuerzan constantemente los límites simbólicos y materiales de la comunidad (Krizmanics, 2018).

Este estudio busca aportar una mayor complejidad y un enfoque relacional en la comprensión del comportamiento de las élites del país, relevando las particularidades de los territorios que lo constituyen y, específicamente, el papel central que juega la educación en estos procesos. Como señala Venables (2023), la importancia de realizar estudios sobre la élite de manera descentralizada radica en la necesidad de ampliar y matizar las discusiones sobre desigualdad, reconociendo que las dinámicas de poder y reproducción social adquieren características específicas según los contextos territoriales en los que se desarrollan.

Una aclaración conceptual resulta necesaria respecto al uso del término "germanidad" a lo largo de este trabajo. Aunque en el texto se hace referencia indistintamente a "alemanes" y "germanos" para referirse a los inmigrantes y sus descendientes, se ha optado por el concepto de "germanidad" —y no "alemanidad"— por razones tanto históricas como analíticas. En términos cronológicos, los primeros colonos que arribaron a Valdivia en la década de 1850 provenían de la Confederación Germánica, entidad política previa a la unificación alemana de 1871, por lo que originalmente fueron identificados como "germanos". Más allá de esta precisión histórica, el término "germanidad" resulta más apropiado para el análisis propuesto porque hace referencia a una construcción identitaria que privilegia la evocación de un pasado idealizado de éxito, progreso y valores específicos, distanciándose de referencias a períodos históricos más complejos y controversiales de la historia alemana del siglo XX. Como se documentará a lo largo del capítulo, esta construcción selectiva de la memoria y la identidad constituye precisamente uno de los mecanismos mediante los cuales opera la reproducción social de este grupo.

Los cimientos simbólicos de una diferencia construida

La comprensión de la germanidad como capital simbólico valorado por la élite valdiviana requiere adentrarse en los procesos históricos mediante los cuales una diferencia cultural se transformó en una ventaja social estructural. Cuando los primeros vapores alemanes surcaron las aguas del río de Valdivia en la década de 1850, no transportaban únicamente familias buscando nuevas oportunidades económicas, sino que traían consigo un conjunto de prácticas, valores y formas de organización social que, como documentan Almonacid (2013) y Guarda (2001), se fueron articulando progresivamente como recursos diferenciados en el nuevo contexto social chileno.

La élite económica chilena, como se ha estudiado, se caracteriza no solo por su poder económico, sino fundamentalmente por su capacidad de influencia y ejercicio del poder a través de múltiples dimensiones sociales (Atria et al., 2017; Fischer, 2017). En Valdivia, esta capacidad se construyó desde los orígenes mismos del asentamiento alemán mediante la elaboración

de una identidad colectiva que operaba simultáneamente como factor de cohesión interna y como mecanismo de distinción externa (Guarda, 2001). La germanidad no fue simplemente un dato cultural heredado, sino una construcción social deliberada que se articuló estratégicamente para generar ventajas competitivas en el nuevo entorno social. Esta construcción se materializaba en prácticas concretas de exclusividad: la creación de clubes sociales y espacios de sociabilidad reservados únicamente para la comunidad germana, cuyas convocatorias se publicaban únicamente en idioma alemán en el periódico de Valdivia⁴² —que se editaba en español—, estableciendo así barreras lingüísticas que operaban como mecanismos deliberados de cierre social (Bernedo, 2000; Guarda, 2001; Neira, 2025).

Los testimonios de la época revelan la sofisticación de este proceso de construcción identitaria. Guarda (2001) documenta cómo Erico Anwandter, hijo de Carlos Anwandter⁴³ —considerado el padre de la colonización alemana del sur de Chile y una de las figuras más icónicas de la colonia en Valdivia—, trabajaba “en mangas de camisa en la gran industria familiar, contrastando con la de los miembros de la sociedad santiaguina, que sólo anhelaban emplearse en alguna oficina estatal” (p. 726). Esta descripción no registra simplemente una diferencia de comportamiento, sino la operación de un dispositivo discursivo que establecía jerarquías morales entre diferentes formas de relación con el trabajo y la riqueza. Como señalan Hobsbawm y Ranger (2005), estas narrativas operan a través de procesos selectivos de construcción de memoria que magnifican elementos que refuerzan la legitimidad del grupo. Esta construcción discursiva operaba como un mecanismo de legitimación que naturalizaba las ventajas económicas obtenidas por el grupo alemán, presentándolas como resultado lógico de virtudes culturales superiores (Salazar, 2003).

⁴² El *Correo de Valdivia* constituyó el periódico de mayor circulación en la ciudad durante el período comprendido entre 1895 y 1985, años en los que se mantuvo en edición.

⁴³ Carlos Anwandter antes de su arribo a Valdivia junto a sus hijos, fue miembro de la Dieta Prusiana y llegó a consolidar una de las mayores fortunas del país (Guarda, 2001). Su legado perdura hasta hoy a través del Instituto Alemán de Valdivia que lleva su nombre como padre fundador de la institución.

La creación temprana de los *Vereine*⁴⁴ —asociaciones basadas en la autonomía de los individuos frente al Estado y las iglesias, y en la igualdad de derechos y deberes entre sus miembros (Guarda, 2001)— constituyen un ejemplo paradigmático de cómo la cultura alemana se transformó en capital social. Estas organizaciones no sólo facilitaban la convivencia interna de la comunidad alemana, sino que proyectaban hacia el exterior una imagen de orden, disciplina y modernidad a través de sus actividades públicas, ceremonias y publicaciones en la prensa local (Bernedo, 2000). Así, el *Club Alemán Plaza*, con Carlos Anwandter como primer presidente, no era simplemente un espacio de sociabilidad étnica, sino una institución que materializaba una forma específica de entender las relaciones sociales (Bernedo, 2000) y que, por extensión, legitimaba la posición de liderazgo que el grupo alemán comenzaba a ocupar en la sociedad valdiviana.

La revisión de la prensa local permite documentar la importancia que tenían estos espacios para el desarrollo de la vida social, política y cultural de Valdivia durante el primer centenario de la llegada de los alemanes al sur. Las crónicas periodísticas registran que eventos de relevancia política y social —como la recepción del presidente de la República, la visita de miembros del Congreso Nacional, el recibimiento de autoridades alemanas y celebridades— eran organizados y llevados a cabo en estos clubes de la comunidad germana. Más aún, las reuniones donde los mayores contribuyentes de la ciudad —predominantemente de apellidos alemanes— se congregaban para elegir autoridades locales, se realizaban en estos mismos espacios (Neira, 2025), evidenciando así su centralidad en la configuración del poder local y la estrecha articulación entre capital económico, capital social y participación política.

La dimensión espacial y arquitectónica de esta construcción simbólica resulta igualmente reveladora. Las residencias alemanas, diseñadas bajo los principios del neoclasicismo y rodeadas de exuberantes jardines (Alfonso, 1900; Aranda, Llarena y Tenajo, 1920), operaban como marcadores territoriales que delimitaban simbólicamente el espacio social de la élite germana y contribuían a construir una hegemonía cultural donde lo alemán se asociaba con

⁴⁴ Traducción de “asociación” en alemán y utilizada para referirse a los clubes y a los espacios de organización social reservados exclusivamente para la comunidad alemana.

orden, progreso y modernidad, en contraste implícito con lo chileno (Guarda, 2001; De La Barra, 1899). Esta construcción de superioridad cultural persiste en el discurso contemporáneo de los descendientes: Ingrid contrasta Lago Ranco —constituida a partir del asentamiento de familias inmigrantes alemanas— describiéndola como “una ciudad preciosa, con las casas ordenaditas, jardines preciosos. Nada que ver con Futrono”, estableciendo una jerarquización explícita donde lo germano se valora como superior frente a lo chileno. Este testimonio evidencia cómo el discurso que naturaliza la superioridad de la cultura alemana, construido durante el siglo XIX, se reproduce generaciones después como parte del capital simbólico que sustenta la posición de estos grupos en el territorio.

En este contexto, la familia, como señala Gramsci (2023), constituye uno de los aparatos hegemónicos clave donde se reproduce el consentimiento hacia el orden social dominante, a través de la transmisión ideológica que naturaliza las relaciones sociales existentes. En el caso valdiviano, las familias alemanas operaron efectivamente como núcleos de transmisión de una hegemonía cultural específica que legitimaba su posición dominante. Esta legitimación no se basaba únicamente en el éxito económico, sino en la construcción de un sentido común que asociaba las virtudes del progreso y la modernización con atributos culturales específicamente alemanes (De La Barra, 1899).

Los testimonios recogidos en esta investigación revelan que las mujeres —particularmente las abuelas— cumplían un rol fundamental en esta transmisión cultural intergeneracional. Todos los entrevistados, sin excepción, hicieron referencia a este papel central de las abuelas en la preservación de la cultura y, especialmente, del idioma alemán (Neira, 2025). Resulta significativo que incluso cuando la abuela era de origen chileno —casada con un alemán—, adquiría por esta situación una condición de portadora y transmisora de la cultura alemana, evidenciando cómo la germanidad operaba no solo como herencia biológica sino como capital cultural que podía ser incorporado y reproducido mediante prácticas familiares específicas como la comida, el idioma y las tradiciones.

Este proceso de construcción hegemónica se articuló también a través de la adopción de prácticas económicas que se

presentaban como expresión de valores culturales superiores. El modelo económico desarrollado por la élite germana, basado en la multiplicación de fortunas menores pero sólidas y en la priorización de la estabilidad comunitaria sobre el enriquecimiento vertiginoso (Guarda, 2001), se articuló discursivamente como manifestación de una ética del trabajo y una racionalidad económica específicamente alemanas, contrastadas con las formas especulativas o rentistas atribuidas a la élite nacional (Salazar, 2003). Como señala Salazar (2003), las élites chilenas han construido relatos de legitimación que invisibilizan los orígenes violentos o arbitrarios de su capital. Esta construcción discursiva permitía presentar las diferencias económicas no como resultado de ventajas estructurales o institucionales —como el acceso privilegiado a tierras documentado por la historiografía reciente (Correa, 2021; Lagos, 2024)—, sino como manifestación natural de diferencias culturales y morales asociadas a la germanidad.

La persistencia histórica de esta construcción simbólica sugiere su efectividad como estrategia de reproducción social. Los descendientes de las familias alemanas han logrado mantener su posición de influencia en Valdivia porque construyeron fuentes de legitimidad que trascienden lo puramente económico. Aunque muchas de estas familias ya no concentren el poder económico que ostentaban durante el auge industrial del siglo XIX, sus descendientes continúan ocupando posiciones estratégicas: dirigen empresas exitosas reconocidas a nivel nacional, participan en directorios y rectorías de universidades locales, presiden gremios empresariales (Neira, 2025). La germanidad opera así como recurso simbólico que puede reactivarse según las circunstancias históricas, proporcionando continuidad identitaria y facilitando el acceso a espacios de poder mediante mecanismos que exceden la transmisión directa de capital económico. La comprensión de estos mecanismos requiere analizar cómo la germanidad se transmite y actualiza institucionalmente en el contexto contemporáneo, proceso donde la educación juega un rol fundamental.

Educación de élite, selección y cierre social en Chile

Los estudios sobre educación de élite en Chile han identificado que los colegios particulares pagados operan como

espacios de reproducción social donde múltiples mecanismos de selección —económicos, simbólicos y culturales— aseguran la transmisión intergeneracional de privilegios (Barrera, Falabella e Ilabaca, 2021; Bellei, Orellana y Canales, 2020; Madrid, 2016). Como han documentado Bourdieu y Passeron (1996) en su análisis clásico del sistema educativo francés, y Khan (2012) para el caso de las escuelas de élite estadounidenses, estas instituciones no solo transmiten conocimientos académicos, sino que funcionan como espacios donde se reproduce el *habitus* de clase, se construyen redes sociales exclusivas y se internalizan códigos culturales que distinguen a los grupos dominantes del resto de la sociedad.

En Chile, Madrid (2016) ha documentado que los colegios particulares pagados realizan una fuerte selección de alumnos que trasciende el criterio monetario del arancel, exigiendo antecedentes de los padres, valores compartidos y adscripción religiosa o cultural específica. Bellei, Orellana y Canales (2020) demuestran que estos criterios operan como mecanismos complementarios que construyen comunidades homogéneas donde la reproducción de privilegios se naturaliza. Barrera, Falabella e Ilabaca (2021) destacan que estos colegios operan como espacios de exclusividad donde se acumula capital simbólico, social y cultural, favoreciendo el cierre social del segmento. Como señalan Ilabaca, Ascorra y Allende (2024), estas instituciones construyen la "ilusión" de entregar excelencia educativa, posicionándose como espacios cuyos egresados ocupan sistemáticamente puestos de poder económico y social.

Villalobos y Quaresma (2023) argumentan que los colegios particulares en Chile operan como agentes productores y difusores de normas culturales e ideológicas. Para las familias de clase alta, la composición social de la escuela y el sentido de pertenencia comunitaria predominan sobre criterios puramente educacionales (Bellei, Orellana y Canales, 2020), transformando la elección escolar en una estrategia de acumulación de capital social endogámico donde las redes construidas se proyectan hacia trayectorias profesionales y alianzas matrimoniales (Méndez y Gayo, 2018).

Para el sur de Chile, los colegios alemanes representan un caso paradigmático de estos mecanismos con especificidades territoriales. Venables (2023, 2025) documenta que estas instituciones mantienen un prestigio histórico inigualado, vinculado

a la memoria del auge industrial y modernizador impulsado por la inmigración alemana durante el siglo XIX. Los colegios alemanes operaban mecanismos de selección basados en la pertenencia a esta tradición cultural específica, produciendo y reproduciendo la germanidad como capital simbólico valorado en el territorio. Venables (2025) documenta que estos colegios mantienen su posición como opciones privilegiadas de las élites locales a pesar de la diversificación educativa, sugiriendo que su valor radica en su capacidad de combinar criterios económicos con filtros culturales y simbólicos. En Valdivia, el Instituto Alemán ejemplifica esta dinámica donde la selección opera mediante el arancel más alto de la ciudad y la valoración de vínculos familiares, conocimiento del idioma alemán, participación en la comunidad germana y afinidad con valores institucionales.

El Instituto Alemán en el campo educativo valdiviano

Como se ha documentado en la literatura nacional, la élite chilena muestra preferencia marcada por los colegios particulares pagados, utilizándolos como espacios de reproducción social y construcción de redes endogámicas (Bellei et al., 2020; Barrera et al., 2021; Madrid, 2016). Venables (2023) confirma que esta preferencia se replica en Valdivia, concentrándose en un grupo restringido de colegios particulares pagados.

Según la tipología de Venables (2023), Valdivia cuenta con cinco colegios particulares pagados. Un establecimiento de colonia fundado en el siglo XIX que promueve activamente la cultura e idioma alemán y forma parte de la red nacional que recibe apoyo del gobierno alemán. Un colegio anglo inspirado en tradiciones educativas de países de habla inglesa. Un colegio de inspiración neocatólica fundado en los noventa que combina orientación religiosa con excelencia académica. Finalmente, dos colegios no tradicionales y alternativos que priorizan la educación integral sobre la excelencia académica, siendo los de menor costo mensual.

Venables (2025) identifica que solo tres tipos —los de colonia, neocatólico y anglosajón— son reconocidos y se autoperciben como el sector de referencia en la ciudad. Los alternativos no logran insertarse en esta autopercepción de élite a pesar de ser privados. Para el Instituto Alemán de Valdivia, solo son

comparables los otros colegios alemanes de la zona sur (Venables, 2025). Esta jerarquización opera simultáneamente en dimensiones económicas y simbólicas. El Instituto Alemán se posiciona como el más costoso de Valdivia. Le siguen los anglosajones y los neocatólicos, mientras los alternativos están muy por debajo (Venables, 2025). Como documentan Bellei et al. (2020) y Madrid (2016), la distinción no opera únicamente por exclusión económica: la tradición histórica, los vínculos con matrices culturales específicas y la capacidad para reproducir identidades valoradas constituyen criterios simbólicos igualmente determinantes. En el Instituto Alemán, ambas dimensiones se refuerzan mutuamente: el capital económico se articula con el capital simbólico asociado a la germanidad, configurando un mecanismo dual de cierre social (Barrera et al., 2021).

El Instituto forma parte de la red de colegios alemanes de Chile que recibe apoyo del gobierno alemán para contratar directivos y profesores. Se caracteriza por fomentar la cultura e idioma alemán, ofrecer viajes de estudio a Alemania y proporcionar un currículum que permite acceder directamente al sistema universitario alemán (Venables, 2023). En su sitio web, el Instituto declara que "respeta las normativas chilenas y alemanas que nos competen", evidenciando su doble dependencia institucional. El proyecto educativo establece que es "de gran importancia procurar la entrega del idioma y de la cultura alemana". Esta declaración se materializa en prácticas pedagógicas concretas. María recuerda: "teníamos todo en alemán. El único ramo en español era castellano". Esta inmersión lingüística constituye uno de los mecanismos más efectivos de transmisión del capital cultural germano, asegurando que los estudiantes internalicen categorías de pensamiento y marcos culturales específicos. Sofía confirma la intensidad: "te empapan de Alemania, de geografía, historia, idiosincrasia, tradiciones [...] cuando fui a Alemania sabía más que ellos". Este testimonio revela que la transmisión cultural abarca una socialización integral en valores alemanes.

Los estudios sociológicos sobre educación de élite han evolucionado desde enfoques centrados en la determinación del origen social (Bourdieu y Passeron, 1996; Willis, 2017) hacia perspectivas que analizan el papel activo de las instituciones en la producción de ventajas (Friedman y Laurison, 2020; Khan, 2012).

Pelfini et al. (2022) señalan que la capacidad de imponer cosmovisiones es una forma de producción de capital cultural hegemónico, mientras que Villalobos y Quaresma (2023) argumentan que los colegios particulares en Chile operan como agentes productores de normas culturales e ideológicas. Los testimonios sugieren que el Instituto Alemán ejemplifica esta función productiva, donde la institución no solo certifica la germanidad como capital heredado, sino que la produce y actualiza mediante prácticas educativas que combinan la transmisión cultural alemana con códigos de distinción social territoriales.

Transformaciones institucionales, redes y tensiones contemporáneas

Venables (2023) señala que el Instituto Alemán ha tenido que abrir su matrícula al resto de la sociedad valdiviana, dejando de tomar como único criterio que sean hijos de exalumnos descendientes de colonos alemanes. Thomas documenta este cambio: "al principio, el colegio era para puros descendientes alemanes [...] tenían que entrar sabiendo alemán. Hoy se integró gente más, valdivianos de otra descendencia". Martin proporciona una estimación: "el 50% tenía apellidos alemanes y el otro 50% era de todo. El colegio da prioridad a hijos de exalumnos [...] esa política se ha ido disminuyendo".

Esta apertura responde a una realidad documentada en la investigación más amplia (Neira, 2025): se han fragmentado la mayor parte de espacios sociales que permitían la reproducción de la cultura germana y que eran de exclusiva asociatividad para descendientes (clubes sociales, deportivos, iglesia luterana, clínica alemana, compañías de bomberos). El Instituto Alemán (junto a la *Burschenschaft* y la *Mädchenschaft*) constituye el principal espacio institucional que permite resguardar la reproducción de un capital cultural y social que en Valdivia se transforma en privilegios. Venables (2025) documenta que este proceso de 'desalemanización' plantea el desafío de mantener valores fundacionales con comunidades cuyo perfil ya no responde al origen histórico. La germanidad debe ser producida institucionalmente de forma cada vez más deliberada, transitando desde un capital heredado por vía familiar hacia uno transmitido mediante dispositivos pedagógicos

específicos.

Carolina ilustra la densidad de redes sociales construidas en el Instituto, describiendo que en su curso había múltiples estudiantes de tres familias alemanas específicas, configurando un entramado donde las relaciones matrimoniales tendían a darse entre miembros de estas mismas familias. Aunque reconoce que actualmente "te mezclas un poco más", enfatiza que "esas conexiones siguen existiendo". Este testimonio evidencia el papel del colegio en la conformación de un entramado endogámico que, aunque flexibilizado, sigue operando como mecanismo de reproducción. El colegio ha servido también como espacio de participación institucional para miembros de las familias estudiadas. Los testimonios revelan que en todas las familias entrevistadas hubo representantes que participaron activamente como profesores del establecimiento, formaron parte del directorio o asumieron cargos específicos relacionados con la promoción de vínculos culturales con Alemania. Este tipo de trayectorias institucionales muestra cómo el capital cultural y lingüístico adquirido se transforma en oportunidades de participación en la gobernanza y reproducción del sistema educativo, reforzando los vínculos entre las familias y la institución a través de generaciones.

Han surgido tensiones intergeneracionales respecto a la incorporación al Instituto. Roberto relata: "postulamos al colegio alemán [...] porque es tradición [...] pero no quedó. El colegio no tomó en cuenta que yo había sido exalumno, que soy de familia alemana, no tomó en cuenta nada". Patricia cuestiona la ausencia de beneficios para descendientes del fundador: "siempre hemos alegado que [el fundador del colegio] debió haber dicho que la escolaridad de los descendientes será gratis, pero no [...] nunca hubo beneficio". Daniela refleja tensiones actuales: "hay apoderados que alegan que, por ser el colegio alemán, a las familias alemanas deberían tenerles las puertas abiertas. Pero no, el colegio no es así". Estas disputas revelan cómo la institución se ha convertido en espacio de lucha por el reconocimiento y la legitimidad dentro de la comunidad germana local.

Venables (2025) documenta que los colegios germanos del sur cuentan con prestigio de larga data por haber sido fundados en los primeros años de la llegada alemana, vinculando su historia institucional con el auge industrial modernizador. Este prestigio,

basado en una narrativa de éxito, progreso y trabajo, ha resultado difícil de disputar para el resto de la oferta educativa privada (Venables, 2023). Siguiendo a Venables (2023), quien plantea que los colegios de élite son aquellos a los que la élite envía a sus hijos, en el caso de las familias germano-valdivianas ello se traduce en una preferencia casi exclusiva por el Colegio Alemán. La investigación documenta que estos patrones de preferencia trascienden las generaciones y se mantienen incluso cuando las familias han experimentado transformaciones económicas significativas. Felipe sintetiza el rol contemporáneo del Instituto: "a lo mejor el colegio alemán [...] vendría siendo el único escenario que me imagino" para la transmisión del capital cultural alemán. Como han señalado diversos autores sobre la importancia de los colegios para la producción, reproducción y transmisión de privilegios (Bourdieu y Passeron, 1996; Barrera et al., 2021; Khan, 2012), en Chile ese traspaso ocurre de manera enfática en el nivel escolar por sobre la educación superior (PNUD, 2004; Venables, 2025).

Rituales de pertenencia: las tradiciones estudiantiles como espacios de reproducción cultural

La persistencia de instituciones como la *Burschenschaft* y la *Mädchenschaft*⁴⁵ en el contexto valdiviano constituye una manifestación reveladora de cómo la germanidad se reproduce institucionalmente más allá del ámbito escolar. Estas fraternidades estudiantiles universitarias funcionan como extensión del sistema educativo alemán hacia la etapa de estudios superiores, proporcionando espacios de residencia, sociabilidad y formación identitaria (Krizmanics, 2018) que consolida los procesos iniciados en el Instituto Alemán y proyectan las redes sociales que sustentarán las trayectorias profesionales futuras de sus miembros.

Estas fraternidades operan principalmente como residencias para estudiantes universitarios durante todo el período de su formación superior. Para estudiantes egresados de colegios alemanes que se trasladan a ciudades donde existen estas instituciones —Valdivia, Santiago, Concepción o Valparaíso—,

⁴⁵ Fraternidades universitarias que tienen como objetivo la promoción de la cultura alemana, siendo la primera exclusiva para hombres, y la segunda exclusiva para mujeres.

ofrecen alojamiento y un espacio de convivencia donde el idioma alemán constituye la lengua de uso cotidiano y se realizan constantemente actividades vinculadas a tradiciones alemanas. Como señala Cristóbal: "una vez a la semana hay una reunión dentro de la casa que es cien por ciento en alemán. Todos tienen que presentar, hay algún tema que se tiene que tocar en relación a Alemania o a Chile o a las relaciones que hay entre ambas naciones". Las fraternidades también acogen estudiantes de intercambio provenientes de Alemania que realizan estancias en universidades chilenas, configurando espacios de encuentro que refuerzan los vínculos transnacionales. Andrés destaca este rol: "hay mucho alemán que llega también de intercambio, gracias a la Universidad Austral, sobre todo. Yo creo que por ahí se mantiene como la llamita juvenil de alemanes en Valdivia".

Sin embargo, el acceso a estas fraternidades no se limita al criterio de haber cursado educación en un colegio alemán. Como documenta Rodrigo, existen barreras adicionales de carácter cultural y genealógico: "hay muchos que creen que hay que ser de colegio alemán para entrar a una *Burschenschaft*, no. Tienes que tener un poco de ascendencia alemana, interés en la cultura, etcétera". Como señala Aguilar (2011), estas barreras de entrada evocan un capital que trasciende lo económico, requiriendo cierto capital moral y social para pertenecer, configurando así mecanismos de selección que operan como cierre social efectivo.

La *Burschenschaft* valdiviana, fundada en 1962 como la más reciente entre cinco fraternidades germanas masculinas en Chile —después de las establecidas en Santiago (1896 y 1926), Concepción (1924) y Valparaíso (1949)—, evidencia la persistencia de estos mecanismos más de un siglo después del arribo de los primeros colonos (Krizmanics, 2018). En el sitio web de la *Burschenschaft* de Valdivia⁴⁶, redactada en alemán, la fraternidad explicita sus propósitos: formar jóvenes bajo el lema "Honor, Lealtad, Patria" y cultivar el idioma alemán como lengua ancestral. Los rituales desarrollados combinan elementos de sociabilidad informal con dimensiones altamente estructuradas de formación personal y construcción de redes: ceremonias de iniciación, celebraciones anuales, códigos de comportamiento internos y formas ritualizadas de interacción que refuerzan constantemente la identidad del grupo

⁴⁶ <https://www.bvulkania.cl>

(Krizmanics, 2018). La hermandad con miembros antiguos y la participación en eventos públicos como el *Bierfest* —festival cervecero valdiviano inspirado en el *Oktoberfest* de Múnich, patrocinado por la Cervecería Kunstmann y apoyado por la Municipalidad de Valdivia— proyectan públicamente estas tradiciones y vinculan el legado germano con actividades comerciales y turísticas contemporáneas.

La *Mädchenschaft* opera como equivalente femenino durante la etapa universitaria. En Chile funcionan tres asociaciones de este tipo: Valdivia, Santiago y Concepción, que mantienen vínculos formales con *Mädchenschaften* de Alemania y Austria mediante convenios de amistad que incluyen intercambios anuales (Krizmanics, 2018). Esta red transnacional evidencia cómo se han construido mecanismos de reproducción cultural que trascienden las fronteras nacionales, reforzando constantemente la conexión con las matrices culturales europeas.

Los testimonios revelan perspectivas contrastantes sobre estas instituciones que permiten comprender su complejidad como espacios de reproducción social. Gabriela señala aspectos controversiales vinculados a su historia: "la *Burschenschaft* es un internado que existe en varias ciudades chilenas, que es una tradición que viene de Alemania [...] ellos tienen una influencia, antigua, bien nazi [...] aquellos fanáticos tienen como una comunidad a nivel mundial [...] ahora ya no lo son, no son nazis, pero viene de una influencia muy así [estricta]". Esta caracterización evidencia las tensiones históricas de estas instituciones y sus vínculos con ideologías políticas específicas en ciertos períodos. Sin embargo, otros testimonios enfatizan su función actual como espacios de preservación cultural y formación de liderazgos. Como señala Krizmanics (2018), la estructura de estas fraternidades —con liderazgos rotativos, responsabilidades compartidas y formas específicas de toma de decisiones— constituye entrenamiento práctico para el ejercicio posterior del poder en contextos más amplios.

Aunque las formas organizativas han experimentado transformaciones para responder a nuevas sensibilidades sociales, las funciones básicas de construcción identitaria, transmisión cultural y reproducción de redes se mantienen vigentes. Estas fraternidades proporcionan continuidad al proyecto educativo

iniciado en el Instituto Alemán, extendiendo los mecanismos de reproducción del capital simbólico asociado a la germanidad hacia la formación universitaria y consolidando las redes que sustentarán las trayectorias profesionales y posiciones de influencia futuras. Como espacios que combinan residencia estudiantil, socialización en idioma alemán, vínculos transnacionales y mecanismos selectivos de acceso, operan como dispositivos integrales de reproducción social que trascienden la mera preservación nostálgica de tradiciones para constituirse en estrategias activas de mantención de privilegios y posiciones de poder en el contexto valdiviano.

La germanidad como mecanismo de cierre social en el siglo XXI

En el contexto de las transformaciones sociales y económicas experimentadas por Chile en las últimas décadas, los herederos de la tradición germano-valdiviana han demostrado una capacidad notable para rearticular sus mecanismos tradicionales de cierre social sin perder su efectividad distintiva. La germanidad no constituye simplemente un legado histórico que se preserva nostálgicamente, sino que se ha reconfigurado como un sistema activo de producción y reproducción de distinciones sociales que opera a través de múltiples dimensiones de la vida social valdiviana contemporánea.

La eficacia de la germanidad como capital simbólico radica en su capacidad de proyectar una historia de éxitos industriales del siglo XIX como un ethos heredable que continúa operando como recurso de distinción en el presente. Los testimonios contemporáneos revelan la persistencia de construcciones históricas que asocian origen alemán con superioridad cultural y moral (De La Barra, 1899). Francisca establece este contraste explícitamente: "todos los alemanes que estaban acá tenían otra mentalidad, los valores, de hacer las cosas bien hechas, de respetar su entorno [...] pero [ahora] es todo distinto". Laura formula esta excepcionalidad en términos directos: los colonos alemanes eran "muy trabajadores, lo que le falta al chileno, que no lo tiene, hasta el día de hoy". Estas afirmaciones no solo atribuyen cualidades positivas a un grupo, sino que diagnostican su ausencia en el otro, naturalizando diferencias culturales como rasgos intrínsecos e inmutables.

La definición contemporánea de este ethos alemán se estructura en torno a virtudes interconectadas. Pedro sintetiza: "Los alemanes de alguna manera nos caracterizamos por ser súper estructurados, ordenados [...] las raíces alemanas de alguna manera se mantienen". Carlos asocia esto directamente con éxito productivo: "El sello del colono alemán era un sello como full trabajador, muy meticuloso. Esta percepción o asociación que se hace de 'calidad alemana', creo que también contribuyó, precisamente, a que Valdivia se pudiera desarrollar", añadiendo: "en las historias de los colonos hay harta historia de esfuerzo, de trabajo, de orden, de disciplina, de austeridad". Esta enumeración constituye un modelo moral que justifica la acumulación de capital como consecuencia natural de una supuesta superioridad ética, reproduciendo la lógica que Weber (2013) describió donde la prosperidad material se considera signo de gracia, secularizada aquí como superioridad cultural heredada.

Este ethos heredable se manifiesta contemporáneamente en múltiples ámbitos como capital simbólico que facilita acceso y legitimidad en espacios de poder. El marcador más visible es el apellido, que opera como credencial inmediata de pertenencia histórica. Sin embargo, la germanidad opera también a través de lo que podríamos denominar "germanidad performativa": prácticas, conocimientos y disposiciones que incluyen formas sutiles de comportamiento, criterios estéticos específicos, formas de sociabilidad características, y afinidad con valores presentados como característicamente alemanes pero que operan efectivamente como marcadores de pertenencia de clase.

Un ámbito donde este ethos se manifiesta con particular claridad es en la asociación entre tradición alemana y excelencia académica o rigor deportivo. Se establece una conexión directa entre el origen alemán del Instituto Alemán y su supuesta superioridad educativa, como si la calidad académica fuera consecuencia natural de la germanidad más que resultado de recursos materiales y selección. De manera similar, la participación en actividades deportivas organizadas por instituciones germanas se presenta como portadora de un "rigor" específicamente alemán que la distinguiría de otras prácticas.

La eficacia de estos mecanismos radica en su naturalización: la germanidad no se presenta como criterio arbitrario de exclusión,

sino como la expresión de valores universalmente deseables — eficiencia, orden, tradición, calidad— (De La Barra, 1899). Esta naturalización permite que los procesos de exclusión operen de manera aparentemente meritocrática, ocultando su carácter sistemático de reproducción de privilegios (Sandel, 2021). Como señalan Atria y Hernández (2017), esta narrativa de excepcionalidad cultural cumple una función crucial en la preservación del estatus: al presentar el éxito económico como resultado directo de virtudes inherentes a la cultura alemana, se naturalizan las posiciones de privilegio y se invisibilizan los factores estructurales, políticos e históricos que favorecieron a ciertos grupos sobre otros.

Como se señaló más arriba, la transmisión intergeneracional de este ethos ocurre a través de diversos mecanismos familiares donde las mujeres —particularmente las abuelas— cumplen un rol fundamental en esta transmisión cultural. María identifica explícitamente a su abuela como principal transmisora: "era muy orgullosa de su familia, de su apellido [...] se sentía como con este rol importante de transmitir la historia y las tradiciones". Incluso cuando la abuela era de origen chileno casada con un alemán, adquiriría condición de portadora de la cultura alemana (Neira, 2025), evidenciando cómo la germanidad opera no solo como herencia biológica sino como capital cultural que puede ser incorporado y reproducido mediante prácticas familiares específicas.

Muchos jóvenes descendientes realizan estudios universitarios en Santiago, otras ciudades chilenas o en el extranjero, y desarrollan carreras profesionales que los alejan geográficamente de Valdivia (Venables et al., 2023). En este contexto globalizado, la germanidad se ha reconfigurado como recurso que proporciona ventajas competitivas: el dominio del idioma alemán, los vínculos con instituciones y empresas alemanas, y la familiaridad con códigos culturales constituyen activos valiosos en un mundo empresarial internacionalizado (Solimano, 2015). Las familias estudiadas han capitalizado estos recursos (Neira, 2025), transformando lo que podría ser visto como identidad local provinciana en una credencial de cosmopolitismo selectivo que facilita su inserción en mercados y redes profesionales internacionales.

Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo sugiere que la germanidad constituye mucho más que un legado cultural nostálgico en el contexto valdiviano contemporáneo. Los hallazgos apuntan a que opera como un dispositivo sofisticado de reproducción social que ha logrado adaptarse a transformaciones históricas profundas durante más de siglo y medio sin perder su función de legitimación de posiciones privilegiadas.

La hipótesis sobre el papel central de la germanidad como capital simbólico que sustenta la participación actual de estas familias en el territorio local encuentra respaldo en la evidencia empírica analizada. Esta germanidad opera no simplemente como marcador étnico, sino como un *ethos* heredable —construido históricamente a partir de narrativas de progreso y éxito industrial— que se proyecta al presente naturalizando diferencias culturales como virtudes inherentes. Los testimonios revelan la persistencia de construcciones que asocian origen alemán con superioridad moral y productiva, reproduciendo una lógica donde el éxito económico se interpreta como manifestación de cualidades culturales específicas más que resultado de ventajas estructurales.

El análisis del sistema educativo alemán valdiviano, y particularmente del Instituto Alemán, evidencia cómo la germanidad se materializa en prácticas concretas de reproducción social. Esta institución opera como un espacio donde convergen la transmisión de capital cultural, la construcción de redes sociales exclusivas y la producción de identidades específicas. Su persistencia como opción privilegiada de las familias estudiadas —incluso en un contexto de diversificación educativa— sugiere que su valor trasciende la calidad académica para radicar en su capacidad de reproducir la germanidad como criterio de distinción social. Las fraternidades universitarias (*Burschenschaft* y *Mädchenschaft*) extienden estos mecanismos hacia la etapa de estudios superiores, configurando un sistema integral que acompaña la formación de estas generaciones desde la educación escolar hasta la consolidación de redes profesionales.

Los hallazgos sobre las familias estudiadas revelan tanto coherencias como variaciones en las estrategias de reproducción social. Aunque no todas mantienen el poder económico

concentrado del siglo XIX, sus descendientes continúan ocupando posiciones de influencia en empresas, universidades y gremios empresariales locales. Esta continuidad de influencia mediante mecanismos que exceden la transmisión directa de capital económico confirma la relevancia del capital simbólico en la reproducción de privilegios.

Este trabajo contribuye a complejizar las discusiones sobre desigualdad en Chile al adoptar un enfoque descentralizado que releva las particularidades territoriales. Como señala Venables (2023), las dinámicas de poder y reproducción social adquieren características específicas según los contextos territoriales. El caso valdiviano muestra que élites regionales pueden desarrollar recursos simbólicos propios que les proporcionan ventajas no solo locales sino también en dinámicas nacionales e internacionales, particularmente en un contexto globalizado donde el dominio del alemán y vínculos con instituciones europeas constituyen activos valiosos.

La investigación confirma la importancia de incorporar dimensiones culturales y simbólicas en el análisis de las élites económicas. Como plantea Gramsci (2023), el poder de estos grupos no se basa únicamente en recursos económicos o políticos, sino en su capacidad para construir hegemonías culturales que legitiman su posición dominante. La germanidad valdiviana constituye un caso ilustrativo de cómo operan estas hegemonías: mediante la naturalización de valores presentados como universalmente deseables, los procesos de exclusión operan de manera aparentemente meritocrática, ocultando su carácter sistemático de reproducción de privilegios (Sandel, 2021).

Los resultados de este estudio abren interrogantes para futuras investigaciones. Sería relevante analizar cómo operan dinámicas similares en otras élites regionales chilenas con orígenes migratorios específicos, examinar las tensiones generacionales frente a la apertura de instituciones como el Instituto Alemán, y profundizar en cómo las nuevas generaciones negocian esta identidad en contextos de creciente cuestionamiento a las élites tradicionales. Asimismo, resultaría productivo explorar las implicancias de estos mecanismos de reproducción social en términos de desigualdad y movilidad social en el territorio valdiviano.

Referencias

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: El cierre social de la élite tradicional chilena. En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines: Elementos de sociología de las élites en Chile (1990–2010)* (pp. 203–240). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Alfonso, J. (1900). *Un viaje a Valdivia: La civilización alemana en Chile*. Imprenta Moderna.
- Almonacid, F. (2013). *La industria valdiviana en su apogeo (1870–1914)*. Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Aranda, D., Llarena, J. M., y Tenajo, R. (1920). *La colonia alemana en Chile*. Editorial Universitaria.
- Atria, J., Amenábar, J., Sánchez, J., Castillo, J. C., y Cociña, M. (2017). Investigando a la élite económica: Lecciones y desafíos a partir del caso de Chile. *CUHSO*, 27(2), 5–36. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1244>
- Atria, J., y Hernández, J. (2020). Prácticas de distinción, justificación y reproducción de la élite: Evidencia de los ámbitos financiero y tributario en Chile. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 543–559. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.34>
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Bellei, C., Orellana, V., y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bernedo Pinto, P. (2000). Historia de las estrategias periodísticas del periódico *Valdivia's Deutsche Zeitung*, 1886–1912. *Historia*, 33, 5–61. <https://doi.org/10.4067/s0717-71942000003300001>
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción: Criterios y base social del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.

- Correa, M. (2021). *La historia del despojo: El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Editorial Pehuén.
- De La Barra, E. (1899). *El embrujamiento alemán*. Imprenta Cervantes.
- Fischer, K. (2017). *Clases dominantes y desarrollo desigual: Chile entre 1830 y 2010*. Editorial Universitaria.
- Friedman, S., y Laurison, D. (2020). *The class ceiling: Why it pays to be privileged*. Policy Press. <https://doi.org/10.1093/sf/soz170>
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gramsci, A. (2023). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Akal.
- Guarda, G. (2001). *Nueva historia de Valdivia*. Ediciones Universidad Católica.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069–1089.
- Hermosilla, L. (2011). *La inmigración alemana a Valdivia: Educación y cultura en la primera fase de su instalación (1850–1870)* [Tesis de pregrado, Universidad Austral de Chile].
- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (2005). *La invención de la tradición*. Crítica.
- Ilabaca, T., Ascorra, P., y Allende, C. (2024). *La ilusión de la excelencia: Propuesta para la educación particular pagada en Chile*. Konrad Adenauer Stiftung Chile y Centro de Estudio del Desarrollo.
- Khan, S. (2012). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- Krizmanics, G. (2018). *Burschenschaften y Mädchenschaften, las hermandades académicas chileno-alemanas entre 1896 y 2006: ¿Actores políticos transnacionales?* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Lagos, M. (2024). *Colonos a sangre y fuego*. Ceibo.
- 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 y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional* (pp. 271–299). Ediciones Universidad Católica.
- Méndez, M. L., y Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89695-3>

- Michels, R. (1991). *Los partidos políticos*. Amorrortu.
- Mills, C. W. (2013). *La élite del poder*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, J. (2018). *Empresarios y política: Estudio sobre las relaciones políticas de los empresarios germanos de la provincia de Llanquihue (1891–1914)*. Editorial Universidad de los Lagos y RIL Editores.
- Neira, C. (2025). *Transformaciones de la élite económica valdiviana desde el siglo XX hasta el presente* [Tesis de magíster, Universidad Austral de Chile].
- Osses, K. (2018). *Parentesco, redes y poder local: Conformación de la élite de Osorno durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX* [Tesis doctoral, Universidad de los Lagos].
- Pelfini, A., Aguilar, O., y Moya, E. (2022). Hacia una redefinición de las élites: Reflexividad y agencia. En A. Pelfini (Ed.), *¿Son o se hacen? Las élites empresariales chilenas ante el cuestionamiento ciudadano* (pp. 141–180). UAH Ediciones.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). *Informe de Desarrollo Humano: El poder, ¿para qué y para quién?* PNUD.
- Salazar, G. (2003). *Historia de la acumulación capitalista en Chile: Apuntes de clase*. LOM.
- Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Solimano, A. (2015). *Élites económicas, crisis y el capitalismo del siglo XXI: La alternativa de la democracia económica*. Fondo de Cultura Económica.
- Stabili, M. R. (2003). *El sentimiento aristocrático: Élite chilenas frente al espejo (1860–1960)*. Editorial Andrés Bello.
- Stevens, M. L. (2009). *Creating a class: College admissions and the education of elites*. Harvard University Press.
- Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education. En M. Apple, S. Ball y L. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 329–339). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863701>
- Venables, J. P. (2023). Colegios privados y de élite en la zona sur de Chile: Complejizando descentradamente la mirada. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina* (pp. 159–182).

UAH Ediciones.

Venables, J. P., Oyarzo, F., y Cortés, M. (2023). Tránsito de estudiantes de colegios privados del sur de Chile a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 22(2).

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2871>

Venables, J. P. (2025). Horizontalidades, verticalidades y nichos cautivos: Mapeando el subsistema de colegios particulares en el sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 417–437. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052025000200417>

Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (Eds.). (2023). *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina*. UAH Ediciones.

Weber, M. (2013). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ediciones Akal.

Willis, P. (2017). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351218788>

Hacia el encuentro con la diversidad: prácticas de diversidad y reconocimiento en el proceso de formación ciudadana en un colegio de élite chileno⁴⁷

Tomás Ilabaca Turri

Introducción

Los estudios de la educación de las élites en Chile han experimentado un fuerte auge en las últimas décadas (Ilabaca y Corvalán, 2020; Ilabaca, 2021; Madrid, 2016; Moya y Hernández, 2014; Villalobos y Quaresma, 2023). Este interés por estudiar la formación de los grupos privilegiados responde a la fuerte crisis de legitimidad que estos grupos han experimentado en el último tiempo (Pelfini, 2023; PNUD, 2023). Esta crisis responde, en parte, a los diversos casos de colusión, así como los casos de nepotismo y corrupción en los que han estado vinculadas las élites empresariales y políticas del país. Paralelamente, existen fuertes cuestionamientos desde la ciudadanía hacia estos grupos por su incapacidad de dar soluciones a diversas demandas de la sociedad chilena, particularmente en sistemas como el de educación, salud o pensiones (PNUD, 2023). Finalmente, la crisis de las élites también posee un componente relacionado a su origen socioeconómico, es decir, desde la ciudadanía se percibe que su acceso a posiciones de privilegio y poder responden más bien a la capacidad de reproducirse intergeneracionalmente por el fuerte cierre social que poseen, más que a un resultado virtuoso de trayectorias meritocráticas.

El conjunto de estos elementos ha generado un interés por parte de las ciencias sociales en estudiar diversos aspectos de la vida de las élites, ya sea relacionados con los mecanismos orientados a garantizar la reproducción en el poder, como también una

⁴⁷ Esta investigación fue financiada por Fondo de enlace para investigadoras/es recientemente ingresados a las universidades estatales de la Red. Proyecto “Fortalecimiento de la investigación y la formación avanzada en Educación en el sistema de Universidades Estatales” RED 21995, PFUE 2021”.

dimensión centrada en los mecanismos de distinción y socialización de estos grupos (Bowen, 2015). Este interés no solo se restringe al caso chileno, sino que también ha crecido el interés a nivel latinoamericano (Cerón-Anaya, 2020; Nercesian et al., 2023), como en otras regiones del mundo (Khan, 2012; Naudet, 2018; Piketty, 2019), donde se ha puesto el acento en indagar en las (nuevas) estrategias de reproducción de estos grupos.

Estas dimensiones de estudios sobre las élites también han permeado las investigaciones sobre la educación de estos grupos. Durante los años 2010 parte importante de los trabajos sobre la educación de las élites se concentró en identificar los distintos aspectos y mecanismos asociados a cómo un grupo de establecimientos denominados como colegios de élite, garantizan la reproducción social en términos intergeneracionales (Howard et al., 2020; Ilabaca y Corvalán, 2020; Madrid, 2016a; Moya y Hernández, 2014).

Sin embargo, desde hace algunos años, los estudios han tendido a dirigirse hacia los procesos de socialización que tienen lugar al interior de estos establecimientos. Dentro de este grupo, trabajos como los de Madrid (2016b) han indagado en la formación de masculinidades hegemónicas en estos establecimientos, mientras que trabajos como los de Mayorga (2017) e Ilabaca (2021a) se han centrado en la formación ciudadana y legitimación del privilegio. De manera más reciente, Ascorra et al. (2023) muestran malos resultados en términos de convivencia escolar (exclusión, discriminación y violencia) y de prácticas de participación democrática al interior en colegios privados de élite, lo que supone una vulneración de derechos de los niños, niñas y jóvenes que asisten a estos establecimientos.

Si bien se constata un creciente desarrollo de investigaciones en torno a la socialización interna que tiene lugar al interior de los colegios de élite chilenos, aún quedan múltiples dimensiones por seguir indagando. Es en este espacio donde irrumpe el tipo de socialización y el tipo de formación ciudadana que tiene lugar al interior de estos establecimientos (Bonilla, 2025). Lo anterior considerando el contexto de las sociedades actuales (crisis de las democracias liberales, auge de neo-autoritarismos, incrementos de fenómenos migratorios, sociedades más pluralistas, etc.), y el hecho del peso en la reproducción intergeneracional que poseen los

establecimientos de élite, se traduce en que probablemente sus egresados accedan a posiciones de poder en la estructura social (PNUD, 2017), así como el hecho de formarse en espacios fuertemente homogéneos socioeconómicamente (Ilabaca, 2021b; Madrid, 2016a).

Este interés por conocer el tipo de ciudadano que se forma en los colegios de élite se complementa también con un escenario más general respecto a la formación ciudadana. Producto de los cambios de contexto, así como de régimen chileno (paso de la dictadura a gobiernos democráticos liberales), la formación ciudadana paulatinamente fue adquiriendo un espacio central en la discusión educativa del país, al punto de contar con diversos cambios curriculares entre los 90 y 2000, y elaborándose en el año 2016 la Ley n°20.911. Esta ley obliga a los establecimientos escolares chilenos a incluir la formación ciudadana de manera transversal en sus planes curriculares. Finalmente, el año 2018 se aprueba por el Consejo Nacional de Educación (CNED) la creación de una asignatura de Educación ciudadana, la cual se debe complementar con la Ley n°20.911.

Bajo este marco, el presente capítulo busca abordar la formación ciudadana que tiene lugar al interior de un colegio de élite chileno. La investigación indagó en las prácticas de reconocimiento y relación con la diversidad, dos dimensiones relevantes dentro de la formación ciudadana (Fraser, 2009; Heimberg, 2010; Magendzo y Gazmuri, 2018).

Conocer las aptitudes y disposiciones (Bourdieu, 2008) que adquieren los y las estudiantes referidas a convivir en la diferencia y reconocimiento, es altamente relevante si consideramos que estos el fuerte cierre social que poseen los colegios de élite (Ilabaca y Corvalán, 2020; Moya y Hernández, 2014). Este último punto invita también a hacerse la pregunta respecto a cómo un determinado tipo de socialización puede contribuir en la reproducción social. Si bien esta última posee diferentes aristas y dimensiones (Gayo y Méndez, 2025), algunas de ellas interactúan y se corresponden en ciertas disposiciones de clase configuran prácticas y subjetividades propias de ciertos grupos al interior de las élites, así como de las élites en general.

La investigación se llevó a cabo en un colegio ubicado en la Región Metropolitana y que forma parte del grupo de colegios

reconocidos como formadores de las élites (PNUD, 2017), particularmente dentro del grupo de los “católicos históricos” (presentes desde antes de los años 70) (Thumala, 2007), aunque con un proyecto más bien progresista dentro de las élites (Ilabaca, 2021b). La metodología que se utilizó en el proyecto fue cualitativa etnográfica (Flick, 2004), pero siguiendo la propuesta de Silva y Burgos (2011) que proponen un enfoque cuasi-etnográfico. Esta propuesta no se diferencia en las estrategias de producción de datos, sino más bien en el tiempo que se destina a pasar en el establecimiento. Dadas las características tradicionales que supone la etnografía, sobre todo relativos al tiempo que se debe pasar en las comunidades, no son plenamente compatibles con las realidades materiales y laborales de los y las investigadoras. Sin embargo, tal como señalan Silva y Burgos (2011), a pesar de las limitantes (recursos, disposición de los colegios, etc.), es posible realizar investigaciones etnográficas que implican períodos de tiempo “suficientes” (p. 91). Además, utilizar un enfoque predominantemente etnográfico permite justamente acceder “*in situ*” a las prácticas internas, los discursos y subjetividades, en diferentes momentos del año escolar, en los cuales se construye la ciudadanía en la escuela.

El trabajo de campo se extendió entre los meses de agosto del año 2023 y septiembre del 2024. Las técnicas de producción de datos consideraron cuatro estrategias; (a) el análisis de documentos institucionales, el cual consideró un total de diez documentos, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno de Convivencia Escolar, Protocolo de Violencia Escolar, Política de Ambiente Seguro, Reglamento de Uso de Redes sociales, Planificación Estratégica y revistas institucionales como de los estudiantes. (b) También se realizaron observaciones de clases (ciudadanía, historia y ciencias sociales, economía y ciencias naturales), instancias institucionales del colegio (celebraciones, reuniones de departamentos, reuniones de centro de estudiantes, etc), así como instancias y actividades organizadas por los y las estudiantes (Reunión de académica de debate y reflexión política, elección del centro de estudiantes, encuentro entre centros de estudiantes del país).; (c) Asimismo, se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas (Given, 2008), las cuales consideraron a diversos actores como dirección del colegio, encargada del departamento de

pastoral, profesores y estudiantes. Junto a las 12 entrevistas, se realizaron dos focus groups con estudiantes (Kamberelis y Dimitriadis, 2013), los cuales presentaron diversas situaciones ficticias, relativas a la ciudadanía, y que los estudiantes debían abordar cómo responderían. Finalmente, (d) también se invitó a un grupo de estudiantes —seleccionado por el colegio— que elaboraran un ensayo sobre ciudadanía a partir de las respuestas a preguntas. El grupo estaba compuesto por 17 estudiantes y se recibieron respuestas de cinco.

El análisis de los documentos, ensayos y entrevistas fue por medio del análisis de contenido, enmarcado en la teoría fundada (Annells, 1996; Glaser, 1992). Este análisis permitió generar categorías emergentes (11 Categorías), las cuales fueron relacionadas con las dimensiones del concepto de formación ciudadana, así como también nos permitió identificar categorías relativas a otros factores contextuales (mercado educativo) que condicionan la formación ciudadana.

Formación ciudadana en educación.

Una propuesta conceptual

A diferencia de la educación cívica, la cual refiere a la socialización de conocimientos respecto a la configuración y funcionamiento del Estado y la institucionalidad democrática, así como los derechos y deberes asociados a los ciudadanos (Mansilla-Devia y Barriá-Cárdenas, 2025), la formación ciudadana considera dimensiones más amplias que refieren al desarrollo de ciudadanos con una participación activa, inclusiva y responsable del estudiantado (Nussbaum, 2010; Zamorano-Vargas y Hernández, 2020).

Si bien, a modo general, la literatura identifica diversas dimensiones de la formación ciudadana, tales como el desarrollo de una ciudadanía crítica (por medio de la socialización de nociones de justicia social), así como el desarrollo de una ciudadanía participativa (fomentar diferentes tipos de participación, así como de escalas o niveles de participación (Ekman y Amna, 2012), para los propósitos de este capítulo, la dimensión que se considera analizar es la del trabajo y estrategias de reconocimiento y redistribución al interior de los establecimientos (Fraser, 2009; Magendzo y Gazmuri, 2018),

es decir, las prácticas y dinámicas orientadas hacia la relación con la diversidad (reconocimiento), así como los mecanismos de igualación de recursos, situaciones y/o de oportunidades (redistribución). Esto implica que los estudiantes deben aprender a vivir en diferencia y, por ende, contar con habilidades de resolución de conflictos, construyendo espacios de participación y deliberación donde todas y todos tengan cabida. La diversidad, por lo tanto, debe dar paso a un espacio inclusivo (Bolívar, 2007; Heimberg, 2010).

La dimensión de diversidad y reconocimiento de la formación ciudadana ha sido menos abordada por los estudios de este campo (Mansilla-Devia y Barría-Cárdenas, 2025). Por lo general, los trabajos han tendido a centrarse en la dimensión de participación y disposiciones políticas de los y las estudiantes (Collado et al., 2015; Jara et al., 2021; Martínez et al., 2010; Treviño et al., 2019), en las configuraciones de los espacios educativos en tanto ser lugares poco participativos y principalmente con un carácter punitivo y disciplinar (Ascorra et al., 2016; Foladori y Silva; 2014), así como un bajo compromiso e involucramiento en la implementación de reformas políticas relativas a la formación ciudadana (Jara et al., 2019). Dentro de los pocos trabajos que han abordado las prácticas y dinámicas de reconocimiento y diversidad desde una perspectiva de la formación ciudadana, recopilados en un libro editado por Villalobos, Morel y Treviño (2021), se encuentran los de Riedemann et al. (2021), quienes analizaron cómo se aborda en el currículum chileno la relación entre migración y diversidad en el currículum nacional, identificando una mirada desde la carencia y paternalista, sin profundizar en las causas y dinámicas del fenómeno migratorio. Respecto a la temática de diversidad y género, Matus et al. (2021) realizan un análisis crítico respecto a cómo se ha abordado en los espacios escolares la ciudadanía, la cual históricamente ha respondido a una concepción construida desde valores masculinos y la figura del hombre blanco, heterosexual y dueño de la propiedad. Finalmente, se encuentra el texto de Rojas et al. (2021), quienes estudiaron los discursos ciudadanos en torno a la diversidad sexual en las escuelas chilenas. En este trabajo, la y los investigadores constatan que efectivamente existen en las escuelas nuevos discursos de reconocimiento respecto a las personas LGTBIQ+, pero que para dicho reconocimiento los capitales sociales y culturales de los individuos son relevantes, y que los y las estudiantes

tienden a tener miradas más críticas hacia cómo adultos conciben y abordan el reconocimiento y sus disposiciones hacia la diversidad.

¿Qué identificamos respecto a la educación de las élites? Dentro de los trabajos que han abordado la educación de las élites, y particularmente los procesos de socialización interna, dan cuenta de procesos orientados a trasladar las disposiciones ciudadanas de cohorte más críticas hacia futuro (Mayorga, 2017), así como una relación con grupos socioeconómicos de manera más acotada o minimalista (Madrid, 2016a). Conjuntamente, algunos trabajos han abordado la aceptación de la diferencia interna desde principios —heteronormativos— hegemónicos (Astudillo, 2016; Madrid, 2016b). Sin embargo, existen aún dimensiones a explorar respecto a la socialización que tiene lugar al interior de estos colegios, sobre todo considerando los cambios en la última década en la sociedad chilena, así como el contexto de interpelación al cual se han visto sujetos estos establecimientos (Ilabaca, 2021b), principalmente respecto a las formas de relacionarse y convivir con la diferencia que van adoptando los y las estudiantes de estos colegios.

Si la formación ciudadana es producto de un proceso complejo de socialización, en el cual convergen diversas prácticas y actores que forman parte de las comunidades educativas, para comprender realmente cómo se forman las —probables— futuras élites del país no es suficiente analizar los programas y documentos institucionales, sino que es necesario ir a observar la cotidianidad y las relaciones entre los sujetos de la comunidad, sus creencias, valores y prácticas. Por prácticas se entiende al patrón de actividades socialmente reconocido, normalizado, que se repite —preferentemente— sin reflexión y que ha sido sostenido por un colectivo (Gherardi, 2009; 2012). Para este estudio, se consideraron tres tipos de prácticas: (a) las de carácter pedagógico-curricular, las cuales se entienden como “procesos de enseñanza a nivel de aula y contemplan cuestiones tales como: la selección de contenidos, las prácticas de enseñanza, los estilos de trabajo en el seguimiento de tareas de los estudiantes, la evaluación de los aprendizajes, así como las medidas de apoyo y formas de colaboración que se establecen con las familias orientadas a responder a las necesidades del alumnado” (INEE, 2017, p. 8); (b) las prácticas administrativas-institucionales, las cuales se enfocan en “el liderazgo directivo así como los acuerdos generados por el colectivo docente en cuanto tal,

que tienen que ver con la conducción y funcionamiento cotidiano de la escuela, considerando tanto políticas, normas y procedimientos institucionales” (INEE, 2017, p. 8). Finalmente, (c) las prácticas comunitarias aluden a la relación de la escuela con su comunidad y se definen como “prácticas y procesos de la gestión directiva y de los docentes, orientados a establecer vínculos con los padres de familia, con la comunidad externa en que se sitúa la escuela y con otras dependencias e instancias de apoyo al trabajo de la escuela” (INEE, 2017, p. 8).

La formación de líderes progresistas: *el caso del colegio San Francisco de Asís*

El colegio San Francisco de Asís es uno de los colegios católicos históricos o tradicionales de élite (Thumala, 2007), y que ha sido tradicionalmente asociado a una identidad progresista (Ilabaca, 2021). Este colegio fue fundado en durante las primeras décadas del siglo XX por miembros de una congregación religiosa. El enfoque del colegio durante gran parte de su historia se basó en un modelo experimental de educación y con un enfoque católico influenciado por la reforma del Concilio Vaticano II (Información extraída de la página web del colegio). Esta impronta más progresista del colegio se sostiene en ciertas políticas históricas de mixtura social, y por recibir a los hijos de ciertas familias y/o empresarios ligados al mundo de la centro-izquierda en los años 90. Sin embargo, esta identidad progresista e incluso más democrática, en palabras de algunos docentes del colegio, se ha ido matizando por ciertas dinámicas de mercado y curriculares, donde Estado y apoderados han presionado por un enfoque más académico.

Yo diría que los años 90 son distintos de los 2020, ahora es mucha más empaquetado por decirlo así, antes era más... percibo que es menos apropiado, por parte de los profes, está más estandarizado efectivamente, y si bien nos consultan para saber qué es lo que importa, al final desde la reacción son otros quienes lo redactan, mientras que en aquel entonces si eran los profes. Em, por eso es que es más impuesto y menos flexible, aunque el proyecto en sí es súper bueno, el actual. Pero lo siento menos vivo, más de

libro, y el otro era más de vida. (Profesor de Historia, más de 20 años trabajando en el colegio)

Actualmente, el colegio posee cerca de 2.600 estudiantes (hombres y mujeres) entre pre-kinder y cuarto medio, distribuidos en cinco cursos por generación. A ellos se suman unos 250 funcionarios entre directivos, docentes y auxiliares. Si bien posee un programa acotado de becas para estudiantes de origen vulnerable, su acceso es altamente selectivo. Según información actualizada en su página web, las familias para postular deben completar un formulario donde se les pregunta por sus prácticas religiosas y familiares; además a los padres se les hace una entrevista y los niños son sometidos a una actividad donde se les evalúan aspectos psicomotores y cognitivo al momento de postular. Si una familia es seleccionada, deberá pagar el primer año cerca de 12 millones de pesos entre “cuota de incorporación” (derecho a admisión), matrícula (una vez al año por cada hijo) y una mensualidad (en torno a los 600.000 pesos chilenos mensuales por hijo, distribuida en 10 meses). Además, el colegio se encuentra ubicado en una de las tres comunas de la capital que concentran a las familias más ricas del país (Méndez y Gayo, 2018).

En términos de formación de individuos (ciudadanos), el colegio busca generar ciudadanos líderes crítico, es decir, que poseen conciencia de sus privilegios y de las distintas realidades que posee el país. En ese sentido, el conocer las realidades (desigualdad, pobreza), debiese interpelarlos a actuar en favor del país.

Buscamos formar jóvenes que conozcan el país, sepan sus realidades y puedan poner al servicio todos los dones que tienen, jóvenes involucrados. (Encargado de pastoral)

Sin embargo, la investigación nos fue mostrando que, más allá de este imaginario, las disposiciones ciudadanas que se socializan al interior del colegio San Francisco de Asís responden a generar individuos empoderados, que se saben superiores, pero que también conocen los límites y las formas en cómo deben ejercer dicho empoderamiento; ciudadanos que acogen una diversidad poco problemática y que, ante el disenso, anteponen el sentido de pertenencia a una clase social (solidaridad intraclase); así como con

principios de democracia y valores altamente liberales.

La relación con el otro y la diversidad interna: de rupturas y continuidades

Del asistencialismo católico a la relación científico-positivista

Madrid (2016a) señala que, por su condición de ser colegios de élite, la relación con otras clases sociales es uno de los aspectos más problemáticos para los estudiantes privilegiados. Ello producto del fuerte cierre social que poseen estos establecimientos (Howard et al., 2020; Moya y Hernández, 2014;). Para solucionar esta dificultad, estos colegios despliegan estrategias acotadas de tipo solidarias que ellos denominan Acción Social, las cuales operan como mecanismo de vinculación de las élites con grupos vulnerables o pobres, pero que les permite a estos sectores privilegiados reforzar el liderazgo de tipo empresarial, por una parte, así como también una relación jerárquica y de superioridad (Dukuen, 2024; Ilabaca y Corvalán, 2023), y de legitimar sus privilegios (Ilabaca, 2024). Este tipo de acciones Madrid (2016) las denomina “iniciativas minimalistas” (p. 291), en el entendido que son acciones acotadas en el tiempo y fuertemente controladas por quienes las organizan (cómo se realizan, donde y los espacios de interacción).

El colegio San Francisco de Asís históricamente ha desarrollado trabajos de acción social como práctica de vinculación de sus estudiantes con el país. Estos trabajos podían ser desde entregar canastas de alimentos para familias pobres, trabajos de construcción o reparación de casas, también de acompañar a adultos mayores o de tutorías escolares. Para el encargado de pastoral del colegio “*los trabajos [de Acción Social] siempre han permitido que nuestros estudiantes puedan conocer la realidad de Chile, vincularse con las realidades más pobres y ser parte de la solución*”. Sin embargo, y en línea con lo observado por Dukuen (2024), dicha vinculación con los sectores más desaventajados del país siempre es desde una posición jerárquica de privilegios que posiciona al otro como individuos pasivos y débiles que deben ser asistidos, mientras que los estudiantes —la comunidad del establecimiento— aparece como quienes entregan una solución sin que ello implique cuestionarse respecto a las condiciones socio estructurales que explican

fenómenos como la pobreza o la desigualdad.

No obstante, el establecimiento ha ido cambiando el tipo de estrategias que vincula a los y las estudiantes con otros grupos sociales. En la entrevista realizada a la subdirectora, ella constata que en los últimos años —principalmente desde el estallido social y la pandemia— la cantidad de trabajos de acción social, como tradicionalmente se han entendido, se ha reducido principalmente producto de la sensación de inseguridad que posee la comunidad. La subdirectora señala que:

Realizar trabajos de acción social, ir con nuestros chiquillos a poblaciones a reparar casas y dormir en escuelas, pucha es más difícil con el tema de la delincuencia. La responsabilidad es muy grande y los papas tampoco están más dispuestos a enviar a sus hijos por lo mismo. (Entrevista con subdirectora)

La pérdida de peso de este tipo de iniciativas como estrategias de vinculación no solo responde a un contexto de aumento de sensación de inseguridad en el país, sino que también por la emergencia de nuevas preocupaciones en las nuevas generaciones, como el cambio climático y el medio ambiente. Así, no estamos frente a un abandono de acciones o trabajos “sociales” de características tradicionales (Madrid, 2016; Mayorga, 2017), sino que de una resignificación de las formas de la acción social, donde el tipo de actividades que se realizan hoy en día son de intervención y mejoramiento de espacios públicos (plazas preferentemente) o plantar y reforestar espacios de la capital. Lo llamativo de estas nuevas formas de trabajos de acción social y relación con el entorno pasaron a configurarse sin la presencia de un “otro social”, es decir, de personas o colectivos. Ello no implica necesariamente la supresión de una dimensión crítica o de una cierta consciencia social en estas nuevas formas, sino que su configuración cambia también; en palabras de un docente del colegio, “la preocupación por el medio ambiente va de la mano de una reflexión respecto al rol del sistema productivo” (entrevista con profesor de historia), pero sin que ello aluda necesariamente a las élites ni a pensar en otras alternativas de desarrollo.

Conjuntamente a esta resignificación de la acción social en el Francisco de Asís, el trabajo de campo permitió constatar otro tipo de vinculación con el entorno. Para el viaje de estudios de los terceros medios⁴⁸, los y las estudiantes deben realizar un proyecto de investigación orientado a “descubrir social y geográficamente una zona del país” (Observación del 2 de noviembre). En este proyecto, estudiantes deben investigar previamente y durante el viaje acerca de las características demográficas del lugar al que irán, historia y posibles conflictos, así como el desarrollo económico actual. De esta manera, el formar estudiantes que conozcan la realidad del país transita de estrategias más bien investigativas-evaluativas. Una estudiante lo describe de la siguiente manera:

Parece que antes el viaje de estudios era solo pasarlo bien, y ahora es mucho más de conocer de verdad el lugar donde vamos (...) no es solo estudiar antes la historial del lugar, también entrevistamos a personas allá, a mí me tocó conocer a un dirigente de la comunidad y a una señora que tenía un minimarket (Estudiante de cuarto medio).

Otro ejemplo que se observó fue el de un proyecto que se realizaba en un curso de ciencias. En este curso, donde los y las estudiantes debían realizar un proyecto de investigación sobre el Río Mapocho, indagando en su historia, su relación con la desigualdad y como “fuente de vida”; o realizar trabajos de reparación de viviendas sociales, mejoramiento de plazas en barrios vulnerables, etc.

Ambas actividades de investigación orientadas (viaje de estudios y proyecto de curso de ciencias) a conocer pueblos o lugares de una ciudad del país, tienen como elemento común que la relación con el entorno es mediante estrategias investigativas, las cuales no abordan de manera compleja el rol de las élites y clase altas chilenas a la hora de explicar el desarrollo histórico de lo observado, junto con la prescindencia de los grupos sociales o personas. De esta manera, estas estrategias, por un lado, continúan reproduciendo una lógica gerencial y asistencialista en la relación con el entorno, así

⁴⁸ Los terceros medios poseen tres alternativas dentro del país donde ir poco más de una semana. Este tipo de práctica es histórica dentro de los colegios privados y particularmente dentro de los colegios de élite.

como de superioridad moral (Ilabaca y Corvalán, 2023), pero las combinan como una nueva dimensión investigativa de tipo positivista, dado que buscan caracterizar y describir una realidad sin involucrarse ni tampoco críticamente.

Diversidad interna: discusiones controladas, conflicto ausente y comunidad cohesionada

Respecto a la diversidad interna, y a pesar de que uno de los sellos del colegio declara que el colegio San Francisco de Asís se preocupa por “la vivencia de la inclusión” (Planificación Estratégica Institucional 2021-2025, p. 6), la misma comunidad asume que, en términos socioeconómicos, su composición es altamente homogénea.

Este colegio efectivamente es diverso, pero le falta mucha diversidad todavía. Siendo que comparado a otros colegios de élite, sí puede ser relativamente diverso, pero o sea, si uno se pone a ver las listas de apellidos, ¿cuántos apellidos mapuches hay? Yo creo que uno con mucha suerte. (Estudiante de tercero medio)

Para los actores, el saber que son un colegio de élite y que, por ende, son homogéneos, responde justamente al proceso que implica formar ciudadanos conscientes y críticos. Sin embargo, y a pesar de asumir que son un colegio homogéneo en términos socioeconómicos, al mismo tiempo aparece un discurso, el cual también se encuentra manera transversal entre los distintos actores, que alude a que es una comunidad diversa, situación también observada en otros trabajos (Ilabaca, 2021; Madrid, 2016a).

Yo creo que dentro de nuestro colegio existe una diversidad dentro de lo poco diverso que es al final, de que somos parte de un grupo súper chico y privilegiado del país al final. Entonces no es como que yo vaya a decir “no, aquí puedes ver, no sé, la realidad de lo que puedes ver en la calle” cero. Creo que, comparándolo con otros colegios, quizá de la élite, existe cierta diversidad. (Estudiante mujer, cuarto medio)

Esta diversidad que hace referencia la estudiante considera dos aspectos: (1) diversidad de género y (2) de identidades socio-políticas. En relación con la diversidad de género, fue común escuchar en las conversaciones que el colegio, a pesar de ser católico, acepta la diversidad. A nivel de comunidad existe un discurso consolidado respecto a que no existen discriminaciones de género al interior del colegio. A modo de política institucional, el Reglamento interno únicamente señala que los estudiantes tienen el derecho de “en caso de ser mayores de 14 años de edad, [solicitar] la entrevista para requerir el reconocimiento de su identidad de género” (p.11). A pesar de este discurso, algunos estudiantes reconocen que sí existen episodios de discriminación por género en cursos más pequeños y lo asocian a parte de un proceso de maduración, tal como lo muestra el siguiente extracto de uno de los focus:

Estudiante 1 (3°medio): O sea, cuando son más chicos hay muchas tallas ofensivas sobre las mujeres y los gay sobre todo.

Estudiante 4 (4°medio): ¡sí! sobre los gay, pero es porque son más chicos, ya en segundo medio eso va cambiando y uno sabe que no hay nada de malo.

Sin embargo, para un observador externo, la supuesta diversidad no se observa en el colegio: a lo largo de las observaciones no se observaron parejas caminando de la mano o realizando expresiones de afecto; tampoco en las discusiones políticas o intervenciones artísticas que tuvieron lugar en el colegio mientras se realizó el trabajo de campo. La diversidad queda más bien en un relato más que en un desarrollo práctico, donde más bien se tiende a esconder o no mostrar. Así, el caso del San Francisco de Asis pareciera estar en concordancia con lo que observa Astudillo (2016) al estudiar la aceptación de la homosexualidad en los colegios de élite católicos en Chile, los cuales, si bien existen esfuerzos por aceptar la homosexualidad, esta es acotada y abordada de manera individual, es decir, sin que cuestione la hegemonía del discurso heteronormativo y de familia tradicional, ni tampoco con una deseabilidad dentro de la institución.

La segunda alusión es a la diversidad de posiciones o intereses políticos. Internamente se jactan de ser un establecimiento “capaz de discutir de todo” (conversación con director de tercer ciclo), donde dentro de ese “todo” la posibilidad de discusión del golpe de Estado de 1973 adquiere un elemento diferenciador, es decir que, a diferencia de otros establecimientos privados de élite, acá sí se discute sobre dicho acontecimiento. Durante las visitas, efectivamente se realizaron numerosas actividades en conmemoración de los 50 años del golpe de Estado, las cuales transitaban entre el recuerdo y reconocimiento de las violaciones a los derechos humanos (por ejemplo, en uno de los salones, se realizó una exposición de trabajo de mujeres tejedoras que fueron madres de detenidos desaparecidos, o también visitas a Villa Grimaldi y el Museo de la Memoria), y la discusión de si era evitable el golpe⁴⁹.

Aquí te encontráis estudiantes y papás bien, ¿cómo decirlo? Gente de una posición social muy fuerte, muy gente con mucho dinero, pero también que tiene otras ideas, tiene ideas de progresista y que tiene y otros que son empresarios y que no las tienen y que son muy bien conservadores. Entonces yo creo que hay como de todo. (Profesor de Ciencias Sociales, 3º ciclo)

Uno de los aspectos que llama la atención a la hora de observar el colegio es la tranquilidad en las relaciones cotidianas. A pesar de autoconcebirse como estudiantes más politizados que los de otros colegios de élite, durante el trabajo de campo no se evidenciaron actividades que dieran cuenta de debates y conflictos políticos; mucho menos respecto a debates estudiantiles y relativos a los problemas del sistema escolar chileno. De hecho, las instancias de debate sobre los 50 años del golpe de estado estaban enmarcadas dentro de iniciativas institucionales, donde toda intervención y participantes estaba preparado y organizado.

⁴⁹ Durante el 2023, fecha donde se conmemoraron los 50 años del Golpe de Estado, tomó en Chile la discusión, impulsada desde sectores de la derecha política e intelectual —graficado en el libro sobre Salvador Allende y Manuel Mansuy (2023)—, de si era evitable el golpe de Estado o no y no respecto a lo que significó la dictadura y la reflexión de “nunca más” que buscó impulsar el gobierno.

En concordancia con lo anterior, la elección del centro de estudiantes también es un proceso altamente institucionalizado, estandarizado y que busca replicar lo que serían elecciones “presidenciales”, pero sin afectar la vida cotidiana y el curso normal del día a día del colegio. Durante la elección del centro de estudiantes, las discusiones de ambas listas se orientaron hacia el “formar comunidad”, “actividades deportivas más entretenidas” o “ser más horizontal”. El centro de estudiantes tampoco pareciera tener mucho espacio ni poder al interior de la institución: no participa de ninguna de las instancias de toma de decisiones del colegio, ni tampoco lo demanda. De esta manera, a pesar de ser un colegio que dice que la política y la consciencia crítica forman parte de su *ethos*, esas características parecieran estar subordinadas a lo más relevante: la comunidad.

A pesar de lo anterior, en ciertos momentos han aparecido conflictos: ya sea por despido de profesores queridos por el estudiantado, como por manifestaciones políticas de los estudiantes, la tranquilidad y buenas relaciones comunitarias parecieran tensionarse. A modo de ejemplo, durante el año 2023 un grupo político deseaba realizar una manifestación política, pero restringieron dicha manifestación a un sector del colegio, impidiendo que sea en un espacio más concurrido, aludiendo a factores de la edad de quienes pasaban:

Queríamos hacerlo en un sector que más gente nos viera pero es justo donde están los cursos de básica y la dirección no nos dejó porque podía afectar a los menores. (Estudiante cuarto medio, ex miembro del centro de estudiantes)

La cita precedente pone en cuestión diversos aspectos que, al menos discursivamente, el establecimiento busca instalar; por una parte, se desprende que existe una cierta naturalización de una edad y desarrollo de los y las estudiantes, asociado a la posibilidad de discutir temas políticos. Así, no es adaptar la discusión política a la edad de los niños, sino que los y las niñas y jóvenes a hablar de ciertos temas, dando entender que la consciencia crítica ojalá se desarrolle lo más al final de la trayectoria educativa escolar de los estudiantes. El aspecto que surge con tema relevante de la cita tiene relación con los espacios y temas que se pueden discutir en

“públicamente” o “comunitariamente” al interior del establecimiento. Ejemplo de esto fue en la organización de la conmemoración de los 50 años del golpe de Estado, donde la actividad central que realizaron los y las estudiantes debía estar aprobada por la dirección, tanto por cómo se iba a abordar el tema, así como los invitados.

Mira, lo que pasa es que hay que considerar que la comunidad es muy diversa y tampoco queremos generar quiebres. Entonces obviamente teníamos que abordar los 50 años, poniendo el énfasis en la violación de los derechos humanos, pero es una realidad que hay familias de otros sectores políticos y que son parte de la comunidad. Al final se optó por reflexionar sobre las razones que llevaron al golpe como evento trágico. (Entrevista con profesor de historia)

De esta manera, tanto en conversaciones con estudiantes y docentes, como en las mismas observaciones se constató que no todos los estudiantes pueden discutir sobre cualquier tema, sobre todo en relación con la edad, ni menos en cualquier lugar o momento, y que, para controlar estos aspectos, la dirección y docentes juegan un rol central.

Considerando el tamaño —en términos de terreno— del establecimiento, el control de los temas y de los espacios de manifestación generan una imagen y sensación de ausencia de conflictos en la comunidad. Si consideramos que el colegio San Francisco de Asís se auto describe como un establecimiento diverso donde los estudiantes “discuten de todo” (política y socialmente hablando), llama la atención esta imagen de tranquilidad en la comunidad.

Cuando se comenzó el trabajo de campo, el colegio había adoptado una política institucional, enmarcada en su reglamento de convivencia, orientada a “cuidarnos entre todos”. Esta política alude a que las “buenas” relaciones comunitarias están por sobre el conflicto y la discusión propias de la democracia. Este cuidado de la comunidad es una forma en que opera la construcción de un “nosotros” en la educación de las élites (Barrera et al., 2021), pero también de control del conflicto y las relaciones.

Otra de las prácticas orientadas a controlar y evitar el conflicto interno es la mezcla de los cursos cada tres años. Esta práctica ya ha sido documentada por otros trabajos sobre colegios de élite chilenos (Ilabaca, 2021), y discursivamente es explicada por estos establecimientos como una política orientada a que todos los estudiantes de cada generación se conozcan y disminuir así problemas asociados con el bullying. Sin embargo, esta mezcla de los cursos también persigue el propósito de fortalecer la comunidad y que cualquier desavenencia queden subsumidas frente al principio normativo de “ser comunidad”.

Yo siento que una de las cosas que también ayuda es que los chiquillos, los chiquillos se conocen harto en el nivel, como han sido mezclados varias veces, varios de ellos han sido compañeros de curso en años anteriores, cuando era muy chico en la primera unidad, después la segunda unidad con otra. Entonces cuando llegan a la tercera unidad, que son a veces cursos también más grandes, que se yo ... se conocen harto. (Profesor del área de ciencias sociales del 3° ciclo)

El “nosotros” excluye a cuerpos que no tienen cabida dentro de los cuerpos hegemónicos. Los cuerpos hegemónicos dentro del colegio son el/la estudiante popular, es decir, la o el que conoce a estudiantes de otros colegios y que posee muchos amigos dentro del colegio; también aparecen los cuerpos deportistas, quienes “defienden/representan” al colegio en competencias deportivas; y por último, el o la estudiante político, quien participa y encarna a este estudiante comprometido que busca formar el colegio. Así, los mismos estudiantes reconocen que los que no logran integrarse en alguno de estos cuerpos quedan excluidos

Estudiante 1: Es que al final los que quedan solos son los que quieren estar solos.

Estudiante 2: uno lo intenta, los invita, pero a veces no quieren ellos integrarse.

Estudiante 1: hay mil opciones.

(Focus group con estudiantes)

De esta forma, la explicación de la exclusión no descansa en dinámicas culturales o relacionales comunitarias, sino más bien las explicaciones aluden a factores individuales; de esta manera, el problema no radica en el colectivo, sino que en quienes no se adaptan. Así también, se justifica un abordaje preeminentemente psicológico e individual a la exclusión al interior del colegio.

Discusión final

Como ya hemos señalado, una dimensión fundamental de la formación ciudadana es aprender a relacionarnos y dialogar en contextos de diversidad y pluralidad, propios de las sociedades modernas. Cuando observamos a los colegios de élite, este aspecto se ve seriamente condicionado por su condición de exclusividad y cierre social, situación que se tensiona aún más en contextos de mercado donde existe una segregación también al interior de las mismas clases sociales (Ilabaca, 2021; Pourtois, 2023). Este punto es relevante considerando que, justamente, la forma de dialogar y relacionarse con otros grupos es uno de los elementos que se le critican a las élites chilenas actuales.

El caso del colegio San Francisco de Asís da cuenta de ciertas particularidades interesantes en la forma en cómo opera los procesos de socialización relacionados con el reconocimiento y diálogo con grupos u actores diferentes, ya sea hacia las afueras del establecimiento (con otros sectores de la sociedad, generalmente pobres o vulnerables), como internamente. Como elemento interesante respecto a lo que se conocía en esta dimensión de la socialización de las élites, se observa un cambio en una relación con otros grupos sociales históricamente caracterizada por un asistencialismo minimalista, hacia una relación de investigación positivista. Esto emerge como una particularidad del caso chileno respecto a formas de relacionarse con otros grupos sociales que ha mostrado cierta literatura internacional, donde suelen mantenerse prácticas de solidaridad paternalista y controlada (Courtois, 2019; Howard, 2011; Swalwell, 2013), aunque si existiría una cierta correspondencia, a pesar de un cierto progresismo, de valores y principios de justicia ligados a narrativas de igualdad de oportunidades y mérito (Howard y Maxwell, 2018; Wheeler-Bell, 2017). Por otra parte, internamente se reproduce una narrativa de

diálogo crítico y diversidad, mientras que en las prácticas se observan esfuerzos y mecanismos de control, homogenización y fomento de una comunidad sin conflictos, aspectos poco estudiados en la literatura internacional.

Estos cambios y continuidades en el desarrollo de un tipo particular de ciudadanía nos devuelven a la pregunta sobre cómo estos elementos de la ciudadanía se interrelacionan con la reproducción social. En dicho sentido, se puede señalar que, más allá de las particularidades, se observan ciertas disposiciones e incluso, ciertas subjetividades que permiten a estos grupos habitar de una cierta manera el mundo social (Khan, 2011), así como establecer ciertas barreras simbólicas y sociales (Dukuen, 2024; Gessaghi, 2015). En un mundo con escenarios complejos, plurales y desafiantes para las democracias liberales, con crecientes niveles de segregación y desigualdad (Piketty, 2019), estas formas de habitar y relacionarse en las sociedades por parte de quienes poseen privilegios y se encuentran en posiciones de poder son relevantes y necesitan ser cuestionadas (Prosser, 2020).

Los resultados de esta investigación abren nuevas líneas de investigación en la agenda de los estudios sobre la socialización y educación de las élites. Una primera línea investigativa alude a la casuística de la investigación, es decir, ¿lo observado en el caso analizado representa un caso particular o los cambios que tienen lugar en el colegio se observan en otros casos?; ¿Qué tipo de ciudadanía se está desarrollando en colegios de élite de regiones?; ¿Qué pasa en los casos de colegios de élite monogénicos (solo de hombres o de mujeres)? Una segunda línea apunta hacia indagar en las cuotas y capacidades de reflexividad y autonomía estructural que puedan poseer estos colegios frente a las élites. También este trabajo permite contribuir a debates más generales de la educación chilena al menos, donde preguntas acerca de la calidad de la educación, la formación de futuros ciudadanos para contextos complejos y plurales, así como el rol de la educación particular pagada y de élite en la reproducción de desigualdad. El conjunto de estos tópicos se interrelaciona y consolidan cuestionamientos hacia las dimensiones de justicia social y calidad educativa en la educación.

Referencias

- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad: El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21–37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200003>
- Annells, M. (1996). Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigms of inquiry, and postmodernism. *Qualitative Health Research*, 6(3), 379–393. <https://doi.org/10.1177/104973239600600306>
- Ascorra, P., Allende, C., y Pavez Mena, J. (2023). Derechos de infancia en escuelas de élite: Una regulación necesaria. *Psicoperspectivas*, 22(2), 21–36. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2873>
- Ascorra, P., López, V., y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1–18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Graó.
- Bonilla, A. (2025). Procesos de socialización y subjetivación en la educación de las élites: desafíos y preguntas para el actual contexto chileno. *Ultima década*, 33(64), 151-184.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bowen, S. (2015). Educar la moral del pobre: Fronteras simbólicas y gobierno de los pobres por parte de la élite económica católica de Santiago de Chile. *Pro-Posições*, 26(2), 51–73. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507703>
- Cerón-Anaya, H. (2020). *Privilege at play: Class, race, gender and golf in México*. Oxford University Press.
- Collado, D., Lomos, C., y Nicaise, I. (2015). The effects of classroom socioeconomic composition on student's civic knowledge in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 415–440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966725>
- Courtois, A. (2019). "Thousands waiting at our gates": Moral character, legitimacy and social justice in Irish elite schools. En J. Kenway y A. Koh (Eds.), *New sociologies of elite*

- schooling* (pp. 53–70). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315204529-4>
- Dukuen, J. (2024). Socialización moral, prácticas "solidarias" y desigualdad en colegios de clases altas. En J. M. Cerdá, J. Perrén y F. Remedi (Eds.), *Las formas de desigualdades socio-territoriales en Argentina* (pp. 145–171). Ediciones Prohistoria.
- Ekman, J., y Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foladori, H., y Silva, M. C. (2014). La (in)disciplina escolar: Un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 2–11.
- Gayo, M. y Méndez, M.L. (2025). *La política de la élite. Ideología, crianza y movilidad social en el Chile Neoliberal*. Fondo de Cultura Económica.
- Gessaghi, V. (2015). "Ser sencillo, ser buena persona": Clasificaciones morales y procesos de distinción en las experiencias educativas de la "clase alta" argentina. *Pro-Posições*, 26(2), 33–50.
<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507702>
- Gherardi, S. (2009). Practice? It's a matter of taste! *Management Learning*, 40(5), 535–550.
<https://doi.org/10.1177/1350507609340812>
- Given, L. (Ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Sociology Press.
- Heimberg, C. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Íber*, 64, 48–57.
- Howard, A., Pine, J., Muench, W., y Peck, S. (2020). Securing eliteness: Class strategies of an elite school in Chile. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 564–577. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816160>
- Howard, A., y Maxwell, C. (2018). From conscientization to

- imagining redistributive strategies: Social justice collaborations in elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 526–540.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1512048>
- Howard, A. (2011). Privileged pursuits of social justice: Exploring privileged college students' motivation for engaging in social justice. *Journal of College and Character*, 12(2).
<https://doi.org/10.2202/1940-1639.1774>
- Ilabaca, T. (2023). Identidad y resistencia: Reacciones de un colegio de élite chileno frente a un contexto de interpelación. *Psicoperspectivas*, 22(2), 63–76.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2872>
- Ilabaca, T., y Corvalán, J. (2023). The school segregation of the Chilean elites and its consequences in the socialization of class subjectivities. En V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven y J. Corvalán (Eds.), *Educational markets and segregation: Global trends and singular experiences from Belgium and Chile* (pp. 211–225). Springer.
- Ilabaca, T., y Corvalán, J. (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile: ¿Quiénes son y qué dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo? *Izquierdas*, 51, 3567–3586. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492022000100220>
- Ilabaca, T. (2021a). La legitimación del privilegio en colegios de élite chilenos: De la responsabilidad social al discurso del mérito. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(98).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Ilabaca, T. (2021b). *Proyectos educativos y estrategias de legitimación de los colegios de élite chilenos: La educación de las elites frente a los nuevos escenarios de la sociedad chilena* [Tesis doctoral, Université Catholique de Louvain].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Prácticas de gestión escolar relacionadas con la generación de condiciones de inclusión, convivencia y no discriminación en la escuela*. INEE.
- Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2021). Voto y participación electoral: Creencias y actitudes de estudiantes de enseñanza media. En C. Villalobos, M. J. Morel y E. Treviño

- (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 467–498). Ediciones UC.
- Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, 51, 350–381.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Kamberelis, G., y Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*. Routledge.
- Khan, S. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's school*. Princeton University Press.
- Khan, S. (2012). The sociology of elites. *Annual Review of Sociology*, 38, 361–377. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145542>
- Madrid, S. (2016a). Diversidad sin diversidad: Los colegios particulares pagados de la élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269–300). Ediciones UC.
- Madrid, S. (2016b). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: El caso de la sexualidad en los colegios privados de élite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 369–398.
<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>
- Magendzo, A., y Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano: Pensar un currículo para la vida democrática. En A. Arratia y L. Ossandón (Ed.), *Políticas para el desarrollo del currículo: Reflexiones y propuestas* (pp. 247–270). Unesco. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-336891_recurso_pdf.pdf
- Mansilla-Devia, D., y Barría-Cárdenas, A. (2025). La formación ciudadana en Chile: Una revisión sistemática al sistema educativo formal (2016–2023). *Revista Enfoques Educativos*, 22(2), 26–48. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.79495>
- Martínez, M., Silva, C., y Hernández, A. C. (2010). ¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica. *Pykhe*, 19(2), 25–37.

- <https://doi.org/10.4067/s0718-22282010000200004>
- Matus, C., Errázuriz, V., y Follegati, L. (2021). Producción de mujeres como sujetos de segunda categoría en el espacio escolar: Más allá de las ideas normativas de género y ciudadanía. En C. Villalobos, M. J. Morel y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 111–140). Ediciones UC.
- Mayorga, R. (2017). When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465–480.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>
- Méndez, M. L., y Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Springer.
- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59–82.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Naudet, J. (2018). *Stepping into the elite: Trajectories of social achievement in India, France and the United States*. Oxford University Press.
- Nercesian, I., Robles-Rivera, F., y Serna, M. (2023). *Las tramas del poder en América Latina: Élite y privilegios*. CLACSO y Ediciones IIS.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Pelfini, A. (2023). *¿Son o se hacen? Las élites empresariales chilenas ante el cuestionamiento ciudadano*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Piketty, T. (2019). *Capital et idéologie*. Seuil.
- PNUD. (2023). *Salir del estancamiento: Reimaginar la cooperación en un mundo polarizado*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pourtois, H. (2023). What's wrong with social segregation between schools? Ethical perspectives. En V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven y J. Corvalán (Eds.), *Educational markets and segregation: Global trends and singular experiences from Belgium and Chile* (pp. 17–34). Springer.

- Prosser, H. (2020). Provoking elite schools' defences: An antistrophon. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(4), 532–544.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1509840>
- Riedemann, A., Roessler, P., y Stang, F. (2021). La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía. En C. Villalobos, M. J. Morel y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 44–77). Ediciones UC.
- Rojas, M. T., Astudillo, P., y Catalán, M. (2021). Discursos ciudadanos en torno a la diversidad sexual en las escuelas. En C. Villalobos, M. J. Morel y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 141–173). Ediciones UC.
- Silva, C., y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87–108.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol10-issue2-fulltext-146>
- Swalwell, K. (2013). "With great power comes great responsibility": Privileged students' conceptions of justice-oriented citizenship. *Democracy & Education*, 21(1), 5.
<https://doi.org/10.65214/2164-7992.1051>
- Treviño, E., Villalobos, C., Béjares, C., y Naranjo, E. (2019). Forms of youth political participation and educational system: The role of the school for 8th grade students in Chile. *Young*, 27(3), 279–303.
<https://doi.org/10.1177/1103308818787691>
- Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- Villalobos, C., Morel, M. J., y Treviño, E. (Eds.). (2021). *Ciudadanías, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (Eds.). (2023). *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción en Chile y Latinoamérica*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Wheeler-Bell, Q. (2017). Educating the elite: A social justice education for the privileged class. *Philosophical Inquiry in*

Education, 24(4), 379–399.

<https://doi.org/10.7202/1070693ar>

Zamorano-Vargas, A., y Hernández, M. E. (2020). Formación ciudadana y construcción de comunidad: Investigación acción colaborativa entre escuela y universidad. *Sophia Austral*, 26, 199–212.

<https://doi.org/10.4067/s0719-56052020000200199>

La formación de una élite regional: reproducción social de la colonia alemana en La Araucanía y el rol del Colegio Alemán de Temuco⁵⁰

Javier Hernández, María Teresa Douzet, Félix Rojo y Javiera Castro

Introducción

La relación entre élite y educación ha sido investigada ampliamente y en base a una larga tradición (Van Zanten, 2009). Sin embargo, la investigación en esta materia puede fortalecerse al menos desde dos perspectivas a las que busca contribuir este artículo. En primer lugar, una parte importante de esta investigación refiere a cómo la élite se reproduce y diferencia a través de la educación de élite (Cookson y Persell, 1984; Domina et al., 2017; Maxwell y Maxwell, 1995), pero menos respecto a cómo la educación cumplió o ha cumplido un rol en el proceso de creación, desarrollo y consolidación de una élite. En segundo lugar, la reflexión en la materia suele abordar cómo las organizaciones educativas juegan un rol en la actualidad (Verhoeven et al., 2021), pero es importante explorar cómo una misma organización educativa puede haber cumplido diferentes roles en diferentes contextos y momentos. A partir del caso de la Araucanía, y particularmente observando la influencia de la educación germana en la ciudad de Temuco, se propone que la figura de colegios alemanes fue estratégica en los procesos de generación, desarrollo y consolidación de una élite de origen alemán, inicialmente de carácter local, pero que posteriormente pudo converger e influir a escala nacional.

Para lo anterior, se analiza material de archivo y entrevistas para, utilizando la teoría propuesta por White (2008), situar el Colegio Alemán como un conductor de un circuito cultural que permitió a una serie de familias de colonos alemanes vincularse interna y externamente y de esa manera posicionarse y acaparar

⁵⁰ Este capítulo contó con el apoyo del proyecto 2021REG-JH-02 de la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la Universidad Católica de Temuco.

oportunidades de manera en que aún conservan lugares preeminentes y/o de privilegios en la región y donde su identidad cultural además ha influido en diferentes aspectos de ésta.

Élites, educación secundaria y la escala regional

La literatura sobre élite y educación es relevante, en tanto los establecimientos educacionales asociados a estos grupos cumplen diferentes roles en la producción, reproducción, diferenciación y socialización de la élite (Aguilar, 2011; Daloz, 2009; Moya y Hernández, 2014). Considerando que las élites tienen un componente de durabilidad y de cambio, las organizaciones educativas de élite son instituciones clave para propiciar el traspaso de las posiciones de élite de una generación a otra (Khan, 2012). Por otro lado, permiten procesos controlados de introducción de nuevos integrantes que permitan a una nueva generación de la élite poder responder a situaciones estructurales o culturales dinámicas en la sociedad y organizaciones a las que aspiran dirigir (Cookson y Persell, 1984; Gaztambide-Fernández y Howard, 2010).

La investigación sobre organizaciones educativas de élite ha identificado su rol en los procesos antes descritos en diferentes niveles. En un nivel muy superficial, estas organizaciones habitualmente cuentan con recursos, personal, infraestructura, currículum y condiciones ventajosas respecto a las organizaciones a las que asisten el resto de sus compatriotas, ofreciendo a menudo también oportunidades más atractivas para posibles integrantes de sus cuerpos docentes (Barrera et al., 2021). Sin embargo, la investigación sobre élites y educación habitualmente describe y demuestra que su rol trasciende las condiciones materiales y curriculares y que en ellas se dan una serie de procesos que son fundamentales para el posicionamiento y despliegue de sus estudiantes una vez que egresen de sus aulas (Lareau y Weininger, 2003; Lizama, 2023).

En primer lugar, se aprecia que las instituciones de élite son cruciales en la reproducción y transmisión del capital cultural de la élite, familiarizándola no sólo con gustos, costumbres, creencias y modales, sino también con lo que puede describirse como una cultura del privilegio y una serie de códigos y justificaciones acerca del rol que se espera que cumplan las personas que egresen de estos

establecimientos (Khan, 2012). En un segundo nivel, las organizaciones de élite en diferentes países se caracterizan por su exclusividad, lo que habitualmente no se limita al alto costo de sus aranceles o colegiaturas, sino también a procesos de selección que tienden a promover algún tipo de homogeneidad interna y a excluir ciertos grupos de la población pese a que potencialmente pudieran costear sus cuotas de incorporación (Aguilar, 2011; Bunnell et al., 2020; Venables et al., 2023). Los colegios de élite también son espacios de sociabilidad y asociatividad, donde toda la comunidad educativa puede participar de redes exclusivas que pueden trascender a la etapa escolar y terciaria y pueden cumplir roles significativos en la generación de circuitos de intercambio propios de la reproducción de la élite (Moya y Hernández, 2014; Lizama, 2023). En este punto, además, se aprecia que los establecimientos de élite tienden a incluir mayores actividades de interacción, extraprogramáticas o que incluyan a las familias (Maqbool y Cremin, 2023). Finalmente, la pertenencia a una institución de élite genera un sentido de identidad y además clasifica a sus egresadas y egresados dentro de un conjunto de personas que han asistido a este tipo de establecimientos, llevando de alguna forma una marca, lo que es leído a su vez por otros integrantes de la élite (Brown, 2001; Quaresma y Villalobos, 2022).

Ahora bien, ¿cómo se forma y se institucionaliza una élite? Más allá del rol de los colegios en la reproducción y consolidación de una élite, históricamente hay varias otras explicaciones, entre las que se pueden destacar las clásicas propuestas de Pareto, Mosca y Mills (Hartmann, 2006). Sin embargo, en este artículo se explora el potencial explicativo de las ideas propuestas por Harrison C. White, en especial en su influyente libro *Identity and Control* (White, 2008). Este texto muestra elementos acerca de cómo ciertas formaciones sociales no solamente emergen, sino que además pueden progresar a diferentes modos de institucionalización. En el origen se encuentran redes de intercambio y vínculos sociales, los que luego se refuerzan en interacciones recursivas que van construyendo una historia y narrativa. En este proceso además se van definiendo los límites de una red de interacciones, de manera que se establece quién está dentro y quién está afuera, y en qué posiciones además se encuentra cada quién.

Lo anterior se puede aplicar adecuadamente al proceso de formación de una élite, en la cual eventualmente se comienzan a configurar espacios de intercambio e interacción y a su vez se definen mecanismos de apertura y clausura (Burt, 2007; Parkin, 1979). En ese contexto es relevante el papel de la identidad, en tanto estos grupos definen sus límites y sus modos de pertenencia en torno a ciertos relatos y narrativas, lo que a su vez se expresa en estrategias que las propias identidades buscan para preservarse y poder lidiar con el problema de la incertidumbre en la que estos grupos se insertan. Esto también es fortalecido por aspectos como costumbres, códigos, creencias y otras formas de comportamiento compartidas que White (2008) agrupa como disciplinas.

De igual manera, White (2008), como pionero del análisis de redes sociales, propone una visión relacional del poder en la cual las posiciones y los componentes institucionales descansan en la capacidad de establecer vínculos, desarrollar relaciones de dependencia y reciprocidad, y tener cierto control sobre los circuitos y flujos de comunicación e intercambio (Padgett y Ansell, 1993).

Si se considera que uno de los aspectos clave en la reproducción de la élite dice relación con el rol de la educación como dimensión central de su reproducción social, los aportes de White (2008) son relevantes. La investigación al respecto destaca el rol de la educación, tanto primaria, como secundaria y terciaria, para dar continuidad (y adaptación) al *habitus* y al sustento cultural de la élite, proveer espacios y oportunidades para la formación y consolidación de capital social entre estudiantes y apoderados, y formar espacios y actitudes respecto del privilegio (Khan, 2012; Moya y Hernández, 2014; Quaresma y Villalobos, 2018). En este contexto, el concepto de reproducción puede vincularse perfectamente a las ideas de White (2008), en tanto en los colegios de élite, y también en la universidades de ese tipo, se producen y reproducen ideas y conductas asociadas a la calidad (por ejemplo, a través de ideas como la excelencia académica), al prestigio (produciendo credenciales y un sistema de status interno y externo) y la pureza (generando identidad respecto de valores y atribuciones de sentido), articulando una comunidad y un estilo particular en el caso de cada una de ellas.

En Chile, la literatura sobre élites destaca el rol del origen social en la pertenencia a ésta, vale decir, que quienes ocupan las posiciones centrales o relevantes a menudo provienen de familias

que las ocuparon previamente (Aguilar, 2011; Atria y Hernández, 2020; Ossandón, 2013). Así, esta membresía puede rastrearse históricamente y tiene un considerable grado de transmisión intergeneracional. De este modo, al surgimiento de una élite colonial de origen predominantemente castellano-vasca parecen superponerse otras élites conformadas por migrantes y descendientes europeos durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (Bro, 2023; Núñez y Gutiérrez, 2004). Esto incluye personas que llegaron a través de estrategias direccionadas de migración y colonización, habitualmente en el sur de Chile, como también diversas olas migratorias de carácter espontáneo en el resto del país (Clark et al., 2014). Como consecuencia de lo anterior, una parte importante de la literatura describe el rol de los apellidos como elemento diferenciador y delimitador de la pertenencia a la élite (Núñez y Perez, 2007; PNUD, 2017), siendo los de origen alemán un caso destacado.

Sin embargo, aunque existe una amplia literatura sobre la élite en Chile, el alcance, la formación y la influencia que estos grupos han ejercido en contextos regionales son fenómenos que, pese a ciertos avances, continúan siendo poco explorados (Monsálvez y Pagola, 2014; Venables et al., 2023). En general, gran parte de los estudios sobre élites tiende a entenderla en base a contextos nacionales amplios y casos como el de la Araucanía aún han sido abordados de manera muy incipiente (Rojo-Mendoza y Hernández, 2019). Considerando lo anterior, el objetivo de este artículo es describir, por un lado, las dinámicas sociales, políticas y económicas que permitieron el ascenso de la élite alemana en la Araucanía y, por otro lado, el rol del Colegios Alemán de Temuco como espacio y estrategia de reproducción de esta élite regional.

En términos históricos, cabe mencionar que en gran parte del sur de Chile (Blancpain, 1986), las migraciones de origen alemán (aunque habitualmente incluían también germano-parlantes de Suiza; Austria y de territorios que hoy forman parte de Polonia o Chequia) comenzaron a mediados del siglo XIX como parte de un proyecto por colonizar el sur del país, lo que se intensifica luego de la ocupación del territorio mapuche por parte del estado chileno (Errázuriz, 2014; Escalona y Barton, 2020; Rinke, 1998). Clave en el proceso de ocupación es también la fundación y posterior consolidación de la ciudad de Temuco que, si bien originalmente

funcionó como fuerte militar, luego de la llegada del ferrocarril se convierte en un polo importante de actividad comercial (Norambuena, 1998). Es justamente este proceso es el que marca la llegada de un grupo importante de familias alemanas, habitualmente del este de aquel país y en muchos casos de origen protestante (Blancpain, 1986). Como se verá en siguientes secciones, su importancia comercial, política y capitalista será creciente.

Métodos: Buscando reconstruir un pasado

Este capítulo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio orientado a conocer el desarrollo de la colonia alemana en la provincia de Cautín y cómo ella logra constituirse en una élite local. Dentro de la consolidación de este grupo como colonia influyente, la creación del colegio alemán de Temuco fue un hito importante para su reproducción social. Para conocer el ascenso y reproducción social de esta élite a través del colegio alemán de Temuco, se realizó un trabajo de archivo mediante el cual se fue completando una base de datos de colonos y toda la información sobre sus relaciones familiares, comerciales, políticas y participación en otras formas de asociatividad. También se registraron datos acerca de sus negocios, propiedades, capital y deudas.

El trabajo de archivo incluyó variadas fuentes, tanto en el Archivo Regional de la Araucanía (ARA), como en otras fuentes de documentación. Se analizaron memorias, crónicas, anuarios, contratos, títulos, registros migratorios, así como también prensa, cartas, comunicados y memorias. Todo ello permitió constituir una base que identifique las familias de colonos alemanes más prominentes entre los años 1907 y 1925, que son años en los que es posible acceder a registros sistemáticos y que, al mismo tiempo, atestiguan la preeminencia de los grupos alemanes respecto de otras colonias y de personalidades de origen chileno y/o mapuche.

Por otro lado, la información anterior ha sido complementada con memorias y artículos referidos a los colegios alemanes de la Región, así como entrevistas con informantes clave que estudiaron en estos colegios, como forma de entender la cristalización de este proyecto educativo y el papel de éste para la colonia alemana y su inserción en la comunidad de una región en construcción. Un rol especial lo tuvo el análisis del reglamento

vigente, el proyecto educativo actual y reportes del centro de padres del Colegio Alemán de Temuco.

Con los datos anteriores se desarrolló una matriz de análisis de casos comparados de manera de ir viendo las trayectorias de individuos y sus familias en relación con las variables antes indicadas. De igual modo, se ha identificado la relevancia de ciertas organizaciones en la conformación de una élite alemana, en base a su contribución a la conformación de circuitos culturales y económicos (Thrift, 2005), de una identidad compartida y de la inserción estratégica de este grupo en la incipiente sociedad regional. En particular, se integran estos elementos con el análisis de la historia del Colegio Alemán, primero en sus diferentes versiones, que luego convergen en el Colegio Alemán de Temuco.

Colonos alemanes y su ascenso a una élite local

Como se indicó, la formación y ascenso de un grupo de colonos de origen alemán en La Araucanía no puede entenderse sin vincularlo a los procesos más amplios que vivía el territorio, que dicen relación, en primer lugar, con el proceso de colonización (Rojo-Mendoza y Hernández, 2019). Si bien en el territorio estudiado habitaba y se desarrollaba una vida cultural, social y política por parte del pueblo Mapuche (Pinto, 2014), el resultado de la ocupación significó una transformación de todo aquello. Desde la perspectiva tanto del estado como del colono, el territorio aparece como un vacío que debía ser llenado con el imaginario cultural y económico al que aspiraba la joven nación chilena y al que traían los inmigrantes europeos (Escalona y Barton, 2020; Norambuena, 1998; Robles-Ortiz, 2020). En ese contexto, en este nuevo territorio debían generarse los aspectos institucionales formales e informales que se observaban en el resto del país, y al mismo tiempo, las diferentes colonias extranjeras encontraron el espacio para replicar algunos aspectos institucionales de sus países de origen (Flores, 2012). Existió entonces una política formal de población que continúa la Ley de Colonización de 1845 (que permitió fue clave en las primeras migraciones alemanas en Valdivia y Llanquihue) y donde se destaca desde la década de 1880 el funcionamiento de la Agencia de Colonización, que recluta interesados en la entonces turbulenta Europa con quienes firma acuerdos para instalarse en

Chile en calidad de colonos. Sin embargo, también la SNA, la SOFOFA y empresas de colonización jugaron papeles importantes en estos procesos (Young, 1974). Junto a los alemanes llegaron franceses, suizos, italianos, españoles, entre otras nacionalidades, aunque la influencia alemana rápidamente comenzó a apreciarse (Blancpain, 1985).

En relación con lo anterior, el propio estado chileno encontraba el desafío de tomar control sobre estos nuevos territorios, muchas veces sin contar con la infraestructura material, normativa, humana o simbólica para hacerlo (Klubock, 2014; Norambuena, 1998). Con ese objetivo es fundada la ciudad de Temuco en 1881, primero como un fuerte militar, y posteriormente como un incipiente espacio urbano y comercial (Pino, 1969). La llegada del ferrocarril en 1893 es uno de los factores que contribuye a su desarrollo como polo económico del territorio (Rojo-Mendoza y Hernández, 2019). En ese contexto, el proceso de colonización fue visto desde temprano como una alternativa para que ciertas iniciativas de los grupos extranjeros apoyen o incluso reemplacen el rol formal de las instituciones estatales (Bernedo y Bilot, 2022). La condición incipiente del estado chileno no permitía el despliegue de control institucional y territorial que tenía en el centro del país (González y Bernedo, 2013).

Otro elemento para tener en cuenta es el proyecto económico que el Estado y ciertos agentes influyentes tuvieron para el territorio. En ese sentido, la anexión de estos territorios a los circuitos capitalistas con objetivos fundamentalmente extractivistas, en especial con la finalidad de establecer un enclave de producción agroalimentaria (Errázuriz, 2014). Por su parte, los colonos también identificaron oportunidades de actividad económica en faenas extractivas, pero también en la introducción de productos y formas de producción que conocían en Europa y en los procesos necesarios para la implementación y distribución de los productos de las actividades extractivas (Rojo-Mendoza y Hernández, 2019). Por ejemplo, la importancia de los aserraderos para sacar provecho del proceso de desforestación necesario para la producción de trigo, o la implementación del transporte fluvial para transportar y eventualmente exportar madera (González y Torrejón, 2020). En este sentido cabe destacar que los colonos alemanes se caracterizaron, por una parte, por la diversificación y articulación de

sus actividades productivas y comerciales, y por otra, por su rápido ascenso en términos de capital y riqueza.

Un punto que es conveniente destacar es que, pese a que la colonización alemana fue tradicionalmente un proyecto que vinculó al estado chileno con familias alemanas individuales, ello se dio en el contexto posterior a la unificación de Alemania y a su inserción como estado-nación dentro del sistema mundial marcado por las potencias imperialistas europeas (Blancpain, 1986). Diferentes autores proponen que las colonizaciones alemanas podían haber tenido un trasfondo de “imperialismo informal” (Feis, 1930; Young, 1996), lo que se expresa, por ejemplo, en los mecanismos de apoyo y seguimiento que Alemania tenía respecto de sus nacionales. En ese sentido, por ejemplo, el Deutsche Bank establece su subsidiaria Banco Alemán Transatlántico, el que fomenta la inserción alemana en el mundo, con diferentes oficinas en Sudamérica, incluida una en Temuco. Por otro lado, los colonos debían cumplir con la obligación de participar de censos, que en el caso de la Araucanía implicaba que debían visitar el vice-consulado en Temuco (Pino, 1969).

Posiblemente como consecuencia de lo anterior y de la necesidad de crear las condiciones para el propio desarrollo de sus iniciativas y la implementación de los aspectos de las costumbres, ideas y prestaciones que encontraban en su país natal, los colonos llevaron a cabo diferentes iniciativas. Los alemanes desarrollaron asociaciones, cooperativas, el cuerpo de bomberos, el sanatorio, clubes deportivos y clubes sociales, algunos de los cuáles prestaban servicios más allá de su colonia, por ejemplo, siendo fundamentales para el bienestar de la población de las incipientes provincias del sur (Pellegrini y Aprile, 1925). De igual modo, fundaron comunas y fueron los primeros alcaldes, por ejemplo, de Carahue, Toltén, Pucón o Freire.

De esta manera, puede proponerse que la colonia alemana, en primer lugar, desarrolló una serie de espacios a partir de los cuáles organizarse e ir constituyendo un grupo cohesionado a través de organizaciones, redes comerciales y vínculos familiares (Young, 1974). Esto, por una parte, les permitió preservar y reforzar su identidad. Por otra, les permitió alinear intereses entre distintas familias. Adicionalmente, les permitió ir tomando control de algunos aspectos clave del nuevo territorio que se estaba

constituyendo, sobre todo a través de alianzas con otros grupos y con el estado. Finalmente, se aprecia que esto les permite acumular capital económico y político para ir constituyéndose como una élite regional propiamente tal.

El Colegio Alemán de Temuco como espacio constitutivo de la élite local

Producto del proceso de organización de la colonia alemana y fortalecido por la insuficiente oferta educativa por parte del estado chileno, en especial en los territorios recientemente anexados (Serrano, 1996), las colonias alemanas comienzan desde temprano a formar sus colegios, ya sea con orientación laica u orientaciones asociadas a alguna denominación cristiana (Zavala, 2008). Desde esta perspectiva, se aprecia que en lo que hoy se conoce como la Araucanía se fundaron 13 Colegios Alemanes entre 1887 y 1900, incluyendo localidades como Quilaco (al interior de Pucón), Purén o Ercilla (Zavala, 2008). Esto excluyendo las iniciativas misioneras de origen alemán que apuntaban a la población mapuche (Mansilla et al., 2018). Algunos colegios alemanes tuvieron desde sus orígenes el doble objetivo de preservar la cultura, la identidad y el dominio de la lengua germana y al mismo tiempo favorecer la inserción de los alemanes en la sociedad chilena (Reglamento Vigente Colegio Alemán de Temuco, 2022). A diferencia de la experiencia de comunidades alemanas en otras partes de Chile y de Sudamérica, en la Araucanía no constituyeron enclaves, sino que se hicieron parte protagonista de la sociedad local (Blancpain, 1986). Este enfoque fue importante para que su proceso de acumulación económica estuviera acompañado de una inserción estratégica en la región, la que fue puesta a prueba pocos años después con motivo de la Primera Guerra Mundial (Rojo-Mendoza y Hernández, 2019).

Como en el caso de otras iniciativas de esta colonia, estos colegios en sus inicios fueron desarrollados a través del esfuerzo de personas específicas y en condiciones muy incipientes (Pino, 1969; Zavala, 2008). Sin embargo, en la medida en que estas diferentes organizaciones educativas fueron tomando forma y efectivamente vinculando personalidades de las comunidades alemanas locales, ellas se establecieron como proyectos colectivos de importancia. Como parte del ecosistema de organizaciones alemanas que se

establecieron en diferentes localidades, estos establecimientos tenían la función de introducir a la segunda generación de la colonia tanto al país en que crecerían como al que dejaron sus familias, al tiempo de ser otro espacio para la sociabilidad interna y para tener un impacto en la comunidad circundante.

En la medida en que la colectividad alemana mejoró su conectividad, algunos colegios alemanes fueron atrayendo al público de otros, lo que se vio potenciado por el traslado de una parte importante de los colonos desde sus propiedades rurales a sus residencias en los centros urbanos principales de las ciudades de Temuco y Villarrica. Esto fue acompañado de un proceso de formalización de estos colegios y de su posicionamiento dentro del aún incipiente campo de las instituciones educativas en estas localidades.

En el caso específico del Colegio Alemán de Temuco, este aparece como una iniciativa privada que comienza con 12 estudiantes en un hogar particular, pero que sin embargo pronto atrae postulantes tanto alemanes como chilenos. De acuerdo con Frey (1910), un número importante de estudiantes no era hablante nativo de alemán, aunque la mayoría tenía nacionalidad chilena al haber nacido en el país. Cuatro miembros fundadores de la colonia alemana en Temuco, Federico Dreves, Teodoro Schmidt, Rodolfo Hardtmann y Cesar Klusse, elevaron una solicitud para establecer formalmente una escuela mixta que eduque alemanes —incluyendo otros germanoparlantes— y chilenos. Esto fue respondido a través de un decreto firmado por el presidente Balmaceda el 28 de enero de 1889, confiriendo así a la Escuela Alemana de personalidad jurídica como corporación de derecho privado sin fines de lucro y ciertos recursos para su funcionamiento. El establecimiento es administrado desde entonces por un directorio que habitualmente integra miembros de la colonia alemana de la ciudad y participantes de la comunidad educativa. El Colegio Alemán, conocido entonces como Escuela Alemana, recibía financiamiento también del gobierno alemán, el cual se pagó incluso durante la Primera Guerra Mundial.

Como resultado de lo anterior, en 1917 se construyó un edificio para albergar el Colegio Alemán, contando incluso con internado en un sector que, si bien hoy forma parte de la zona del centro de Temuco, representaba por esos años el límite urbano de

la ciudad, siendo el espacio que concentraba en ese entonces la actividad económica alemana, tanto a nivel industrial como comercial. Según ciertos análisis, las condiciones arquitectónicas de la escuela constituían un hito en la ciudad, por una parte, expresando influencias de la arquitectura alemana, y por otro, presentando un tipo de edificio que destacaba por sus características, representando simbólicamente el creciente rol y estatus de los alemanes en la ciudad (Núñez, 2016). La Imagen 1 muestra el edificio que aún cumple fines educativos, ahora bajo el nombre de Escuela Francia:

Imagen 1:
Escuela Alemana construida en 1917, hoy Escuela Francia



Fuente: imagen tomada por los autores

Para el año 1916, el establecimiento contaba con 45 estudiantes mujeres y 59 varones, totalizando 104 alumnos. La matrícula era de 150 pesos de la época cada año, aunque en el caso de las familias que podían y deseaban aportar una cantidad mayor lo hacían en forma de donaciones, y a su vez se ofrecían becas para quienes no podían costear su matrícula (Huellas de Temuco, 2012). Ya en la década de 1950 el Colegio Alemán de Temuco se traslada a su actual ubicación, en la zona de las hijuelas residenciales de los colonos alemanes (en las actuales calles Hochstetter y Holandesa), y a sólo metros de otras prestaciones como el Gimnasio Alemán, la Iglesia Luterana o el Sanatorio Alemán, actual Clínica Alemana. Este

cambio se explica por su necesidad de crecimiento, consolidación de la infraestructura y para acercarse al ecosistema de la colonia alemana que ya se expresaba en un conjunto de espacios e instituciones que adquirirían primacía en un sector emergente de la ciudad de Temuco. La Imagen 2 muestra el actual edificio del Colegio Alemán.

Imagen 2:
Colegio Alemán de Temuco



Fuente: imagen tomada por los autores

Adicionalmente, el Colegio Alemán ha sido uno de los aspectos que conectan institucionalmente a la colonia con Alemania, por ejemplo, siendo uno de los espacios de influencia del cónsul honorario de Alemania en Temuco y teniendo permanentes vínculos en términos de relaciones culturales y financieras (*Grafelbergnoticias*, 13 de abril de 2018).

El proyecto educativo del Colegio Alemán de Temuco tiene desde un inicio el doble componente de garantizar y fortalecer la identidad alemana de la segunda y tercera generación de alemanes residentes en Chile, a través de la enseñanza de la lengua y la cultura en gran parte de sus asignaturas, y al mismo tiempo preparar a sus estudiantes para insertarse en la sociedad local, aprendiendo el castellano y además incorporando una cuota de estudiantes chilenos. De todos modos, de acuerdo al actual documento de su proyecto educativo, el Colegio Alemán de Temuco:

Fue fundado el año 1887 por colonos venidos de Alemania, con el propósito de ofrecer una educación de calidad, a través de los valores, hábitos y tradiciones que favorecieran la continuidad de sus raíces y reforzaran los vínculos de la cultura alemana con la nueva nación que los acogía.

Esto se puede leer desde lo planteado con anterioridad a partir de las ideas de White (2008). El Colegio Alemán parece clave para transmitir aspectos identitarios que aún son posibles de identificar en las generaciones posteriores. También de acuerdo con su proyecto educativo: es un objetivo especial y distintivo del Colegio Alemán de Temuco la enseñanza del idioma alemán desde Prekindergarten hasta el término de la Enseñanza Media, como también lo es el vínculo con la comunidad chileno-alemana residente y con Alemania.

De esta manera, este establecimiento aparece dentro de un circuito cultural (Thrift, 2005) en el que se produce y reproduce un relato, respecto de su país y cultura de origen, asumiendo además que varios colonos abandonaron Alemania poco después de su unificación en 1848 y que provenían de regiones, donde incluso variaba ligeramente la lengua. La importancia de las narrativas respecto a Alemania se expresa hasta nuestros días, por ejemplo, celebrando anualmente festividades alemanas como la Caída del Muro de Berlín. Igualmente, un hito formativo central dice relación con el viaje de estudios del colegio, el que se desarrolla anualmente en Alemania, y que es un momento tanto para conectarse con la historia del país como con sus avances recientes. Por otra parte, y contrariamente a lo esperado, en este circuito cultural se aprecia que las referencias a los procesos históricos y culturales en Alemania tienen un rol más presente que los relatos y narrativas acerca de la propia colonia, de su origen, formación y el rol que ha desempeñado en la ciudad y en la provincia en general. Eso, por ejemplo, se ha apreciado, de acuerdo con el testimonio recogido en entrevistas, en las celebraciones de los hitos de aniversarios —por ejemplo, los 100 años y los 125 años del Colegio Alemán de Temuco— donde se destacó la historia del establecimiento y sus vínculos culturales e institucionales con Alemania, pero donde su vinculación con las agrupaciones locales y su rol en la ciudad y la región tuvo un papel secundario.

Estos aspectos son fundamentales para comprender la élite alemana, sin considerar además el rol como espacio de socialización tanto para sus estudiantes como para sus familias. En este último punto destaca también la importancia del Directorio del Colegio, el que habitualmente incorpora integrantes de familias prominentes de la colectividad. Es el caso, por ejemplo, de Teodoro Ellwanger, integrante del primer directorio del Colegio (Pellegrini y Aprile, 1925), habiendo sido uno de los primeros regidores de la comuna de Temuco. En 1925, este directorio era presidido por Federico May, significativo integrante de la colectividad alemana en la ciudad, ejerciendo además como miembro honorario de la Bomba Alemana, socio honorario del Cuerpo de Bomberos y presidente del Club Gimnástico Alemán (Pellegrini y Aprile, 1925).

Por otra parte, cabe destacar que los colonos alemanes eran de diferente origen; algunos eran profesionales o de oficios calificados, otros de familias que solían trabajar en el campo para otras familias. Algunos tenían bastante instrucción, otros no (Blancpain, 1986). El Colegio Alemán permitió, al cabo de una generación, nivelar conocimientos y capacidades. Esto, entre otros aspectos (Young, 1974), hizo de la colonia alemana un grupo no sólo reconocido por su progreso económico y su relevancia en materia de asociaciones y organizaciones de diferente tipo, sino también por factores educativos, lo que parece reflejarse en la influencia que luego tendría el modelo educativo alemán en la educación chilena (Pozo, 2004). En ese contexto, un elemento de su sello desde entonces dice relación con la búsqueda de la transmisión de una ética y disciplina del trabajo, como destaca la siguiente descripción en el sitio oficial de su Centro de Padres y Apoderados: “Desde sus inicios, el colegio ha mantenido un fuerte enfoque en la enseñanza del idioma alemán y en la promoción de los valores germánicos como la disciplina, el respeto y el esfuerzo”.

A partir de lo anterior, y en el contexto de la incipiente oferta académica en la ciudad y sus alrededores, el Colegio Alemán fue posicionándose como una organización de alto prestigio, constituyéndose junto al Colegio Bautista como uno de los primeros colegios para la élite local.

La apertura del colegio tanto a la cultura chilena como a estudiantes que no sean de origen alemán parece haber sido importante para socializarse en los códigos sociales y comerciales

imperantes en el Chile de esa época, y además dominar el idioma local. Por otra parte, esto permitió la vinculación de las nuevas generaciones de la colonia alemana con otras personas, habitualmente de origen chileno, lo que favoreció posteriores relaciones políticas, comerciales y familiares. En términos de White (2008), el Colegio Alemán parece haber sido parte de las organizaciones que favorecieron el posicionamiento como élite de la colonia alemana, siendo uno de los espacios de poder relacional para sus integrantes.

En términos de reproducción social, el Colegio Alemán de Temuco no solamente ofrece un espacio de reproducción cultural en el que se transmite una identidad, sino que ha representado desde sus inicios hasta el presente un proyecto que busca producir una comunidad, con fuerte involucramiento de las familias y la colonia germano-parlante, tanto a través de sus instituciones como de diferentes personalidades. Esto se ha manifestado desde el inicio del establecimiento, siendo percibido por las personas entrevistadas como que el sentido de comunidad —“casi como un clan”—, si bien se mantiene, ha ido disminuyendo su fuerza en las generaciones más recientes. De todos modos, se percibe como un espacio donde se han formado vínculos duraderos, que permiten tanto oportunidades como espacios de apoyo y solidaridad entre quienes compartieron aulas. La siguiente cita de una entrevistada grafica la relevancia en términos de capital social y de la capacidad de distribución de oportunidades dentro de este grupo:

Algo que yo siempre supe era que a mí nunca me iba a faltar trabajo, porque si yo no encontraba trabajo o me echaban algún día de acá, algún compañero o el papá de algún compañero me iba a contratar. O sea, porque se han creado vínculos tan fuertes porque uno pasaba toda la vida de formación. Los papás se han conocido, o sea, todo, ¿no? Porque han estado vinculados con el colegio, en todas las actividades del colegio que hay, que no son pocas, siempre los papás, la familia y todo. Entonces hacen que al día de hoy ellos, o sea, los papás de mis amigos me conocen a mí. Entonces, nosotros nos seguimos juntando todos los años desde que salimos, y ya estamos cumpliendo 35 años de salidos. (Mujer, exestudiante entre 50 y 55 años)

Una de las profesoras, incluso que era profesora de básica, era la mejor amiga de mi mamá..., la cual se volvió a Suiza y cuando yo estuve en Suiza, por ejemplo, también fue allá un nexo para mí sumamente importante. Tenía un lugar donde llegar, lo cual me abrió muchas puertas, donde yo pude encontrar un lugar de trabajo allá. (Mujer, exestudiante entre 30 y 35 años)

Por otra parte, las actividades que trascienden lo estrictamente académico del Colegio Alemán de Temuco, como el deporte⁵¹, constituyen espacios donde se generan y fortalecen relaciones que luego se convierten en recursos importantes para la vida social y profesional. El colegio, en este sentido, no solo ofrece formación en materias escolares, sino que abre escenarios donde se establecen contactos influyentes y redes de confianza que se extienden más allá de la experiencia escolar. Como lo relata un exestudiante:

Totalmente, porque conozco, gracias al deporte, conozco mucha gente desde el sur al norte de Chile y mantengo comunicación con muchos de ellos y de repente les pido cosas, o nos pedimos cosas [...], mantenemos hartos contactos a nivel nacional. (Hombre, exestudiante entre 30 y 35 años)

Estas experiencias muestran cómo el colegio funciona como un punto de encuentro donde se construyen vínculos que, con el tiempo, se transforman en apoyos concretos y oportunidades. La formación no queda circunscrita a la sala de clases, sino que se amplía a un tejido social que opera en distintos momentos de la vida.

Del mismo modo, el aprendizaje del idioma alemán aparece en los testimonios como un elemento que distingue y otorga ventajas en contextos donde el acceso a esta competencia es limitado. El idioma no solo se presenta como una herramienta de comunicación, sino como un bien escaso que abre posibilidades y legitima posiciones sociales más amplias. En palabras de dos personas entrevistadas:

⁵¹ Cabe destacar la práctica del Rugby que, si bien no es un deporte popular en Alemania, sí lo es en el contexto de la élite chilena.

O sea, quizás no como hito, sino que el mismo hecho de solo aprender el idioma abre hartas puertas porque es un idioma que no siempre se maneja..., ...de repente en cosas importantes, universidad y cosas así, se necesita (el idioma) y casi nadie hablaba alemán, entonces igual de repente ayudaba hartito [...]. (Hombre, exestudiante entre 30 y 35 años). Yo creo que diferencia, o lo que más se nota de la identidad alemana en el colegio, de todas maneras es que se mantenga el idioma y que, además, dentro del departamento de alemán se hagan estas distintas actividades relacionadas al idioma. (Mujer, exestudiante entre 30 y 35 años)

Sobre esto, cabe mencionar dos precisiones interesantes: la enseñanza del idioma es transversal, aunque frecuentemente se hacen diferencias entre estudiantes que hablan alemán previamente y en el contexto de su familia y quienes no lo hacen, por ejemplo, asistiendo a clases diferentes. Por otra parte, las personas entrevistadas concuerdan en que el requisito de conexión cultural o familiar con Alemania ha ido cediendo lugar a requisitos de tipo económico o de rendimiento académico.

Así, tanto en el deporte como en el dominio del idioma se expresa cómo el colegio contribuye a consolidar ciertas ventajas que trascienden la formación académica dominante en el sistema educativo chileno. De esta forma, las prácticas deportivas y el idioma alemán se convierten en dos recursos que acompañan a los estudiantes en su trayectoria, facilitando su inserción en redes influyentes y reforzando su posición dentro de escenarios más amplios de la sociedad.

Conclusiones

Si bien el rol de la educación como espacio de producción y reproducción de una élite está bien documentado (Kenway y Langmead, 2017), el rol que un sistema educativo o un establecimiento en particular juega en diferentes momentos puede tener manifestaciones y consecuencias diversas. En este capítulo se plantean algunas ideas acerca de cómo el Colegio Alemán de Temuco, así como sus antecesores, es al mismo tiempo expresión de la estrategia de la colonia alemana para cohesionarse, integrarse y

posicionarse en la sociedad regional, permitiendo a este grupo adquirir posiciones centrales en la región hasta nuestros días (Venables, 2023).

Uno de los aspectos que la literatura aún no logra del todo resolver es cómo las élites, o los grupos dentro de ellas, pueden establecer un comportamiento y posicionamiento común, actuando como un actor colectivo, cuando frecuentemente dentro de estas agrupaciones existen intereses contrapuestos o competidores (Mizruchi y Chu, 2025). En este caso, se aprecia que existe una cohesión atribuible a un fuerte componente identitario derivado de una comunidad lingüística y un origen común, una densa red de relaciones comerciales y de parentesco y un posicionamiento social que surge del hacer frente, o aprovechar, la debilidad del Estado de Chileno y su control del territorio en cuestión. El Colegio Alemán se vincula a todos estos aspectos, en tanto reducto de preservación del idioma, la identidad y de un relato común, de sociabilidad tanto para estudiantes, apoderados y directivos, y cómo una entidad que provee un servicio fundamental para la comunidad que el estado no es capaz de cumplir (Serrano, 1996). En términos de White (2008), el Colegio Alemán ha provisto un espacio de vinculación y de generación de una identidad en el marco de una comunidad que comparte relatos y valores y con un fuerte arraigo institucional, lo que parece ser importante en el posicionamiento del grupo como élite como también en su posterior reproducción. No obstante, la percepción de que en la actualidad el componente del origen alemán parece ceder parte de su centralidad respecto de otros indicadores de élite, como riqueza y contactos, podría entenderse también como resultado del proceso de la integración de las familias de origen alemán con el resto de la élite regional e incluso nacional. Esto sin duda requiere mayor investigación.

Lo anterior debe entenderse, de todos modos, en el contexto general de un proceso de colonización donde el campo social estaba abierto y en construcción, con débil presencia institucional y donde diferentes grupos buscaban sacar provecho de las amplias posibilidades que proveía un territorio rico en recursos. Cronistas de la época hablan de una especie de “tierra de nadie” (Verniory, 2001). Si bien los colonos alemanes parecían ser preferidos por autoridades, como Vicuña Mackenna, respecto de otros colonos europeos (Blancpain, 1986), su posicionamiento parece tener

explicación en una variedad de dimensiones. Su capacidad de articularse comercial y políticamente, de adquirir capital simbólico en sus nuevos territorios, de entregar soluciones que el estado no puede proveer, como infraestructura o educación, entre otros elementos, parecen ser claves para que este grupo se posicione de forma estable en el centro de la sociedad regional. Esto tiene consecuencias en los futuros desarrollos en la región, en materia cultural, de desigualdad social y de conflictividad.

Referencias

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: El cierre social de la élite tradicional chilena. En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines: Elementos de sociología de las élites en Chile (1990–2010)* (pp. 261–299). Ediciones UDP.
- Atria, J., y Hernández, J. (2020). Prácticas de distinción, justificación y reproducción de la élite: Evidencia de los ámbitos financiero y tributario en Chile. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 543–559.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.34>
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1).
<https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.3>
- Bernedo, P., y Bilot, P. (2022). La inmigración alemana en Chile en el siglo XIX: Inserción, desafíos e impactos. En G. Dufner, J. Fernandois y S. Rinke (Eds.), *Deutschland und Chile, 1850 bis zur Gegenwart: Ein Handbuch* (pp. 15–52). Historamericana.
- Blancpain, J.-P. (1986). *Los alemanes en Chile, 1816–1945*. Hachette.
- Bro, N. (2023). The structure of political conflict: The oligarchs and the bourgeoisie in the Chilean Congress, 1834–1894. *Theory and Society*, 52(3), 353–386.
<https://doi.org/10.1007/s11186-022-09491-3>
- Brown, D. (2001). The social sources of educational credentialism: Status cultures, labor markets and organizations. *Sociology of Education*, 74, 19–34. <https://doi.org/10.2307/2673251>
- Bunnell, T., Courtois, A., y Donnelly, M. (2020). British elite private

- schools and their overseas branches: Unexpected actors in the global education industry. *British Journal of Educational Studies*, 68(6), 691–712.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1728227>
- Burt, R. (2007). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford University Press.
- Clark, G., Cummins, N., Hao, Y., y Díaz, D. (2014). *The son also rises: Surnames and the history of social mobility*. Princeton University Press.
- Cookson, P., y Persell, C. (1984). *Preparing for power: America's elite boarding schools*. Basic Books.
- Daloz, J.-P. (2009). *The sociology of elite distinction: From theoretical to comparative perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Domina, T., Penner, A., y Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
- Errázuriz, I. (2014). Tres razas: Informe de los colonos europeos en la Araucanía, 1887. En J. Pinto y L. Inostroza (Eds.), *Expansión capitalista y economía mapuche, 1689–1930* (pp. 129–276). Ediciones Universidad de la Frontera.
- Escalona, M., y Barton, J. (2020). A "landscapes of power" framework for historical political ecology: The production of cultural hegemony in Araucanía-Wallmapu. *Area*, 52(2), 445–454. <https://doi.org/10.1111/area.12591>
- Feis, H. (1930). *Europe the world's banker, 1870–1914: An account of European foreign investment and the connection of world finance with diplomacy before the war*. Yale University Press.
- Flores, J. (2012). La Araucanía y la construcción del sur de Chile, 1880–1950: Turismo y vías de transporte. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16(418), 1–16. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14800>
- Frey, J. (1910). Los colegios alemanes en Chile. En Sociedad Científica Alemana de Santiago (Ed.), *Los alemanes en Chile* (pp. 353–363). Editorial Universitaria.
- Gaztambide-Fernández, R., y Howard, A. (2010). Conclusion: Outlining a research agenda on elite education. En R. Gaztambide-Fernández y A. Howard (Eds.), *Educating elites:*

- Class privilege and educational advantage* (pp. 195–210). Rowman & Littlefield Education.
- González, J., y Bernedo, P. (2013). Cartografía de la transformación de un territorio: La Araucanía 1852–1887. *Revista de Geografía Norte Grande*, 54, 179–198. <https://doi.org/10.4067/s0718-34022013000100010>
- González, M., y Torrejón, F. (2020). Para construir, comerciar y ¿proteger? La explotación del bosque caducifolio del llano en el antiguo departamento de Imperial (Región de la Araucanía), 1867–1920. *Historia*, 53(2), 477–519. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942020000200477>
- Grafelbergnoticias. (2018). *Colegio Alemán de Temuco: Despedida a Cónsul Honorario de Alemania*. <https://grafelbergnoticias.blogspot.com/2018/04/colegio-aleman-de-temuco-despedida.html?m=1>
- Hartmann, M. (2006). *The sociology of elites*. Routledge.
- Huellas de Temuco. (2012). *Temuco antiguo: La Escuela Alemana, una joya de la ciudad*. <https://huellasetemuco.blogspot.com/2012/02/temuco-antiguo-la-escuela-alemana-una.html?m=1>
- Kenway, J. y Langmead, D. (2017). Elite schools and 21st-century class-making. En: G. Noblit(ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Khan, S. (2012). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- Klubock, T. (2014). *La frontera: Forests and ecological conflict in Chile's frontier territory*. Duke University Press.
- Lareau, A., y Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5–6), 567–606. <https://doi.org/10.1023/b:ryso.00000004951.04408.b0>
- Lizama, A. (2023). Desigualdades multidimensionales y reproducción de las élites en el sistema escolar. En D. Sepúlveda y M. Mendoza (Eds.), *El juego de la desigualdad: La influencia de Pierre Bourdieu en Chile* (pp. 123–140). Mandrágora.
- Mansilla, J., Rivera, C., Véliz, A., y Garrido, S. (2018). Internados y alteración del bienestar del pueblo mapuche: La Araucanía postreduccional en Chile 1881–1930. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 7(2), 29–

48. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2018v7i2.p29-48>
- Maqbool, I., y Cremin, H. (2023). Students' experiences of extracurricular activities in elite secondary schools in Lahore. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(8), 1253–1270.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2195048>
- Maxwell, J., y Maxwell, M. (1995). The reproduction of class in Canada's elite independent schools. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 309–326.
- Mizruchi, M., y Chu, J. (2025). The power of fragmented elites: The role of inadvertent robust action. *Theory and Society*, 54, 475–506. <https://doi.org/10.1007/s11186-025-09617-3>
- Monsálvez, D., y Pagola, L. (2014). Sueño, realidad y frustración: Banco de Fomento Regional del Bío-Bío, un proyecto de la élite económica del "Gran Concepción" (1974–1982). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 49–58.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-03>
- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59–82.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Norambuena, C. (1998). La Araucanía y el proyecto modernizador de la segunda mitad del siglo XIX: ¿Éxito o fracaso? En J. Pinto (Ed.), *Modernización, inmigración y mundo indígena: La Araucanía en el siglo XIX* (pp. 227–258). Ediciones Universidad de la Frontera.
- Núñez, C. (2016). *La Escuela Alemana del 1900: Hoy Escuela Francia*. Tiempo 21. <https://www.tiempo21.cl/la-escuela-alemana-del-1900-hoy-escuela-francia/>
- Núñez, J., y Gutiérrez, R. (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labour market: The case of Chile*. Documento de Trabajo N.º 208. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Núñez, J., y Pérez, G. (2007). *Dime cómo te llamas y te diré quién eres: La ascendencia como mecanismo de diferenciación social en Chile*. Documento de Trabajo N.º 269. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Ossandón, J. (2013). Hacia una cartografía de la élite corporativa en Chile. En J. Ossandón y E. Tironi (Eds.), *Adaptación: La empresa chilena después de Friedman* (pp. 29–54). Ediciones

Universidad Diego Portales.

- Padgett, J., y Ansell, C. (1993). Robust action and the rise of the Medici, 1400–1434. *American Journal of Sociology*, 98(6), 1259–1319. <https://doi.org/10.1086/230190>
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. Columbia University Press.
- Pellegrini y Aprile (Eds.). (1925). *El progreso alemán en América. Tomo I: Chile*. Editorial Río de la Plata.
- Pino, E. (1969). *Historia de Temuco*. Ediciones Universidad de la Frontera.
- Pinto, J. (2014). Empresarios europeos, nacionales y mapuches, 1900–1960. En J. Pinto y L. Inostroza (Eds.), *Expansión capitalista y economía mapuche, 1689–1930* (pp. 81–128). Ediciones Universidad de la Frontera.
- Pozo, J. M. (2004). Valentín Letelier: Cientificación y modernización de la educación nacional chilena. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 34(1), 76–98. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26641>
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2018). La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario: Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(13), 65–87. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a3>
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29–62. <https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>
- Rinke, S. (1998). Las relaciones germano-chilenas 1918–1933. *Historia*, 31, 217–308.
- Robles-Ortiz, C. (2020). Frontier capitalism: Agrarian expansion in southern Chile, c.1890–1930. *Bulletin of Latin American Research*, 39(2), 238–254. <https://doi.org/10.1111/blar.12955>
- Rojo-Mendoza, F., y Hernández, J. (2019). Colonización y nuevo

- territorio: La formación de la élite comercial de Temuco 1885–1913. *Revista de Geografía Norte Grande*, 73, 185–209.
<https://doi.org/10.4067/s0718-34022019000200185>
- Serrano, S. (1996). De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: La educación en la Araucanía en el siglo XIX. *Historia*, 29, 423–474.
- Thrift, N. (2005). *Knowing capitalism*. SAGE Publications.
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education. En M. Apple, S. Ball y L. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 329–339). Routledge.
- Venables, J. P. (2023). Colegios privados y de élite en la zona sur de Chile: Complejizando descentradamente la mirada. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción en Chile y América Latina* (pp. 159–181). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Venables, J. P., Oyarzo, F., y Cortés, M. (2023). Tránsito de estudiantes de colegios privados del sur de Chile a la educación superior. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 22(2).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2871>
- Verhoeven, M., Draelants, H., e Ilabaca, T. (2021). The role of elite education in social reproduction in France, Belgium and Chile: Towards an analytical model. *Journal of Sociology*, 58(3), 304–323. <https://doi.org/10.1177/14407833211051759>
- Verniory, G. (2002). *Diez años en la Araucanía (1889–1899)*. Pehuén.
- White, H. (2008). *Identity and control: How social formations emerge*. Princeton University Press.
- Young, G. (1974). *The Germans in Chile: Immigration and colonization*. Center for Migration Studies.
- Young, G. (1996). Los bancos alemanes y la inversión directa alemana en América Latina, 1880–1930. En C. Marichal (Ed.), *Las inversiones extranjeras en América Latina, 1850–1930* (pp. 96–124). Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, J. M. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: Los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación laica y protestante en la región de la Araucanía (1887–1915). *Universum*, 23(1), 268–286.
<https://doi.org/10.4067/s0718-23762008000100013>

Sección III
Las élites frente al otro. La construcción de la élite
en la producción de la otredad

Mujeres y educación de élite en Chile: pistas y preguntas para una agenda interseccional de investigación⁵²

Angélica Bonilla y Paulina Rodríguez

Introducción

La mayoría de los estudios sobre las élites se centran en los hombres, en parte porque suelen definir su objeto de análisis en términos posicionales, identificando individuos con los mayores ingresos, riqueza o acceso a cargos de poder. Así entendidas, se puede afirmar que las élites tienden a ser predominantemente masculinas, especialmente las económicas: el estudio de Atria y Rovira (2021) sobre las élites chilenas encontró que el 81% de quienes las integran son hombres, cifra que asciende al 92% en el caso de la élite económica. Esto no es casualidad, sino que responde a ventajas estructurales históricas que han facilitado a los hombres el acceso a altos ingresos, acumular riqueza y ocupar posiciones de poder en profesiones de prestigio.

Si bien este enfoque es comprensible, dada la concentración histórica de poder en manos masculinas, también plantea limitaciones. Por ejemplo, ¿cuál sería el estatus de la esposa de un alto ejecutivo que se encuentra fuera del mercado laboral? ¿O de los hijos e hijas, aún menores de edad, de altos cargos políticos? ¿Pertenecen ellos también a las élites? Estas decisiones metodológicas no solo reflejan desigualdades estructurales existentes, sino que también perpetúan “puntos ciegos empíricos y conceptuales” (Worth et al., 2023, p. 4), al centrarse en resultados económicos y el ejercicio formal del poder, y al conceptualizar a las élites como una colección de individuos aparentemente aislados. Nos preguntamos: ¿qué nos perdemos al omitir el género como una categoría analítica clave en los estudios de las élites? ¿Y por qué las

⁵² Este capítulo lo desarrolló como becaria ANID - Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2022-21221178 y tesista del proyecto Fondecyt 1231047.

instituciones educativas son espacios fértiles para comprender mejor su rol —central, a nuestro parecer— en la reproducción social del privilegio?

En este capítulo, partimos de la siguiente premisa: aunque el análisis posicional ha sido crucial para comprender las dinámicas de las élites y su influencia en las estructuras de poder, introduce un sesgo de género desde su definición misma, con múltiples “omisiones de arrastre” al ignorar los espacios, procesos y dinámicas relacionales que involucran a las mujeres. No obstante, el conocimiento sobre el rol del género en estos estudios se ha ido acumulando en los márgenes: investigaciones que no se habían propuesto tematizarlo se encuentran con la necesidad de explicar las excepciones, discontinuidades y matices que introduce en las experiencias de quienes habitan el privilegio. De ahí que estudios más recientes sitúen al centro las preguntas por identidades y roles de género.

Ahora bien, aunque sostenemos la importancia de repensar y ampliar las definiciones clásicas de élite para incluir a las mujeres, estamos lejos de sugerir que gocen del mismo privilegio. De hecho, a menudo enfrentan escenarios paradójales. En el ámbito educativo, aunque han ido igualando o superando a los hombres en rendimiento y nivel educativo alcanzado, su presencia disminuye dramáticamente en ciertas áreas de conocimiento y en las cúpulas jerárquicas (UNESCO-IESALC, 2021). Asimismo, siguen severamente subrepresentadas en la toma de decisiones en el ámbito político y económico (Comunidad Mujer, 2022; Ministerio de Hacienda et al., 2024). Por último, el género, está hoy en el centro del debate político: el movimiento feminista ha tenido un rol activo en la agenda política y educativa durante la última década, mientras en paralelo han crecido movimientos conservadores y de derecha radical en Latinoamérica y el mundo, muy activos en el campo educativo (Rojas, 2024).

Todas estas tensiones sociales e institucionales moldean las identidades, aspiraciones y expectativas de las mujeres de élite de maneras particulares. ¿Cómo son sus trayectorias educativas? ¿Cómo se articula el género con otros ejes de diferencia como la clase social, el estatus, el capital social y cultural, la raza o blancura y la religión en la generación de ventajas o desventajas sociales? En lo que sigue, el capítulo está organizado en dos secciones, además de

las conclusiones. En la primera sección, nos enfocamos en el problema de la definición e identificación de las élites en educación, mostrando el sesgo de género del método posicional y algunas alternativas para sortearlo. A partir de ahí, recogemos algunos hallazgos recientes sobre el campo educativo de élite chileno, y en particular sobre las trayectorias educativas de estas mujeres.

La segunda sección muestra, en diálogo con la literatura internacional, cómo un enfoque relacional permite comprender mejor el papel de las mujeres y las familias, visibilizando las interacciones entre diferentes formas de capital, como el cultural, social y simbólico. Finalmente, en las conclusiones, sugerimos algunos temas para explorar y profundizar a futuro, habiendo mostrado que la inclusión de una perspectiva interseccional nos permite entender mejor tanto los procesos de reproducción y fragmentación de las élites como las formas que adopta la dominación de género en lo alto de la jerarquía social.

Delinear el campo educativo con perspectiva de género: instituciones y trayectorias

El método posicional es uno de los más utilizados para estudiar a las élites: identificar aquellos individuos de mayor riqueza o ingresos, así como a quienes ocupan los más altos cargos en diferentes esferas de influencia. En el caso de la educación, suele realizarse un ejercicio retrospectivo, rastreando de qué escuelas y universidades egresaron estas personas. Sin embargo, esto introduce un importante sesgo de género pues, como ya mencionamos, las mujeres están severamente subrepresentadas en estos espacios. Además de restringir el universo de instituciones, este método permite reconstruir solo las trayectorias de las pocas que alcanzan posiciones destacadas, dificultando comprender lo que precisamente nos interesa: su progresiva ausencia.

En efecto, hay diferencias importantes a considerar. Para el caso del nivel escolar, por ejemplo, Worth et al. (2023) en el Reino Unido sostienen que, aunque indudablemente existen instituciones de élite femeninas, estas difieren de sus símiles masculinas. Primero, el tipo de educación que han recibido las mujeres de élite ha variado históricamente, primero con institutrices privadas en el hogar, y posteriormente en instituciones mayoritariamente privadas y de

menor escala. Segundo, mientras las escuelas de élite masculina tenían por misión preparar para la vida pública, las primeras instituciones femeninas apuntaban a formar buenas madres y esposas, con conocimientos que contribuyeran a la crianza de los hijos, la administración doméstica y el cultivo de pasatiempos refinados. Tercero, e incluso cuando surgieron instituciones orientadas al logro académico, en la mayoría de los casos se consideró crucial que esto no interfiriera con la reproducción de feminidades hegemónicas, expresadas en su apariencia, disposiciones y modales. Finalmente, los autores enfatizan que, aunque las egresadas de escuelas privadas de élite tienen 20 veces más probabilidades de alcanzar posiciones de poder en comparación con otras mujeres (a través de la combinación escuela-universidad de élite), estas siguen siendo significativamente menores que las de los hombres.

En Chile, la mayoría de las investigaciones previas han utilizado el método posicional (Ilabaca y Corvalán, 2020; PNUD, 2017). Lógicamente, esto introdujo un importante punto ciego: ninguna institución exclusivamente femenina fue considerada en estos estudios (Tabla 1). Hay, sin embargo, algunas excepciones. Thumala (2007), en su estudio sobre la religiosidad de las élites económicas, identificó los colegios preferidos por las familias católicas de clase alta para educar tanto a hijos como a hijas. Más recientemente, Barrios-Fernández et al. (2024), utilizando bases administrativas, identificaron los colegios a los que asisten las hermanas de estudiantes de colegios de élite, cuyos padres también asistieron a estas instituciones. Ambos estudios permitieron visibilizar algunos colegios femeninos y muestran la relevancia de las preferencias parentales para reconstruir este campo escolar pues, como señalan Moya y Hernández (2014), lo que consagra a un colegio como “de élite” es que la élite lo elija para educar a sus hijos.

En esta línea, Bonilla (2024) utilizó un método prospectivo en su tesis doctoral en curso para delinear el campo de colegios de élite chilenos a nivel nacional, en base a la investigación histórica y sociológica previa sobre las preferencias educacionales de estas familias. En primer lugar, se partió de la base de que, en la actualidad, las élites optan exclusivamente por la educación particular pagada de alto costo y selectividad (Atria y Rovira, 2021). A su vez, esto se traduce en la obtención de los mayores puntajes en

las pruebas de acceso a la educación superior, publicados en rankings anuales. Posteriormente, y a diferencia de una definición posicional, se adoptó el argumento de Pelfini et al. (2022) de que las élites se caracterizan por la transmisión y promoción de determinados proyectos de sociedad. Así, se analizaron páginas web y proyectos educativos de los colegios para identificar aquellos que: 1) incluyeran en su misión la formación de una agencia fuerte orientada al impacto social —con menciones al liderazgo, la innovación, la responsabilidad y/o transformación social— (Howard et al., 2020; Ilabaca, 2021; Madrid, 2015; Mayorga, 2017), y 2) estuvieran afiliados a redes religiosas, culturales o pedagógicas históricamente ligadas a la formación de las clases altas chilenas⁵³ (Bellei et al., 2020; Ilabaca y Corvalán, 2021).

La Tabla 2 muestra un nuevo conjunto de colegios de élite corregido por género para el caso de Santiago, combinando los resultados tanto de Barrios-Fernández et al. (2024) como de Bonilla (2024). Como se puede ver en comparación con la Tabla 1, aparecen colegios tanto femeninos como coeducacionales⁵⁴, varios de ellos liderando académicamente. Además, se observa la mayor presencia relativa de proyectos católicos conservadores, que mantienen la segregación de género en sus instituciones. Los colegios católicos tradicionales, en cambio, avanzan progresivamente hacia la educación mixta, y muestran mayor apertura respecto a la identidad y orientación de género como un marcador de progresismo valórico (Astudillo, 2016). De este modo, la antigua brecha identitaria que en los años 60' separó a facciones católicas de élite en base a cuestiones como la justicia social o la aplicación de la doctrina religiosa, hoy tiene a las identidades, roles y orientación de género como una diferencia importante para trazar fronteras morales e ideológicas entre sí.

⁵³ Por ejemplo, congregaciones católicas “tradicionales” de larga data en el país (como los jesuitas, el Verbo Divino, los Sagrados Corazones), nuevos movimientos católicos conservadores (como el Opus Dei, Legionarios de Cristo o Schoenstatt) o agrupaciones de colegios ligadas a colonias extranjeras en el país (británicas, alemanas, francesas o italianas). Recientemente también han adquirido importancia las redes que agrupan a los colegios que ofrecen currículos internacionales, como el Bachillerato Internacional.

⁵⁴ A diferencia de los colegios mixtos, los colegios coeducacionales admiten hombres y mujeres, pero se educan en cursos paralelos separados por género.

Tabla 1. Colegios de élite de Santiago según método posicional retrospectivo

Colegios	Tipo
Instituto Nacional	Masculino - Público
Liceo Lastarria	Masculino - Público
Colegio Tabancura	Masculino - Cat. Conservador
Colegio Cordillera	Masculino - Cat. Conservador
Colegio del Verbo Divino	Masculino - Cat. Tradicional
Col. SS.CC. Manquehue	Masculino - Cat. Tradicional
Col. San Ignacio El Bosque	Masculino - Cat. Tradicional
Colegio San Benito	Coed. - Cat. Conservador
Saint George's College	Mixto - Cat. Tradicional
The Newland School	Mixto - Laicos católicos
Santiago College	Mixto – Colonia
The Grange School	Mixto – Colonia
Craighouse	Mixto – Colonia
Colegio Alemán de Santiago	Mixto – Colonia
Scuola Italiana	Mixto – Colonia
Alianza Francesa	Mixto – Colonia

Fuente: Ilabaca y Corvalán (2020)

Tabla 2. Colegios de élite de Santiago (corregido por género)

Colegios	Tipo
Colegio Los Andes	Femenino -Cat. Conservador
Colegio Los Alerces	Femenino -Cat. Conservador
Colegio Huelén	Femenino -Cat. Conservador
Colegio Villa María Academy	Femenino -Cat. Tradicional
Colegio Santa Úrsula	Femenino -Cat. Tradicional
Colegio del Verbo Divino	Masculino - Cat. Tradicional
Colegio Tabancura	Masculino - Cat. Conservador
Colegio Cordillera	Masculino - Cat. Conservador
Colegio Cumbres	Coed. - Cat. Conservador
Colegio Everest	Coed. - Cat. Conservador
Colegio Monte Tabor y Nazareth	Coed. - Cat. Conservador
Colegio San Benito	Coed. - Cat. Conservador
Colegio San Francisco de Asís	Coed. - Cat. Conservador

Col. SS.CC Manquehue	Mixto* (coed) - Cat. Tradicional
Col. Padre Hurtado y Juanita de los Andes	Mixto* (coed) - Cat. Tradicional
Col. San Ignacio El Bosque	Mixto* (m) - Cat. Tradicional
Colegio Sagrado Corazón de Apoquindo	Mixto* (f) - Cat. Tradicional
Colegio Saint George's	Mixto - Cat. Tradicional
Colegio Craighouse	Mixto – Colonia
Santiago College	Mixto – Colonia
The Grange School	Mixto – Colonia

Fuente: Elaboración propia en base a Barrios-Fernández et al. (2024) y Bonilla (2024). Nota: *colegios que han transitado recientemente a educación mixta (entre paréntesis se señala cuál era su régimen original)

Además de preguntarse en qué instituciones se forman las élites femeninas, cabe indagar cómo estos contextos influyen en sus preferencias y elecciones académicas. Un estudio reciente de Ortega et al. (2025) examinó las diferencias de género en la selección de cursos electivos en los últimos años de educación media —una de las primeras decisiones formales—, y que se relaciona con sus preferencias y elecciones vocacionales posteriores. Lo que encontraron fue que, a mayor nivel socioeconómico (NSE) del establecimiento, las decisiones estaban más estereotipadas por género: las mujeres eligen en menor proporción electivos matemáticos y en mayor proporción artes, lengua y literatura que sus pares hombres. Los autores sugieren que la socialización en estas instituciones refuerza estereotipos de género y que, además, las estudiantes en estos contextos se permiten elegir áreas menos lucrativas porque cuentan con el capital social y cultural de sus familias, que funciona como un factor protector a la movilidad social descendente: la llamada “paradoja de la afluencia”.

En la misma línea, aunque existe evidencia de segregación horizontal de género en la elección de carreras en Chile (Guzmán, 2021), pocos estudios refieran específicamente a las élites. Una notable excepción es la investigación de Venables et al. (2023), quienes estudiaron el tránsito a la educación superior de estudiantes de colegios de élite del sur de Chile, y del cual destacamos dos resultados ligados al género. En primer lugar, aunque la proporción de estudiantes que migra a Santiago es similar entre hombres y mujeres, sus preferencias universitarias difieren: las mujeres van en

mayor proporción a la Universidad Católica y la Universidad del Desarrollo, y los hombres a la Universidad de Chile y la Universidad Adolfo Ibáñez. Por otro lado, entre quienes permanecen en el sur, los hombres prefieren universidades tradicionales, mientras que las mujeres van a universidades privadas de menor prestigio. En segundo lugar, también observan segregación horizontal en la elección de carrera: los hombres optan por carreras prestigiosas como Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial y Agronomía, mientras que las mujeres eligen carreras feminizadas como Diseño, Enfermería y Medicina Veterinaria. En especial la división en las carreras del agro —una particularidad de la zona sur— muestra una reproducción de “roles históricos de dominación de género, con hombres dedicados a la producción y mujeres al cuidado” (p. 18).

Ahora bien, ¿qué pasa con las mujeres que sí acceden a universidades y carreras altamente prestigiosas, incluso en áreas tradicionalmente masculinizadas? Los estudios de Barrios-Fernández et al. (2024) y Zimmerman (2019) muestran que el género tiene un impacto decisivo en los retornos laborales, independiente del desempeño académico. Si bien la admisión a carreras de élite como Derecho, Ingeniería Comercial, Ingeniería Civil y Medicina en la Universidad de Chile o en la Pontificia Universidad Católica incrementa las probabilidades de obtener cargos directivos o un ingreso dentro del 0,1% más alto, este efecto solo aplica para hombres egresados de colegios particulares pagados, y no para sus pares mujeres. Esto, a pesar de que las mujeres tienen mayores probabilidades de graduarse de estos programas (Zimmerman, 2019).

Finalmente, en lo relativo al acceso al poder político, el estudio *El laberinto del poder. Trayectorias de legisladoras chilenas* (PNUD, 2021) analizó las trayectorias educacionales de las parlamentarias en los últimos cuatro periodos legislativos. Si bien ha disminuido la cantidad parlamentarios que recibieron educación de élite, entre los hombres es mucho más común una trayectoria “de élite”—colegio, universidad y carrera—. Nuevamente, la elección vocacional parece ser clave: aunque Derecho es la carrera más común en ambos géneros, la segunda difiere. Mientras que los hombres se inclinan por Ingeniería Comercial/Economía, entre las mujeres predominan las Ciencias Sociales y Humanidades. Esta última, que rara vez se considera de élite para los hombres, aparece como un espacio que

atrae y/o forma a aquellas mujeres con aspiraciones políticas.

En síntesis, la tradicional definición posicional de las élites ha tendido a invisibilizar las instituciones y áreas de conocimiento donde se educan estas mujeres, y con ello ha ignorado las diferencias en sus trayectorias educacionales. Por eso es importante tener una perspectiva de género al momento de definir y operacionalizar lo que entendemos por élites en el campo educativo. A pesar de sus logros educativos, las estudiantes de élite parecen estar formándose en espacios altamente estereotipados por género. Por esta razón, profundizar en la segregación horizontal de este grupo específico en futuros estudios puede ser productivo. Pero quizás aún más interesante es profundizar en las trayectorias de aquellas mujeres que acceden a universidades y carreras selectivas y prestigiosas, cuyas credenciales académicas no se traducen necesariamente en el mismo acceso a cargos o ingresos altos que en el caso de los hombres. ¿Qué otras ventajas obtienen, y quién cosecha esos beneficios? Para responder estas preguntas, es necesario profundizar nuestra perspectiva relacional en los procesos de acumulación de capital, ligando aquello que ocurre en educación con las dinámicas sociales, familiares y laborales.

Intersección de género y capitales en la reproducción de la élite

Como señalábamos anteriormente, definir a las élites en función de sus posiciones—ingresos, acumulación de riqueza o puestos de poder—acarrea otro problema: la unidad de análisis se centra en el individuo. Este enfoque tiende así a concentrarse en los hombres e invisibiliza el rol de las mujeres y de las dinámicas familiares en la reproducción de las élites (Khan, 2024), impidiendo captar interacciones más amplias entre clase y género. Asimismo, el enfoque posicional prioriza el capital económico —por ejemplo, al centrándose en el 1 % más rico o los cargos políticos— sin considerar las sinergias y tensiones con otros tipos, como el capital cultural, social y simbólico. Dicha fragmentación oculta procesos esenciales —acceso, mantenimiento y despliegue paulatino de recursos— en los que las redes familiares y las relaciones de género juegan un papel importante, como exploraremos a continuación.

Capital social: redes y trabajo de mantenimiento

En Chile, el papel del género en los procesos de inclusión/exclusión social y formación de redes entre las élites sigue siendo poco explorado, especialmente en los contextos educativos, que constituyen espacios ideales para este análisis. El paso por colegios de élite suele abarcar toda la etapa escolar (unos 14 años), generando vínculos profundos y duraderos. Las universidades, por su parte, son espacios eminentemente sociales que modifican tanto el número como la calidad de los vínculos (Stevens et al., 2008), con el potencial tanto de consolidar como de atenuar la clausura social de las élites.

Zimmerman (2019) evidencia cómo las redes de pares en entornos educativos de élite refuerzan las desigualdades de género y clase. Su estudio en Chile muestra cómo la admisión a programas de negocios selectivos multiplica las posibilidades de acceder y permanecer en empleos de ingresos elevados, pero solo para hombres de origen acomodado. Según Zimmerman, esta ventaja diferencial se explica en gran medida por su capacidad de forjar vínculos duraderos con otros compañeros de alto estatus: lazos que nacen en el colegio, se consolidan en la universidad, y luego facilitan su acceso a posiciones directivas. Así, el capital social —ese conjunto de relaciones de confianza y obligaciones recíprocas— se revela como un recurso estratégico y excluyente.

Sin embargo, los mecanismos sociales que sostienen estas redes dentro de las instituciones educativas—su génesis, mantenimiento y traducción en ventajas concretas—siguen poco explorados. La literatura sobre género sugiere que el cuidado y gestión de vínculos sociales es, en muchos casos, una labor fuertemente atravesada por el género. En una universidad chilena de élite, Rodríguez (2024) documenta que las estudiantes de clase media y baja perciben que las fronteras entre grupos se trazan tanto por la clase social como por el género. Estas fronteras se leen, por ejemplo, en las prácticas de consumo de las mujeres de la élite, quienes también son vistas como guardianas de las fronteras de clase, mientras que los hombres no fueron caracterizados así. Diane Reay (2005) llama a este rol “el trabajo sucio de clase” aludiendo a la función atribuida a las mujeres en la vigilancia y mantenimiento de dichas fronteras, determinando quiénes pertenecen o pueden llegar a pertenecer a su círculo.

Stuber et al. (2011), en una universidad estadounidense, encontraron que las mujeres de clase alta, más que los hombres de su misma clase, son retratadas como "guardianas despiadadas" de las fronteras de clase y propensas a la exclusión socioeconómica. Sin embargo, al analizar cuantitativamente la composición social de distintas sociedades estudiantiles (como *sororities* y *fraternities*), observaron que las sociedades de mujeres resultaban menos exclusivas que las masculinas. Los autores argumentan que esto refleja un privilegio de género, donde a pesar de todo los hombres son percibidos como despreocupados y menos clasistas.

Las etapas escolar y universitaria también son relevantes para el establecimiento de un vínculo social clave: el matrimonio. La literatura sobre alianzas matrimoniales en las élites sugiere que estas no son solo estrategias individuales, sino también familiares. Huneus (2013) y Stabili (1996) destacan que, aunque combinan cierre social con cierta apertura hacia otras clases, estas alianzas son fundamentales para la reproducción de las élites. Lo interesante es que las distinciones entre potenciales parejas "apropiadas" o "ventajosas" se construyen tempranamente y en interacción con los pares. Madrid (2016), por ejemplo, documenta cómo exalumnos de colegios de élite, durante su etapa escolar, distinguían a las mujeres entre "las otras-iguales" —consideradas "puras" y aptas para formar familia— y "las otras-diferentes" asociadas a otras clases sociales, vistas como "contaminadas" y con quienes podían enganchar en prácticas sexuales que los entrevistados denominaban "chaneo".

En suma, el mantenimiento de la pertenencia a las élites va mucho más allá del dinero y poder: implica formar redes familiares y de amistad con las personas correctas, moverse en ciertos círculos y mantener vivas las membresías. Esta labor de cuidado de relaciones sociales, a menudo invisibles para las propias mujeres y, en muchos casos, también para los científicos sociales (Glucksberg, 2018), resulta central para comprender cómo se adquiere y preserva el capital social. Por ello, se necesitan más estudios que examinen las dinámicas de género en la formación de redes, sobre todo al interior de instituciones educativas de élite y su impacto en el capital social y económico dentro y fuera de la educación.

Capital cultural y educativo: crianza, género y transmisión intergeneracional

Los procesos de acumulación y transmisión de capital cultural no dependen únicamente de la educación formal, sino que están profundamente marcados por las dinámicas familiares, donde el género juega un rol organizador. En Estados Unidos, Keister et al. (2022) muestran que las parejas pertenecientes al 1% más rico tienden a adoptar roles más tradicionales: mujeres dedicadas a labores domésticas y de crianza, y hombres asumiendo el rol de proveedores. En efecto, en el Reino Unido, Glucksberg (2018) destaca que el trabajo doméstico de las mujeres es fundamental para la acumulación de riqueza por parte de los hombres de la élite. Mientras las mujeres de élite se encargan de las tareas de crianza y las mujeres de no-élite del trabajo doméstico, los hombres pueden concentrarse exclusivamente en sus carreras. Estos arreglos —a menudo invisibles— son cruciales para garantizar la transmisión intergeneracional del privilegio.

En Chile, Gayo y Méndez (2025) han dado cuenta de cómo las familias de clase alta perciben la crianza como un proyecto estratégico en el que invierten recursos significativos para garantizar el éxito futuro de sus hijos. Estas familias establecen expectativas claras y ambiciosas, como formar estudiantes responsables y orientados al logro, ciudadanos con conciencia social y buenos valores, y la vez fomentar la confianza, autonomía y felicidad individual. Aunque estas prácticas de crianza intensiva (Lareau, 2011) pueden encontrarse en distintos grupos sociales, las familias de élite cuentan con recursos económicos, culturales y sociales que les permiten cumplir más plenamente estas expectativas y normas parentales. Estos estilos de crianza no solo garantizan logros académicos que facilitan el acceso a posiciones profesionales altas, sino que también legitiman el estatus de las élites al ocultar el apoyo parental y las ventajas estructurales tras una narrativa meritocrática, tal y como describe van Zanten (2015) en Francia.

Aunque se trata de un esfuerzo familiar, y a pesar de algunos cambios generacionales, este trabajo recae desproporcionadamente en las mujeres. Son las madres las que suelen ajustar sus carreras, ya sea trabajando a tiempo parcial o abandonando por completo el

ámbito laboral. Gessaghi (2019) describe estas tensiones entre las mujeres de la clase alta argentina, quienes —aun contando con alto capital educativo y cultural— suelen optar por el rol de madre y el ámbito doméstico, reforzando así un ideal de femineidad tradicional. Esta elección, aunque implica un sacrificio personal y profesional, otorga a cambio prestigio y pertenencia a la élite. Así, “ellas se subordinan para dominar” (Gessaghi, 2019, s.p). En paralelo, Madrid (2017) muestra cómo los hombres de élite económica en Chile han redefinido su ideal de paternidad como más afectivo e involucrado, pero en la práctica se limita a gestos puntuales —el beso de buenas noches, asistir a reuniones escolares o compartir actividades recreativas— que no cuestionan la primacía de sus carreras. Incluso en hogares con arreglos más equitativos, la trayectoria profesional masculina tiene prioridad, lo que genera en muchas mujeres sentimientos de enojo, ambivalencia y resignación: “Al final del día, la mamá es la mamá” (Madrid, 2017, p. 250).

Nuevamente, es llamativo que este fenómeno ocurre incluso entre aquellas que han hecho las mayores inversiones en términos de tiempo y esfuerzo para seguir profesiones de altos ingresos y/o estudios de posgrado. Por ejemplo, Ely et al. (2014) en su estudio de varias cohortes del MBA de Harvard, mostró que más de la mitad de los hombres esperaban que, al finalizar sus estudios, sus carreras profesionales tuvieran prioridad sobre las de sus parejas. Las mujeres, por su parte, eran más propensas a esperar que sus carreras tuvieran una importancia igualitaria. Aunque las generaciones más jóvenes mostraron expectativas menos tradicionales, los hombres seguían siendo más conservadores. Además, el estudio encontró que tres cuartas partes de los hombres esperaban que sus parejas asumieran la responsabilidad principal en la crianza de los hijos, expectativas que, en muchos casos, se reflejaron en la realidad.

A pesar de los avances en la investigación sobre crianza intensiva y reproducción del privilegio a través del capital cultural, persisten importantes lagunas. En Chile, por ejemplo, sería valioso explorar más a fondo cómo las prácticas de crianza varían según el tipo de élite (económicas, políticas y culturales), o entre sectores conservadores y liberales, y de qué manera el género interviene en estas diferencias. También se podría indagar en las motivaciones y racionalidades de género detrás de las decisiones de las familias de invertir en experiencias formativas complementarias (profesionales

de apoyo pedagógico, actividades extracurriculares, preuniversitarios, viajes e intercambios, entre otros).

Capital simbólico: consumo, estatus y fronteras de clase

El estatus, entendido como una desigualdad basada en las diferencias de estima, honor y respeto otorgados a individuos y grupos (Ridgeway y Markus, 2022), es central en la producción de las élites, y probablemente ha sido el más teorizado en el caso de las mujeres. Así, el teórico social Randall Collins (1992) argumenta que “los hombres son a la clase, lo que las mujeres son al estatus” [nuestra traducción], destacando cómo los hombres suelen controlar los recursos económicos, mientras que las mujeres los despliegan como capital simbólico (Monier y Mears, 2024). Un ejemplo claro son las prácticas de consumo, las cuales son señales visibles de estatus. Sherman (2017) documenta cómo, en las élites neoyorquinas, estas recaen sobre todo en las mujeres, que realizan un “trabajo curado” de estilo de vida —en su apariencia y en la ambientación del hogar— trazando fronteras simbólicas entre élites y no élites (y entre usos legítimos e ilegítimos de la riqueza).

Paralelamente, otra línea de investigación argumenta que los cuerpos mismos comunican estatus (Vandebroek, 2017). Antropólogos han señalado durante mucho tiempo que, más que los de los hombres, los cuerpos de las mujeres expresan estas distinciones (Mears, 2015; Monier y Mears, 2024). Monier y Mears (2024), en sus etnografías de galas filantrópicas y fiestas VIP en Nueva York y París, describen expectativas claras hacia las mujeres y su apariencia: deben vestir de manera apropiada, encarnar exclusividad a través de la sensualidad en fiestas o la sofisticación en galas, y mostrar cierta deferencia hacia los hombres. Este “trabajo goffmaniano” de gestión de impresiones subraya cómo las mujeres son centrales en la construcción del estatus (Collins, 1992), mientras que los cuerpos masculinos permanecen en gran medida invisibles en estas dinámicas.

Más allá de las expectativas corporales, también el control de los espacios y los tiempos constituye un mecanismo clave en la producción de desigualdades de género. La etnografía de Cerón-Anaya (2024) muestra que en los clubes de golf de Ciudad de México los hombres mantienen una posición dominante sobre las mujeres

pese a compartir el mismo origen de clase alta. Estas desigualdades se producen mediante dinámicas espaciales y temporales, como la exclusión implícita de las mujeres del bar o la asignación de horarios menos favorables bajo la idea de que no trabajan profesionalmente. Tales prácticas, reforzadas por estereotipos que las consideran jugadoras débiles, limitan su visibilidad y restringen su acceso a los beneficios como el desarrollo de redes sociales y de negocios.

La blancura también funciona como un marcador de alto estatus social en América Latina: se la asocia a atributos positivos y deseables, otorgando ventajas para quienes son percibidos como “más blancos” (Cerón-Anaya et al., 2023). El mismo investigador nota, por ejemplo, que en las páginas web de colegios de élite de Guadalajara predominan fotos de familias mayoritaria o exclusivamente “blancas mestizas” (Cerón-Anaya, 2023): se trata tanto de su público objetivo como de la imagen que buscan proyectar. En Chile, las pocas investigaciones existentes muestran cómo la blancura actúa como una señal de alto estatus, fuertemente asociado con la riqueza o la categoría de “cuico” (Jordana, 2021), mientras que la piel más oscura se vincula con una posición social más baja (Salgado y Castillo, 2018; Torres et al., 2019) y con una menor competencia educativa (Meeus et al., 2017). De manera interesante, Torres et al. (2019) señalan que el color de piel es una señal utilizada especialmente por las clases altas para posicionar a otros dentro de la jerarquía social.

Estas jerarquías se intersecan con ideales de belleza y estéticas femeninas. Rodríguez y Archer (2022) destacan cómo la blancura y la belleza funcionan como marcadores “naturales” de alto estatus entre jóvenes de clase alta en universidades de élite chilenas. En sus entrevistas, muchos participantes asociaron el color de piel “moreno” con la fealdad y equipararon la blancura con la belleza. También asociaron esta última con características como la altura, delgadez, cabello y estilo. Estas distinciones, que requieren tiempo y recursos (como ropas caras o tiempo para cultivar un cuerpo atlético), permiten a las élites proyectar valores asociados con el autocontrol y la disciplina (Bennett et al., 2009; Vandebroek, 2017).

La descripción anterior muestra cómo atributos físicos y morales aparecen ligados en las representaciones sociales de las clases altas. Sin embargo, es importante tener en mente que estas asociaciones tienen valor relacional y contextual. Tal como muestra

Muñoz (2021) al entrevistar estudiantes chilenos realizando posgrados en Estados Unidos, su posición privilegiada dejaba de ser reconocida fuera de Chile, y por ende pierde la capacidad de transformarse en ventajas. Una entrevistada explicó que en Estados Unidos era tratada “como a cualquier ser humano”, lo cual le reveló el carácter situado de su privilegio racial y social.

Si bien las inequidades de estatus son importantes en sí mismas, futuras investigaciones podrían conectar mejor las dinámicas de género, capital simbólico y su transformación en ventajas socioeconómicas. Mears (2015) argumenta que los códigos de moralidad sexual limitan que las mujeres puedan transformar su propio capital corporal. En esa línea, Rodríguez y Archer (2022) muestran cómo la producción de “belleza” entre estudiantes de derecho en una universidad de élite es experimentada como un dilema: aunque la apariencia femenina tradicional puede ser una fuente de alto estatus, también amenaza su credibilidad académica, pues las normas de género asocian la belleza y la femineidad como contrarias a la intelectualidad. En ese sentido, el género media en la relación entre capital simbólico, cultural y económico. Un examen interseccional de género, cuerpo y trayectorias educativas permitirá comprender cómo estas dinámicas se traducen, o no, en ventajas dentro de las élites.

Reflexiones finales

Como hemos discutido en este capítulo, los estudios sobre élites han tendido a enfocarse en los canales educativos que propulsan a los hombres hacia las élites. Esto ha minimizado la importancia de la educación de élite de las mujeres y sus repercusiones más amplias en las dinámicas de reproducción. Al comienzo del capítulo nos preguntamos qué se pierde al omitir el género. En la primera sección, mostramos que existen perspectivas y metodologías que nos permiten problematizar y abrir la definición de élites de manera que no excluya, por simple consecuencia lógica, a las mujeres y las instituciones que las educan. En la segunda sección, evidenciamos cómo la perspectiva de género permite comprender mejor distintas formas de capital —social, cultural y simbólico— y la relaciones entre ellos. Al dejar de enfocarnos en los individuos y optar por una perspectiva más relacional, abarcamos

los procesos de acumulación y despliegue en distintos espacios y momentos de la trayectoria educativa, cuyas consecuencias se extienden a la vida adulta e incluso a las siguientes generaciones.

El género influye en el modo en que los diferentes capitales se ponen en juego, así como en su convertibilidad relativa. Quizás el mejor ejemplo es la dificultad que experimentan las mujeres de élite para transformar sus distintos capitales —incluso aquellos más institucionalizados, como sus credenciales educativas— en posiciones de poder: “Antes que ser una segundona en una oficina gris, prefiero ser la reina del hogar”, concluyen las entrevistadas de Gessaghi (2019) en Argentina. Por eso creemos que es fundamental integrar con mayor profundidad perspectivas interseccionales en los estudios sobre las élites. Como señala Cousin et al. (2018), entender la relación de las élites con el género (y la raza) no solo permite comprender mejor a las élites mismas —al mostrar cómo sus relaciones internas están atravesadas por dinámicas de género— sino también enriquecer la comprensión del propio género y las formas específicas que adopta su dominación en la cima de la jerarquía social.

A propósito de lo anterior, vale la pena notar que, así como aquí hemos destacado el sesgo de género, también existen otros en el estudio de las élites. Venables (2023) sostiene que, debido a sesgos centralistas y a la falta de una mirada histórico-sociológica, sabemos poco sobre las relaciones entre grupos de élites de distinto origen migrante (por ejemplo, las élites de origen alemán en la zona sur frente a las más tradicionales de origen castellano-vasco). Esto evidencia la necesidad de ampliar la mirada más allá de Santiago, para avanzar hacia un análisis más matizado y menos homogeneizador de las élites chilenas. Por otra parte, un enfoque relacional nos recuerda que la acumulación de capitales no genera solo beneficios individuales, sino grupales. Las investigaciones mencionadas dan cuenta de cómo el capital acumulado por las mujeres se traduce en ventajas para sus parejas y/o hijos, tanto en el presente como en el futuro. Por eso el estudio de la educación de élite tiene tanto potencial: nos permite conectar estilos de crianza, redes de contacto, mercados matrimoniales, prácticas de socialización y distinción, procesos de fragmentación ideológica de las élites, entre otros. Todos estos fenómenos encuentran raíces considerables en los años formativos de estos grupos, donde las

instituciones educativas son un espacio clave.

La evidencia presentada demuestra que en Chile hoy tenemos una buena base para profundizar el estudio del nudo educación-género en la reproducción social de las élites. Por eso, a continuación, destacamos algunas áreas clave que podrían recibir mayor atención investigativa.

En primer lugar, es importante ampliar nuestro conocimiento sobre las trayectorias educativas y laborales de mujeres provenientes de las élites. Por ejemplo, ¿podríamos cuantificar comparativamente, como en el estudio de Worth et al. (2023), las probabilidades relativas de las mujeres de colegios de élite de alcanzar los más altos cargos o ingresos? O, respecto al nudo que involucra el rendimiento académico, la clase social y la elección vocacional, se podría caracterizar las elecciones de universidades y carreras de las egresadas de estos colegios. Como expresan Barrios-Fernández, Neilson y Zimmerman (2024), Chile cuenta con una excepcional disponibilidad y calidad de datos para realizar estos análisis.

En segundo lugar, es preciso adentrarnos en las microdinámicas que llevan a las mujeres de élite a perseguir, limitar o abandonar sus carreras profesionales para asumir roles más tradicionales. De manera similar a lo realizado por Gessaghi (2019, 2022) en Argentina, este análisis podría indagar en el impacto de hitos demográficos (matrimonio, maternidad, divorcio y viudez); de experiencias educativas y formativas (como las actividades de voluntariado y servicio o la participación en política estudiantil); y de concepciones de éxito personal y profesional que, en su conjunto, configuran trayectorias vitales y determinan la consolidación, mantención o quiebre con su aparente “destino de privilegio”. Como señalan Keister et al. (2022), estas decisiones tienen implicancias potencialmente mayores para las élites, ya que canalizar las energías hacia una sola carrera puede mermar oportunidades económicas en términos absolutos. A las dinámicas de autoexclusión del mercado laboral suma que, en profesiones de élite, los sesgos de género parecen ser más marcados: las mujeres son penalizadas en los procesos de reclutamiento debido a su potencial de ser madres, siendo percibidas como menos comprometidas con sus carreras (Rivera y Tilcsik, 2016).

En tercer lugar, resulta relevante profundizar en la

conformación y movilización de redes de contactos —profesionales y de amistad— dentro de las élites chilenas. El capital social puede ser particularmente clave en nuestro país, donde los estudiantes pasan varios años en un mismo colegio o carrera, y en grupos (cursos o generaciones) bastante estables. Resulta interesante que las mujeres sean percibidas como más excluyentes en los procesos de socialización en universidades de élite, pero que sean los hombres los que tienen mayores probabilidades de activar su capital social para conseguir posiciones top, generando además ambientes laborales más endogámicos. Quizás cabe preguntarse qué características sociales, morales y culturales atribuyen hombres y mujeres a su formación escolar y universitaria, y en qué áreas o situaciones sociales optan estratégicamente por privilegiar una u otra para conformar sus entornos sociales y laborales.

Finalmente, y en cuanto a disposiciones culturales y corporales, sabemos muy poco sobre cómo las escuelas de élite femeninas en Chile, notoriamente difíciles de acceder, forman identidades de clase específicas. Esto incluye preguntas sobre qué disposiciones, racionalidades y mensajes diferenciados reciben de sus instituciones, docentes y pares, y cómo estas moldean los estilos de vida, aspiraciones y trayectorias de sus egresadas. Es importante explorar la dualidad que estos colegios parecen presentar: promueven un alto rendimiento y expectativas educacionales y, al mismo tiempo, refuerzan normas de género tradicionales. Explorar esta paradoja abre preguntas sobre el rol de la religión o la segregación de género en estas instituciones, así como en las tensiones que viven las mujeres al sopesar las oportunidades y limitaciones de sus elecciones familiares y profesionales.

Referencias

- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad: El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21–37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Atria, J., y Rovira, C. (2021, marzo). *Estudio COES de la élite cultural, económica y política en Chile*. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social.

- <https://drive.google.com/file/d/1q0MH4aE4PwTlZcdWJV29P9Dtz4w6nTRp/view>
- Barrios-Fernández, A., Nielson, C., y Zimmerman, S. (2024, agosto). *Elite universities and the intergenerational transmission of human and social capital* (CEP Discussion Paper). Centre for Economic Performance, LSE.
<https://cep.lse.ac.uk/NEW/publications/abstract.asp?in dex=11104>
- Bellei, C., Orellana, V., y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archives*, 28(5), 1–27.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E. B., Warde, A., Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. Routledge.
- Bonilla, A. (2024, 3 de mayo). *El campo de colegios de élite en Chile: Clase, género y espacio urbano* [Ponencia]. XII Congreso Chileno de Sociología – Pre-ALAS, Santiago, Chile.
- Cerón-Anaya, H. (2024). *El privilegio en juego: Clase, raza, género y golf en México*. CALAS/CLACSO.
<https://doi.org/10.54871/ca24p05o>
- Cerón-Anaya, H. (2023). Élités y educación en Guadalajara, México: Nuevos patrones de segregación de clase y racialización. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina* (pp. 91–114). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Cerón-Anaya, H., de Santana Pinho, P., y Ramos-Zayas, A. (2023). A conceptual roadmap for the study of whiteness in Latin America. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 18(2), 177–199.
<https://doi.org/10.1080/17442222.2022.2121110>
- Collins, R. (1992). Women and the production of status cultures. En M. Lamont y M. Fournier (Eds.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality* (pp. 213–231). University of Chicago Press.
- ComunidadMujer. (2022). *Mujer y política: ¿Cómo funcionó la cuota de género en las Elecciones Parlamentarias 2021?* (Serie ComunidadMujer N.º 51).
- ComunidadMujer. <https://comunidadmujer.cl/wp-content/uploads/2022/04/Boletin-51-Mujer-y-politica->

[Como-funciono-la-cuota-de-genero-en-las-Elecciones-Parlamentarias-2021.pdf](#)

- Ely, R. J., Stone, P., y Ammerman, C. (2014). Rethink what you "know" about high-achieving women. *Harvard Business Review*, 92(12), 20. <https://hbr.org/2014/12/rethink-what-you-know-about-high-achieving-women>
- Gayo, M., y Méndez, M. L. (2025). *La política de la élite: Ideología, crianza y movilidad social en el Chile neoliberal*. Fondo de Cultura Económica.
- Gessaghi, V. (2019, 7 de octubre). Las reinas del hogar. *Revista Anfibia*.
<https://www.revistaanfibia.com/las-reinas-del-hogar/>
- Gessaghi, V. (2022). Las tráfugas de la clase alta argentina: Experiencias formativas de quienes resisten un destino de privilegio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 6.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.118>
- Glucksberg, L. (2018). A gendered ethnography of elites: Women, inequality, and social reproduction. *Focaal*, 81, 16–28.
<https://doi.org/10.3167/fcl.2018.810102>
- Guzmán, D. (2021). Brechas de género en la educación superior en Chile y su impacto en la segregación laboral: Una revisión sistemática de la literatura. *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 47–67.
<https://doi.org/10.21071/ij21ce.v8i1.13650>
- Howard, A., Pine, J., Muench, W., y Peck, S. (2020). Securing eliteness: Class strategies of an elite school in Chile. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 564–577.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816160>
- Huneus, S. (2013). Estrategias de reproducción matrimonial de la élite económica en Chile. *Revista de Sociología*, 28, 67–82.
<https://doi.org/10.5354/0719-529x.2013.30715>
- Ilabaca, T., y Corvalán, J. (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile: ¿Quiénes son y qué dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo? *Izquierdas*, 51, 3567–3586.
<https://doi.org/10.4067/s0718-50492022000100220>
- Ilabaca, T. (2021). La legitimación del privilegio en colegios de élite chilenos: De la responsabilidad social al discurso del mérito. *Education Policy Analysis Archives*, 29(98).

- <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Jordana Contreras, C. (2021). Representaciones de la clase alta en Chile: La construcción de la categoría "cuicos/as". *Psicoperspectivas*, 20(1), 106–116.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2001>
- Keister, L. A., Thébaud, S., y Yavorsky, J. E. (2022). Gender in the elite. *Annual Review of Sociology*, 48(1), 149–169.
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-020321-031544>
- Khan, S. (2024, 9 de mayo). *Centring families in elite studies* [Conferencia]. London School of Economics, Londres, Reino Unido.
<https://www.lse.ac.uk/sociology/events/2024/centring-families-in-elite-studies>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2.^a ed.). University of California Press.
- Madrid, S. (2015). El currículum gerencial en los colegios privados de élite. En C. Castro, H. Gómez y L. Reyes (Eds.), *Desafíos y tensiones en la gestión del currículo: Teoría y práctica* (pp. 109–122). Ediciones UCSH.
- Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: El caso de la sexualidad en los colegios privados de élite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 369–398. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>
- Madrid, S. (2017). The good night kiss: Fatherhood among corporate managers and the reconfiguration of hegemonic masculinity in Chile. *NORMA*, 12(3–4), 240–255.
<https://doi.org/10.1080/18902138.2017.1362536>
- Mayorga, R. (2017). When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465–480.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>
- Mears, A. (2015). Girls as elite distinction: The appropriation of bodily capital. *Poetics*, 53, 22–37.
<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.08.004>
- Meeus, J., Paredes Mayor, J., González, R., Brown, R., y Manzi, J. (2017). Racial phenotypicality bias in educational expectations for both male and female teenagers from

- different socioeconomic backgrounds. *European Journal of Social Psychology*, 47(3), 289–303.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2247>
- Ministerio de Hacienda, Ministerio de Economía Fomento y Turismo, Fundación Chile Mujeres, y Organización Internacional del Trabajo. (2024). *Quinto Reporte de Indicadores de Género en las Empresas en Chile 2023*.
[https://www.chilemujeres.cl/wp-content/uploads/2024/03/ORIGINAL QUINTO REPORTE INDICADORES GENERO 2023 1 PAGINA DIGITAL.pdf](https://www.chilemujeres.cl/wp-content/uploads/2024/03/ORIGINAL_QUINTO_REPORT_E INDICADORES GENERO 2023_1 PAGINA DIGITAL.pdf)
- Monier, A., y Mears, A. (2024). Elites, bodies, and gender: Women's appearance as class distinction. *Ethnography*, 27(2).
<https://doi.org/10.1177/1466138124123267>
- Moreno Figueroa, M., y Moore, M. R. (2013). Beauty, race and feminist theory in Latin America and the Caribbean. *Feminist Theory*, 14(2), 131–136.
<https://doi.org/10.1177/1464700113483233>
- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59–82.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Muñoz-García, A. L. (2021). Outing class in the process of internationalisation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(1), 102–113.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1855566>
- Ortega, L., Montero, M., Canals, C., y Mizala, A. (2025). Gender segregation in secondary school course choices: Socioeconomic gradients and the protective role of school gender culture. *American Educational Research Journal*, 62(3), 499–539.
<https://doi.org/10.3102/00028312241308537>
- Pelfini, A., Aguilar, O., y Moya, E. (2022). Hacia una redefinición de las élites: Reflexividad y agencia. En A. Pelfini (Ed.), *¿Son o se hacen? Las élites empresariales chilenas ante el cuestionamiento ciudadano* (pp. 141–180). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el

Desarrollo.

- PNUD. (2021). *El laberinto del poder: Trayectorias de legisladoras chilenas*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/laberinto-del-poder-trayectorias-de-legisladoras-chilenas/>
- Reay, D. (2005). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review*, 53(2, Supl.), 104–115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00575.x>
- Ridgeway, C. L., y Markus, H. R. (2022). The significance of status: What it is and how it shapes inequality. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 8(7), 1–25. <https://doi.org/10.7758/rsf.2022.8.7.01>
- Rivera, L. A., y Tilcsik, A. (2016). Class advantage, commitment penalty: The gendered effect of social class signals in an elite labor market. *American Sociological Review*, 81(6), 1097–1131. <https://doi.org/10.1177/0003122416668154>
- Rodríguez, P. (2024). The "two" universities: Cross-class encounters and the segregated inclusion of non-elite women at an elite university. *Sociology*, 59(3), 542–559. <https://doi.org/10.1177/00380385241303847>
- Rodríguez, P., y Archer, L. (2022). Reproducing privilege through whiteness and beauty: An intersectional analysis of elite Chilean university students' practices. *British Journal of Sociology of Education*, 43(5), 804–822. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2060186>
- Rojas, M. T. (2024). Neoconservadurismos en la educación chilena: Emergencia de los actores antigénero en el debate público. *Educação & Sociedade*, 45, e274884. <https://doi.org/10.1590/ES.274884>
- Salgado, M., y Castillo, J. (2018). Differential status evaluations and racial bias in the Chilean segregated school system. *Sociological Forum*, 33(2), 354–377. <https://doi.org/10.1111/socf.12426>
- Sherman, R. (2017). *Uneasy street: The anxieties of affluence*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400888504>
- Stabili, M. R. (1996). *El sentimiento aristocrático: Élités chilenas frente al espejo (1860–1960)*. Andrés Bello y Centro de Investigaciones

- Diego Barros Arana.
- Stevens, M. L., Armstrong, E. A., y Arum, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 127–151.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
- Stuber, J. M., Klugman, J., y Daniel, C. (2011). Gender, social class, and exclusion: Collegiate peer cultures and social reproduction. *Sociological Perspectives*, 54(3), 431–451.
<https://doi.org/10.1525/sop.2011.54.3.431>
- Thumala, A. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- Torres, F., Salgado, M., Mackenna, B., y Núñez, J. (2019). Who differentiates by skin color? Status attributions and skin pigmentation in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1516.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01516>
- UNESCO-IESALC. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿La ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183>
- Van Zanten, A. (2015). A family affair: Reproducing elite positions and preserving the ideals of meritocratic competition and youth autonomy. En A. Van Zanten, S. J. Ball y B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 29–42). Routledge.
- Vandebroeck, D. (2017). *Distinctions in the flesh: Social class and the embodiment of inequality*. Routledge.
- Venables, J. P., Oyarzo, F., y Cortés, M. (2023). Tránsito de estudiantes de colegios privados del sur de Chile a la educación superior. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 22(2).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue2-fulltext-2871>
- Venables, J. P. (2023). Colegios privados y de élite en la zona sur de Chile: Complejizando descentradamente la mirada. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina* (pp. 159–181). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Worth, E., Reeves, A., y Friedman, S. (2023). Is there an old girls'

network? Girls' schools and recruitment to the British elite. *British Journal of Sociology of Education*, 44(1), 1–25.

<https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2132472> |

10.1080/01425692.2022.2132472

Zimmerman, S. D. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1–47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>

Caridad, solidaridad y cosmopolitismo. Distinciones morales en la constitución identitaria de colegios privados⁵⁵

Juan Pablo Venables

Introducción

Consultado por los vínculos que su colegio mantiene con el entorno, el director del Colegio de Colonia 1 señaló: “Evidentemente es necesario tener vinculación. El centro de padres trabaja con instituciones benéficas”. La entrevista no había abordado temas de acción social o caridad como para que el director dedujera que la pregunta por la vinculación se refería a ese tipo de acciones; simplemente fue lo primero que pensó al ser consultado por los vínculos del colegio con el entorno.

Respuestas como esta refuerzan el estereotipo hacia los colegios privados: espacios cerrados, endogámicos y exclusivos, cuyas acciones hacia el entorno toman la forma de caridad hacia los “más necesitados”, que constituyen un Otro requirente de ayuda. Al respecto, Madrid (2016) sostiene que esta acción social daría cuenta del “carácter de organizadores de clase de estos establecimientos [...] (*ya que*) los otros diferentes son vistos como sujetos-objetos de la filantropía, más que como sujetos con capacidad de acción” (p. 291). Pero esta es sólo parte de la historia. Algunos colegios privados organizan campañas de alimentos y de donaciones, visitan hogares de ancianos, apoyan con reforzamiento escolar a colegios más pobres, van a pintar y arreglar escuelas o sedes vecinales, hacen trabajos de invierno y verano donde construyen casas, y así una serie de acciones de solidaridad calificables de beneficencia. Pero también entienden los vínculos con el entorno abriendo sus instalaciones para el uso del barrio o eventos deportivos, para que candidatos de la política local expongan sus ideas, participan en manifestaciones medioambientales y entienden su entorno como el espacio que los

⁵⁵ Este capítulo se desarrolló en el marco del proyecto Fondecyt 11220155 de ANID

cobija en tanto ciudadanos. Y para mayor complejidad, la mayoría de los colegios privados no escoge una de estas vías sino realiza varias a la vez.

En efecto, los colegios privados —y más aún los exclusivos o de élite⁵⁶— saben que no pueden construir barreras infranqueables que los protejan del entorno. Necesitan relacionarse con otros, en tanto diferentes, para poder constituirse a sí mismos (Spivak, 2003). Este tipo de acción busca, por un lado, generar un servicio a “la comunidad” desde su posición —que saben privilegiada—, legitimándola (Tiramonti y Ziegler, 2008). Pero, al mismo tiempo, pretende formar a quienes dan. Es lo que Bourdieu (2009) llamó *alquimia social*, porque une y separa al mismo tiempo. Hay, también, otro tipo de vínculos con el entorno que se produce hacia el exterior, al mundo. Es lo que Van Zanten y Ball (2015) llaman cosmopolitismo y que, en algunos colegios privados de tradición y alto costo se asume como un mandato de apertura al mundo, a lo global (Venables, 2025).

Estas distintas maneras de comprender su vinculación con el entorno —con las complejidades y diferencias indicadas— se entienden como una forma de socialización moral (Bowen, 2015; Dukuen, 2023) que sostiene la posición de privilegio y de diferencias materiales entre estos colegios y los otros, legitimando la desigualdad (Fuentes, 2018; Gessaghi, 2015). Son distinciones morales que construyen al Otro, al mismo tiempo que establecen diferencias al interior de la clase alta (Thumala, 2007; Wilkis, 2008), haciendo de la moral un signo de distinción por medio de la configuración de un habitus particular (Aguilar, 2011; Lamont, 1992). En palabras de Fuentes:

Desde una perspectiva relacional, el crecimiento de las desigualdades no se explica por el aislamiento entre ricos y pobres [...] La distinción social de los sectores altos fue históricamente construida en función de diferencias hechas desigualdades por medio de posiciones y discursos morales (2018, p. 58).

⁵⁶ El capítulo no se adentra en la discusión conceptual y empírica para determinar qué define a los colegios de élite, sino se interesa en el subconjunto de colegios privados que, en Chile, ha bordeado históricamente el 8% y, en la zona de estudio, el 5%. Para más información ver Venables (2023a y 2025).

Este capítulo indaga en las variantes de socialización moral a partir de la vinculación con el entorno que establecen colegios privados de la zona sur de Chile (regiones de La Araucanía, de Los Ríos y de Los Lagos), a través de entrevistas semiestructuradas con sus rectores o directores. Son 17 entrevistas que corresponden al mismo número de colegios, repartidos en las cinco ciudades más relevantes del territorio (Temuco, Valdivia, Osorno, Puerto Varas y Puerto Montt), que representa el 65% de colegios particulares de estas ciudades, donde se encuentran colegios privados de Colonia (alemana y francesa), Anglos, Cristianos Tradicionales (CT), de Inspiración Neocatólica (IN), Centrados en el idioma inglés y el rendimiento (CIR), y No tradicionales y alternativos (NTA).⁵⁷

Para adentrarse en la elaboración que hacen de sí mismos a través de la construcción de otros distintos, se profundiza en sus vínculos con el entorno y en su percepción sobre el sistema escolar público. El capítulo se estructura elaborando un diálogo entre lo conceptual y lo empírico abordando, primero, la figura del director en los colegios privados. Luego, en la segunda sección, se propone una distinción de cinco tipos de vínculo con el entorno que establecen los colegios privados y, finalmente, cierra con una sección de conclusiones y desafíos.

La figura del director/rector en los colegios privados

Como la unidad de información son los directores de los colegios, adquiere cierta relevancia indagar en sus perfiles, sobre todo considerando la importancia que le atribuye Madrid (2016) al rol que ocupan en los colegios tradicionales de élite, pues sería común que estos sean exalumnos cuyo rol simbólico es mantener vivo el ethos institucional.

En el caso del área de estudio se encuentra una heterogeneidad importante al respecto. En primer lugar, solo 2 de los 17 directores son exalumnos y coinciden con dos de los colegios de Colonia de mayor tradición del territorio. Pero en los otros dos colegios de Colonia que cumplen con características similares se

⁵⁷ Considerando los grupos y la clasificación tipológica más que las características de los colegios que las componen, esta clasificación es comparable con lo que sucede en Santiago. Para más información sobre esta clasificación ver Venables (2023a).

observa el proceso opuesto: son los primeros directores que, además de no ser exestudiantes, tampoco tienen vinculación con esa colonia ni hablan su idioma, dando cuenta de un proceso de apertura inédito y reciente que va en la dirección contraria de lo señalado por Madrid (2016).

Posiblemente por las características propias de ciudades intermedias que conforman la zona sur del país, lo que sí se produce es una circulación de directores entre algunos de los colegios privados. Por ejemplo, se produjo una suerte de enroque de directoras entre el colegio de Colonia 3 y el Anglo 2 (también con tradición), de distintas ciudades. Asimismo, dentro de una misma ciudad, un colegio que abrió el 2019 (CIR) contrató como directora a una exestudiante del colegio de Colonia de su ciudad que, además, había sido directora de ese colegio y de otro privado más reciente.

La siguiente tabla organiza la información recabada de los directores de los 17 colegios entrevistados, en relación con el tipo de colegio, el método de nombramiento y otras características:

Tabla N°1

Colegio	Método de nombramiento	Experiencia en educación y/o relación con el colegio
COLONIA1	Designada por el directorio	Profesora de Historia. Exalumna con historia familiar en el colegio (su madre también estudió aquí)
COLONIA2	Designado por el directorio	Profesional. Exalumno y también apoderado del colegio. Cónsul honorario del país en la ciudad. Más de 12 años como director del colegio
COLONIA3	Designada por el directorio	Profesora. Primera directora que no tiene ascendencia de la colonia ni habla el idioma. Fue contratada desde el colegio Anglo 2, de otra ciudad
COLONIA4	Designado por el directorio	Profesor de Historia. Primer director que no tiene ascendencia de la colonia ni habla el idioma. Fue contratado en búsqueda de una gestión profesional externa.
ANGLO1	Concurso abierto	Profesor de Educación Física. Con experiencia en liceos técnicos, municipales y subvencionados en otras ciudades del territorio.
ANGLO2	Designada por el directorio	Profesora de educación básica. Trabajó en gestión de la educación

		pública a nivel regional. Fue directora del colegio Colonia3.
ANGLO3	Concurso cerrado	Profesor de Lenguaje. Con experiencia dirigiendo colegios. Forma parte de la asociación que sostiene el colegio
CRIS TRAD1	Designado por el directorio	Profesor de Historia. Hizo carrera interna al interior del colegio. Fue SEREMI de educación de su región
CRIS TRAD2	Designado por el directorio	Profesor de Filosofía. Experiencia en la dirección de otros colegios de la asociación que sostiene el colegio
CRIS TRAD3	Designado por el directorio	Experiencia en la dirección de otros colegios de la asociación que sostiene el colegio. Exdirector Cristiano Tradicional2
CINGLÉS	Designada por el directorio	Profesora y psicopedagoga. Con experiencia dirigiendo colegios de la ciudad (de Colonia y CIR, no considerados en la muestra)
INEOCATÓLICA	Designado por el directorio	Ingeniero Civil. Sin experiencia en educación. Apoderado del colegio y exmiembro del directorio
ANGLO-NEOCATÓLICA	Designado por el directorio	Profesional. Con experiencia en educación desde la vinculación educación y empresas. Más de 20 años como director del colegio
NOTRAD1	Concurso abierto	Profesor de Historia. Con experiencia dirigiendo colegios.
NOTRAD2	Designada por el directorio	Educadora de Párvulos. Con experiencia docente. Hermana del sostenedor del colegio. Más de 13 años como directora del colegio
NOTRAD3	Designado por el directorio	Profesional. Apoderado del colegio sin experiencia en educación
NOTRAD4	Designada por el directorio	Profesora de Inglés. Con carrera interna dentro del colegio. Más de 8 años como directora del colegio

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entrevistas (año 2022) e información pública.

Lo primero que llama la atención es la poca frecuencia con que los colegios particulares del sur escogen a sus autoridades a través de procesos abiertos (solo dos casos). La gran mayoría los escoge a través de un proceso interno llevado adelante por el directorio que, o no está abierto a postulaciones, o bien lo está únicamente para quienes ya forman parte de la asociación

sostenedora, lo que sugiere un elevado grado de control por parte del directorio en la búsqueda de la continuidad del ethos institucional. No obstante, como se indicó, el hecho de que dos colegios de Colonia con larga tradición hayan designado desde el directorio a autoridades sin un perfil que coincida con su ethos, da cuenta de un proceso de apertura a una lógica más enfocada en la gestión y, por ende, menos moral y más meritocrática.

Por otra parte, que 12 de los 17 directores sean profesores o hayan estudiado alguna carrera del área de la educación da cuenta de un perfil marcado hacia ese nicho de profesionales. Varios, de hecho, hicieron carrera en la institución, dado que entraron a trabajar como profesores. Es llamativa, también, la importancia que tienen los profesores de Historia, principalmente, así como otros del área de las Humanidades (Inglés, Filosofía, Lenguaje), constituyendo el perfil mayoritario. Esto refuerza la idea de una tendencia hacia la profesionalización de la gestión de los colegios particulares, toda vez que se valora su trayectoria docente, al mismo tiempo que su experiencia en otros ámbitos, como la gestión pública, la dirección de otros colegios o la vinculación educación-empresa.

El tipo de colegio también parece influir en los criterios de selección, con algunos colegios priorizando la continuidad del ethos institucional y otros buscando una mayor diversidad de experiencias y capacidades de gestión. De hecho, los dos casos donde los directores son apoderados del colegio coinciden con que no provienen del mundo de la educación y, además, son colegios de creación reciente.

En la tabla se destacaron los cuatro directivos que llevan un período más o menos prolongado en el cargo. Para el resto de los casos la rotación es alta. De hecho, muchos se cambiaron de ciudad para asumir el cargo, lo que explicaría en parte que, como se indicó, la presencia de exalumnos no sea relevante. Asimismo, que casi el doble de directores sea hombre (11 v/s 6 mujeres) también da cuenta de una tendencia marcada al respecto, que requiere seguir profundizándose.

En definitiva, se observa que los colegios particulares de la zona sur definen el perfil del cargo de director desde una lógica más profesional y menos centrada en el ethos del colegio que lo que sugiere la literatura. Esto no significa que no sea relevante —sobre

todo para los colegios con tradición— sino, más bien, que su resguardo no estaría en una figura cuyo rol se entiende vinculado a la gestión. Es dable pensar que la función moral de resguardar el ethos institucional es, entonces, tarea del directorio. La alta rotación y enroques de rectores entre colegios reafirma esta hipótesis.

Hacia una tipología de las formas de vinculación de los colegios privados

Bourdieu (1985) se refiere al “trabajo de formación de la clase alta” como aquella representación que requiere un esfuerzo sostenido en el tiempo para imponer una perspectiva respecto de la posición que ocupan en la sociedad. Como se ha venido discutiendo, ese trabajo encuentra una expresión clara en la configuración de una posición moral determinada de los colegios privados, a propósito de una identidad que se construye en relación con otros. Si bien —siguiendo con Bourdieu (2019)— esta posición moral no proviene, de hecho, de la acción directa del sistema escolar sino del capital cultural heredado, la tarea de vinculación con el entorno ejercida por los colegios privados la refuerza y la sostiene. Nobleza obliga; esto es, noble se nace, pero también se hace (Bourdieu, 2013).

En América Latina, la literatura que aborda este fenómeno dentro de los colegios privados proviene principalmente de Argentina, donde la investigación de las élites desde distintos aspectos lleva décadas. En Chile, en cambio, el trabajo sobre la vinculación de los colegios privados con el entorno a través de la acción social es aún incipiente (Ilabaca, 2021), destacando el caso de los colegios católicos (Bowen, 2015; Thumala, 2007). No obstante, las investigaciones de élite —y en particular de su educación escolar— han encontrado un espacio de desarrollo relevante la última década (Aguilar, 2011; Alfaro et al., 2022; Barrera et al., 2021; Bellei et al., 2020; Carrasco et al., 2016; Gayo et al., 2019; Ilabaca y Corvalán, 2020; Madrid, 2016; Moya y Hernández, 2014; Venables et al., 2023; Villalobos y Quaresma, 2023).

Una de las vías preferentes para que los colegios privados establezcan esta construcción de sí desde la relación con otros se expresa en su vinculación con un entorno que entienden carenciado. Colegios públicos, asilos de ancianos, pueblos alejados, hogares de niños, entre otros espacios considerados como “vulnerables”, son

objeto de su práctica social solidaria. La manera más común de vinculación con ese Otro es a través de la acción social, estableciendo relaciones asimétricas de entrada (Béjar, 2001; Bowen, 2015; Dukuen, 2023; Fuentes, 2018; Gessaghi, 2015; Mayer y Perozzo-Ramírez, 2020; Tiramonti y Ziegler, 2008).

A continuación, se desarrolla una propuesta que considera cinco tipos principales de vías de vinculación de los colegios particulares con el entorno, trabajadas desde la literatura y los datos empíricos recabados en las entrevistas. Dan cuenta de una alta heterogeneidad en cuanto a sus características principales, vías de acción, sujetos involucrados y propósitos, así como también de tensiones internas, toda vez que los colegios suelen poner en práctica varias de estas vías de vinculación en forma simultánea.

Caridad asistencial

Dentro del marco de la acción social de los colegios privados, Dukuen (2023) distingue entre caridad asistencial y solidaridad como dos formas de vincularse con ese Otro. La primera entrada ha sido más trabajada, toda vez que constituye el imaginario que se tiene de los colegios privados y, también, el que suelen tener de sí mismos. “Altruismo endocéntrico”, “ayuda minimalista” y “caridad edulcorada” son algunos de los conceptos con los que, desde las investigaciones, se ha intentado asir este tipo de prácticas benéficas donde, como bien sostiene Madrid, “la relación con otros diferentes no es nunca en términos de iguales y, por lo tanto, tienden a naturalizar las relaciones de subordinación y dependencia” (2016, p. 291).

Con “ayuda minimalista”, Tiramonti y Ziegler (2008) se refieren a la apoliticidad que alcanzan estas formas caritativas de participación, que sustituyen demandas por carencias y reemplazan derechos por asistencia. El Otro deviene, entonces, en un necesitado a quien todo tipo de donativos le sirve para mejorar su precaria situación. La expresión por antonomasia de este tipo de prácticas es la recolección de fondos y las campañas de alimentos que vuelven invisible al sujeto que percibe la donación. Es una abstracción, un Otro generalizado —parafraseando a Berger y Luckmann— con quien no es necesario tener contacto.

El primer viernes de cada mes reunimos alimentos y los distribuimos en canastas familiares. Son los viernes solidarios [...] Apoyamos al comedor comunitario de la parroquia, al jardín JUNJI que queda al lado, a la Fundación Las Rosas. Tenemos mapeado el sector con lugares donde podemos trabajar colaborativamente (Director colegio No tradicional y alternativo 1).

Es interesante que el entrevistado le llame trabajar colaborativamente a la realización de campañas para reunir alimentos o dinero. No existe bidireccionalidad ni asistencia mutua por lo que, probablemente, lo colaborativo sea un eufemismo o bien se refiera al trabajo dentro del colegio. En ocasiones, este tipo de ayuda minimalista traspasa ciertas fronteras:

Acompañamos generando no solo donaciones de comida a los comedores de Llanquihue, sino también llevando niños a cocinar todos los miércoles (Director colegio de Inspiración neocatólica).

Visitamos hogares de ancianos [...] Los chiquillos le cantan a los abuelitos, bailan cueca con las abuelitas (Director colegio Cristiano tradicional 1).

En este tipo de casos, el vínculo deviene en uno de “caridad edulcorada”, pues el “sacrificio” de la asistencia se ve endulzado por el “beneficio” que entrega el acto virtuoso, manteniendo un contacto de baja intensidad.

El año pasado, el día del niño, nuestro colegio le hizo la fiesta al Rosita Novaro [colegio público del sector] (Directora colegio Centrado en inglés y rendimiento).

En ocasiones la intensidad se ve reforzada, fortaleciendo también la noción de sacrificio, como se observa en un relato acerca de los trabajos de evangelización y acción social que un colegio de Inspiración neocatólica y Anglo realiza en distintas localidades durante los veranos:

Nos vamos dos semanas, nos instalamos allá, van los chiquillos con mucho entusiasmo cuando podrían estar tomando sol en Pucón (Director colegio Inspiración neocatólica y Anglo).

De lo anterior se desprende otra característica de este tipo de acción social caritativa y asistencial que practican los colegios privados: así como buscan ayudar al prójimo —se haga o no desde una base religiosa— al mismo tiempo buscan formar a quienes dan. De aquí el concepto de “altruismo endocéntrico” (Béjar, 2001), porque este tipo de acciones organizadas desde los colegios tiene como principal beneficiario a sus propios estudiantes. El objetivo está en aprender a dar más que en mejorar las condiciones del ayudado. Es una acción de orden moral, en la que el foco está puesto en lo que los estudiantes se llevan cuando dan.

Dentro del colegio funciona un grupo de acción social laico, que lo integran profes y alumnos, y tenemos apadrinada una casa de acogida de ancianos (Director colegio Anglo 3). Teníamos una actividad que quisiéramos retomar este año: las Olimpiadas de la Alegría, donde invitábamos a colegios —escuelitas rurales— de todos los alrededores de Puerto Varas, a unas olimpiadas acá en el colegio. (Director colegio Inspiración neocatólica).

Lo interesante de la última cita es que, además del objetivo pedagógico de aprender a dar —igualmente presente en la cita anterior— se observa un cruce de fronteras inverso, pues lo que suele suceder con este tipo de acciones es que quien ayuda “visita” al beneficiario. En este caso, en cambio, sucede lo contrario, dando cuenta de una apertura del espacio propio que, aun cuando se haga desde el privilegio, entrega complejidad a la relación. Esta práctica está en línea con lo que viene produciéndose en el Reino Unido con la apertura de canchas deportivas y áreas verdes de los colegios privados, que son utilizadas por colegios públicos, con la finalidad de mejorar los niveles de equidad en el acceso a estos espacios (Keenan, 2024).

Otra complejidad dentro de esta lógica caritativa se observa en el caso de un colegio que establece un vínculo con un Otro que no suele estar presente:

Se trabaja con una iglesia, con los inmigrantes haitianos que llegaron a Las Ánimas. Se abrió un ropero y se les entregó ropa y alimentos a la comunidad haitiana (Directora colegio No tradicional y alternativo 2).

Este colegio No tradicional y alternativo, aun cuando se mantiene en una lógica caritativa, observa y considera a un Otro que, siendo muy visible en la sociedad, no apareció en los demás casos de estudio ni suele ser considerado por la literatura, dando cuenta de una tensión en la configuración de quién es el Otro a ser ayudado.

Solidaridad

La otra cara de la distinción propuesta por Dukuen (2023) es la solidaridad que, siguiendo su definición, desverticaliza las relaciones propias de lo caritativo a través de compartir el trabajo y el tiempo, desde una senda humanista, ya sea laica o religiosa. Ahora bien, esta horizontalización es un ideal a alcanzar, pero imposible de realizar en la práctica, pues toda acción social lleva una lógica de jerarquía, sea esta más o menos explícita.

Como el vínculo con ese Otro se comprende por defecto desde la asimetría, quienes proveen la ayuda se perciben a sí mismos como *society winners* (Reátegui et al., 2022) que deben operar sobre el mundo desde una acción consciente de su privilegio:

Sacamos nuestros estudiantes para que, digamos, puedan compartir con esa comunidad, puedan también ser personas con mayor conciencia social (Director colegio Inspiración neocatólica y Anglo).

Lo paradójico es que esta asimetría a la vez que incuestionable es inconfesable, por lo que se erigen mecanismos de igualación por otras vías. Una de las vías destacadas por la literatura es la “inflación del discurso afectivo” (Dukuen y Kriger, 2016), que legitima la arbitraria inequidad del vínculo por medio de la igualación

afectiva: se da y se recibe afecto por igual.

Esta “paradoja moral” da cuenta de un aspecto clave: esta acción de igualación desde la diferencia esconde lo político tras un ropaje moral. “Se producen principios prácticos de visión y división del mundo social que, reconociéndose como morales, se desconocen como ‘políticos’” (Dukuen, 2023, p. 5). En línea con esta mirada, Béjar (2001) denuncia que quienes hacen de voluntarios no son conscientes de las consecuencias morales, sociales y políticas de su actuar, manteniéndose en el plano de la justificación emocional.

Gessaghi también trabaja este esfuerzo de igualación en una clase alta argentina que entiende la incorrección de las jerarquías: “ser sencillo es el colmo de la distinción” (2015, p. 38). Esto permite que el distanciamiento no sea material sino moral. Como indica la antropóloga, este acercamiento va a contrapelo de las investigaciones de élite que, desde un enfoque más tradicional, comprenden la relación con ese Otro siempre desde la distinción vertical, omitiendo “una parte esencial del modo en que se configuran los procesos de jerarquización social” (Gessaghi, 2015, p. 40).

Dentro de esta lógica menos caritativa y más solidaria, destacan algunos colegios que han incorporado la acción social a sus currículums, desligándolos de la voluntariedad y acercándose más a un espíritu humanista. De hecho, esta vinculación —que suele llamarse de aprendizaje-servicio— es directamente crítica de la caridad, y persigue la igualación al sostenerse en una nutrición mutua, bidireccional, regularmente vinculada al trabajo en conjunto:

Nosotros hemos desaparecido de la acción del dar. Estamos trabajando con las comunidades (Directora colegio Colonia 3).

No está enfocado en una ayuda unilateral, sino que encontramos en la riqueza del diálogo y la conversación un aprendizaje recíproco (Director colegio No tradicional y alternativo 1).

Esta noción “más humana” tiene relación con un interés de los colegios por formar estudiantes más comprometidos con la realidad, “proyectando un futuro profesional adulto sensible en su

vida cotidiana para con los pobres [...] Conocer de cerca la pobreza es un activo para el futuro de estos jóvenes.” (Fuentes, 2018, p. 67-68).

Todas las comunidades con las que nosotros vivimos aquí: Cholchol, Imperial, Galvarino, Victoria, Lautaro. A esos lugares hemos ido y nos vamos dos semanas, nos instalamos allá [...] Promovemos eso para que se vinculen con ellos. Nosotros creemos que, finalmente, muchos de nuestros estudiantes van a tener una vuelta a esta región, a esta ciudad, que van a tener participación en actividades industriales, sociales, empresariales (Director colegio Inspiración neocatólica y anglo).

Como sostienen Mayer y Perozzo-Ramírez (2020), aun cuando estas acciones generan efectos positivos, no buscan transformar la realidad sino más bien lo contrario, mantienen el estatus quo por medio de una configuración despolitizada. En efecto, “sin importar la buena voluntad de los agentes, compone una relación social asimétrica en la que la reciprocidad no es posible” (Bowen, 2015, p. 68).

Estas acciones requieren de organización y gestión que muchas veces recae sobre los propios estudiantes, pues se espera que logren organizar eventos, apalancar recursos, trabajar en equipo, desarrollar liderazgos (Tiramonti y Ziegler, 2008). Desde aquí, el vínculo con el Otro pierde algunas vetas morales y se funcionaliza, estructurándose desde la conveniencia de la solidaridad en lógica de responsabilidad social empresarial (RSE). Esta responsabilidad social educativa (RSEd), como la llama Villa, “se basa en el enfoque teórico y práctico de la ética empresarial. Se refiere al modo en que una empresa integra los valores sociales básicos a sus prácticas y operaciones en el día a día y entiende que su éxito está enlazado con el bienestar de todo el tejido social” (2017, p. 129).

Lo que se observa con la asignatura CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) que forma parte del programa de Bachillerato Internacional en los colegios de Colonia de la zona de estudio, se vincula con esta responsabilidad social que busca trascender la caridad, formando personas capaces de gestionar soluciones concretas desde lógicas globales:

Tenemos esta asignatura [...] que es Creatividad, Acción [sic] y Servicios que, en el fondo, invita a nuestros jóvenes a detectar problemas en la comunidad y el entorno más cercano y hacer propuestas de proyectos que puedan ayudar y a colaborar a solucionar esos problemas (Directora colegio Colonia 1).

De hecho, siguiendo a Villa (2017) y aun cuando no se haya observado en la zona de estudio, en ocasiones se utiliza el lenguaje empresarial de los *stakeholders* para referirse a la identificación del Otro que merece acción social, en oposición al Otro beligerante que no la merece. La organización de esta caridad empresarializada implica el monitoreo y evaluación de las acciones emprendidas en términos de cumplimiento de metas, por las que deben rendirse cuentas (*accountability*) a quienes aportaron con los recursos (Villa, 2017). En definitiva, se enmascararía una formación en *management* empresarial desde la siempre loable solidaridad. Un último aspecto relativo a la solidaridad tiene relación con aquellos colegios privados que asumen la tarea de promoción social a través de entregar becas. En la zona de estudio es lo que sucede con dos colegios cristianos tradicionales que pertenecen a la congregación religiosa jesuita.

Reproducimos un sistema socioeconómico alto, por lo que tenemos un gran deber de ser más inclusivos con niños que no pueden estar acá por asuntos económicos [...] Tenemos becas, pero es un margen muy pequeño. Ojalá pudiera ser un porcentaje mucho más alto (Director colegio Cristiano Tradicional 3).

Es una acción que se ejerce desde el privilegio, pero con una lógica inclusiva que construye al Otro —escuelas rurales de los alrededores— de manera momentánea, porque luego es integrado como Uno al incorporarse al colegio. En el caso del colegio Cristiano Tradicional 2, se trata de un tercio de estudiantes que se integra en la enseñanza media, financiado por grupos de apoderados y exalumnos, lo que sin duda constituye otra lógica de vinculación, más duradera y con propósitos de transformación social que busca torcer el estatus quo.

Lo público como el Otro

En países con sistemas educativos de mercado como Chile (Bellei, 2015; Venables, 2023; Villalobos, 2016), la manera como los colegios privados perciben el sistema público es también parte de la construcción de sí mismos, toda vez que se sostiene, siempre, en la identificación de un Otro en desventaja. En la zona de estudio, lo primero que llama la atención es una división que se produce entre aquellos directores que defienden la existencia de proyectos escolares privados y aquellos que ponen el énfasis en la necesidad de fortalecer lo público (sin desconocer la relevancia de lo privado).

Entre los primeros destacan directores de colegios de Colonia y de Inspiración neocatólica que, además, son los más costosos⁵⁸.

Creo que es legítimo que existan distintos tipos de colegios, que es normal que haya financiamientos que son distintos [...] La discusión de fondo es cómo aseguramos calidad de educación para todos (Directora colegio Colonia 1).

La plata es de cada uno y si yo estoy dispuesto a pagarle un colegio privado a alguien que sé que se está ganando por esas platas, empresas, familias, que armó el colegio... bien (Director colegio Inspiración neocatólica).

La defensa de que el mercado opera dejando a cada quien hacer lo que le parezca con su plata, así como que el problema del sistema escolar se agota en la calidad, son argumentos largamente utilizados en la discusión nacional. Ahora bien, en concordancia con lo señalado por Bowen (2015) respecto de los colegios neocatólicos de la élite santiaguina, en la mayoría de los casos el “problema de la calidad” fue endosado sin miramiento a los profesores que, por un lado, no tendrían una buena formación y, por otro, se concentrarían sólo en sus defensas corporativas:

El problema de la educación pública ha sido que invirtió en todo menos en capacitación de profesores y, además, estos son bastante difíciles para dejarse evaluar (Director colegio

⁵⁸ Sobre la información del costo de los colegios, ver Venables (2023a) y Venables (2025).

Colonia 2).

El Colegio de profesores prácticamente se convirtió en un sindicato (Director colegio Anglo 1).

Esta construcción del Otro invisibiliza las condiciones desiguales de nivel estructural, presentándolas —ahora sí— como un problema de origen moral de la educación pública, que no cumpliría la tarea de formar “buenas personas” y con “buen juicio” (Bowen, 2015). Se lee, además, como un problema político, cuasi voluntario, cuya solución está, paradójicamente, más en el mercado que en la política:

En el mundo de los particulares pagan muchísima plata. Es de élite, cierto. ¿Pero sabes a quién tienes tú como medio de control? A los padres (Directora colegio Colonia 3).

En línea con la defensa del mercado en educación, la entrevistada defiende la idea de que el valor de la educación estaría sustentado en la exigencia de que se cumpla con el servicio pagado. La tensión se produce porque, a renglón seguido, emergieron discursos de traslocación del privilegio que exigían una acción más directa de la política pública:

Los colegios particulares estamos un poco descolgados. O sea, somos como el hermano pobre del Ministerio [...] La misma exigencia que establecen para inclusión la tenemos nosotros también. Y tenemos que batirnos como podemos con los equipos profesionales que tenemos (Directora colegio Anglo 2).

Estos discursos persiguen una igualación con el Otro —pero no desde la sencillez, como en la sección anterior— al posicionarse como perjudicados en un sistema que no les aporta los mismos recursos que a los colegios públicos, transformando su privilegio en una debilidad. Lo anterior se observa claramente en lo señalado por la directora del colegio de Colonia 3, dueño de un edificio patrimonial, de una piscina temperada y de un refugio en la nieve, entre otros:

Hay colegios municipales que “le dan una patada” a este edificio (Directora colegio Colonia 3).

Por otra parte, los directores que pusieron énfasis en la importancia de la educación pública tienen, por lo general, una mirada crítica hacia la intromisión del mercado que ha generado segregación y diferencias que deben ser abordadas por una política que ponga en el centro a lo público. Destacan entre ellos los colegios Cristianos tradicionales. Lo anterior no obsta para que, de todos modos y como es esperable, no tengan un discurso antiprivado sino de búsqueda de igualdad: “*Ojalá la educación pudiera ser única y buena para todos, que es el ideal*” (Directora colegio No tradicional y alternativo 2).

Por último, lo relatado en un colegio de Colonia da cuenta de una cierta fragilidad en el sostén moral del privilegio, que se evidencia cuando su diferencia marca abismos insalvables con un entorno y con un Otro que invierte la virtud de esa distinción, dando cuenta de que los vínculos nunca son unidireccionales:

Quando buscamos vincularnos creen que es muy complejo vincularse con nosotros [...] Algunos niños se asustan de pasearse con el uniforme por el centro de la ciudad, porque les gritan pesadeces [...] Antes no participábamos de los desfiles porque los escupían (Director colegio Colonia 4).

Lo interesante de esta distinción basada en la culpabilización del privilegio es que no proviene desde los colegios particulares, sino es dirigida hacia ellos desde un Otro generalizado, indistinguible en su composición, pero a quien le pertenecería la representación de la mayoría y, por ende, de los espacios públicos.

Vinculación como ciudadanos

El trabajo de campo hizo emerger otra vía a través de la cual los colegios generan vinculación con su entorno: la ciudadanía. En efecto, algunos colegios privados de la zona de estudio —marcadamente los que sostienen proyectos alternativos— se entienden como parte de la red política, pública y ciudadana de su

entorno, organizando visitas a lugares que los comprometen con su historia y su presente (sitios de memoria, por ejemplo), así como formando parte de manifestaciones ciudadanas o bien uniéndose a causas determinadas.

Nuestros chicos van a las universidades, al teatro Diego Rivera, participamos con agrupaciones de arte [...] Salimos a la calle a que los niños reconozcan dónde vivimos [...] Nos tomamos Puerto Montt; Puerto Montt es como nuestro patio (Directora colegio No Tradicional 4).

Esta vinculación hacia fuera (los estudiantes salen del espacio escolar) está dirigida a distintos objetivos y con intenciones variadas. Desde intervenciones en protestas pacíficas hasta problemas medioambientales, pasando por servicios comunitarios y vinculaciones con el aparato burocrático, los colegios se involucran en diversas tareas:

Vamos a reforestar el Parque Urbano. A plantar y limpiar con los profesores. Eso, alineado con juntas de vecinos (Directora colegio Anglo 2).

Salidas a terreno, llevar a los pequeñitos a la biblioteca municipal, analizar la biodiversidad del arboretum o de las terrazas fluviales en Niebla (Director colegio No tradicional y alternativo 1).

Asistimos a manifestaciones ambientales, ecológicas, de protesta pacífica, para defender el lago (Director colegio No tradicional y alternativo 3).

Si bien esta forma de vinculación no constituye claramente a un Otro a quien ayudar, sí genera alteridad entre los colegios privados, lo que se vuelve relevante para su propia constitución identitaria desde la vereda contraria a lo revisado en la sección anterior respecto de lo público. Llama la atención un caso que entiende el vínculo desde una lógica de propiedad más que de ciudadanía, basándose en una distinción de exclusividad:

Somos ‘dueños’ del lago Llanquihue, ¿verdad? Ese es nuestro concepto [...] (Además,) con carabineros, con la

Armada de Chile y Bomberos, tenemos alianza única y exclusiva (Directora colegio Centrado en inglés y rendimiento).

En este caso, la idea de posesión no busca que sus estudiantes salgan del colegio para ser parte de lo público. Sentirse “dueños” del Lago Llanquihue —a la vez que resaltar la alianza única y exclusiva con distintas instituciones— representa lo inverso, pues es un afuera que se torna adentro: la naturaleza también forma parte de nuestro colegio y, por tanto, le pertenece a sus estudiantes.

Dentro de esta vinculación con el entorno desde una perspectiva ciudadana, un segundo tipo de vínculo no es hacia fuera sino hacia dentro; esto es, ofreciendo los espacios y la infraestructura del colegio para quienes no pertenecen a la comunidad educativa, como juntas de vecinos, otros colegios y ciudadanos en general:

No hace mucho este colegio puso rejas. Antes era un colegio abierto y el fin de semana la gente venía a jugar la pichanga en la cancha del colegio. La gente cruzaba entre calle y calle por dentro del colegio (Director colegio Cristiano tradicional 2).

Tenemos vinculación con la Junta de Vecinos de acá, porque somos un vecino molesto [...] Entonces, la ayudamos en el mejoramiento de los caminos, facilitarles para que hagan un bingo, tengan un espacio deportivo si lo necesitan. Las reuniones de la Junta las hacen en el colegio (Director colegio Cristiano tradicional 3).

Esta apertura es distinta a la mencionada en la vía caritativa, porque no se trata de abrir el espacio del colegio privado a los colegios públicos, sino directamente entenderse como un actor territorial inserto en un espacio determinado, con sujetos diversos. Algunas diferencias tienen relación con el énfasis político de esa apertura. En algunos colegios se observó la intención de sentirse parte de la ciudad, integrándose a sus dinámicas:

Los candidatos a alcaldes han venido al colegio a presentar sus programas a los estudiantes (Directora colegio No

tradicional y alternativo 2).

Mientras que, en el caso de dos colegios de Colonia, esa vinculación entiende que la ciudad se ha visto beneficiada por la existencia del colegio, lo que se funda en su larga trayectoria y tradición:

Temuco no sería lo que es sin el colegio Colonia 1 y el colegio Colonia 1 no sería lo que es sin Temuco. ¿Me explico? Hay una historia compartida [...] Somos como hermanos, vamos de la mano (Directora colegio Colonia 1). No es menor el aporte que ha generado el colegio al desarrollo de la ciudad, en estos más de 150 años (Director colegio Colonia 4).

Lo interesante es que no se ve una subordinación del colegio a la ciudad (ni siquiera administrativa): colegio y ciudad serían pares que se benefician en igualdad de condiciones. Asimismo, es relevante que el beneficio del colegio a la ciudad se dé casi por osmosis; basta con existir para irradiar un bien al entorno.

Cosmopolitismo

El último tipo de vinculación con el entorno a revisar es un aspecto que ha sido más trabajado por la literatura: el cosmopolitismo (Van Zanten y Ball, 2015). Principalmente los colegios privados de más alto valor y tradición construyen un Otro con el que buscan igualarse “hacia arriba”; es el Otro “desarrollado” y abstracto propio de países centrales, con los que suelen vincularse los colegios de Colonia, Anglos o muy identificados con el inglés, a través de viajes de estudio, convenios con embajadas y universidades extranjeras y/o como horizonte de futuros estudios superiores. Su importancia es, en primer término, académica, por lo que suele expresarse en la adquisición de un idioma como segunda lengua y en la adopción de currículums internacionales que combinan con el nacional (el Bachillerato Internacional, por ejemplo) que están dirigidos a problemas globales y contenidos globalizados; en palabras de Kessler y Krüger (2018), a formar *world citizens*.

Tenemos también dentro del programa de diploma un énfasis muy fuerte a este pensar global y actuar local (Directora colegio Colonia 1).

El fuerte énfasis que pone buena parte de los colegios privados de la zona de estudio en el idioma inglés (o extranjero), así como la gira de estudios de un mes a Londres que hace el colegio Anglo 2, o los más de dos meses en Alemania que pasan todos los colegios de Colonia germana del sur del país, son esfuerzos que están dirigidos a formar estudiantes internacionalizados que puedan coronar su formación estudiando en universidades extranjeras:

Un número importante de nuestros estudiantes tiene su mirada puesta en la educación superior, pero en el extranjero (Director colegio Cristiano tradicional 1).

Ahora, como sostienen Reátegui et al. (2022), también persiguen objetivos menos medibles, dirigidos a formar estudiantes que serán miembros y líderes de una sociedad global, para lo que necesitan formar redes que traspasen lo nacional y que los oriente a una cultura cosmopolita de mentalidad global:

La importancia de estas redes y esta orientación internacional no es únicamente académica. Se trata de cuestiones mucho más sutiles o menos “objetivas”, relacionadas con preparar a los jóvenes como miembros (y líderes) de una sociedad global, de ser parte de una cultura cosmopolita (Reátegui et al., 2022, p. 59).

En este tipo de vínculo el Otro está fuera de las fronteras, porque la apertura cultural no se produce hacia dentro del propio país, constituyendo una estructura moral distinta que en los casos anteriores.

Conclusiones

Fuentes sostiene que la gran ironía de la acción social ejercida por los colegios es que “es imposible entenderla sin la desigualdad que organiza la relación entre ricos y pobres” (2018, p.

71), lo que tomaría aún más fuerza en el contexto neoliberal, donde la riqueza comienza a entender a la pobreza como un asunto que debe tratarse privadamente (Thumala, 2007). Se abordaría como problema aquello que se necesitaría como justificación. Pero, como se revisó a lo largo del capítulo, las formas a través de las cuales los colegios privados establecen una vinculación moral con el entorno son heterogéneas y varían en acción, intención y resultados.

En efecto, a los cinco tipos de vinculación identificados (caridad asistencial, solidaridad, lo público como el Otro, ciudadanía y cosmopolitismo) se suma una serie de distinciones y matices internos que obligan a complejizar las miradas condenatorias o laudatorias, exigiendo la profundización del análisis empírico y conceptual-descriptivo, desafiando las generalizaciones. Por ejemplo, en ocasiones la solidaridad se manifiesta como una acción humanista genuina y en otros más como una estrategia de responsabilidad social empresarial. Asimismo, la caridad asistencial puede ser "edulcorada" o implicar un compromiso más profundo con el beneficiario.

Lo anterior, da cuenta de que los vínculos que los colegios privados establecen con su entorno constituyen una fuente de distinción moral cargada de tensiones y contradicciones. A modo de ejemplo, se observa una paradoja en los discursos de los directores, quienes defienden la existencia de proyectos privados y la libertad de disponer de los recursos familiares en el colegio que deseen, al mismo tiempo que demandan una mayor contribución del Estado y critican la desigualdad del sistema. Es lo que se revisó a través de la figura de la traslocación del privilegio.

La figura misma del director, de hecho, es clave para la configuración institucional de esa identidad moral que se constituye en el vínculo con el entorno. Esta investigación da cuenta de una heterogeneidad en sus perfiles, con una tendencia hacia una lógica más profesional y menos centrada en el ethos del colegio, lo que deja en el aire la interrogante de quién cumple la función de garantizar la distinción moral, dado ese nuevo contexto.

Sin perjuicio de esta diversidad, se observan algunas tendencias en relación con el tipo de colegios que vale la pena resaltar. Primero, principalmente los colegios de Colonia a través del CAS en el Bachillerato Internacional —aunque también algunos Anglos y CIR— han resignificado las acciones de caridad desde una

lógica empresarial, cuyo propósito es que sus estudiantes aprendan a gestionar proyectos, acciones y recursos en la tarea de ayuda al carenciado. Esto los acerca a las posiciones que Thumala (2007) y Bowen (2015) describen para colegios neocatólicos de élite: la distinción moral está en el “buen juicio”, en el “ser buenas personas” y esforzadas.

Segundo, los colegios Cristianos Tradicionales —en especial los jesuitas— promueven una moralización interna cuyo énfasis está en la promoción social, toda vez que entienden su propio privilegio como un espacio para corregir desigualdades estructurales. Desde aquí, el Otro puede cambiar su situación desmedrada y sería tarea del colegio promocionar esa acción, lo que los volvería distintos dentro del espectro de colegios particulares y en especial de los neocatólicos, que entienden la tarea caritativa y/o solidaria desde lo privado (Thumala, 2007).

En tercer lugar, los colegios de Colonia tienden a entender su sola existencia como un aporte a la ciudad. Esto no se explicaría solo por la distinción de *poseer lo antiguo*, en tanto cosas presentes que pertenecen al pasado (Bourdieu, 2019), sino porque compartirían temporalidad e historia con sus ciudades, en un vínculo de iguales, lo que sugiere una autocomprensión —en tanto colonia germana— de fundadores del sur de Chile.

En contraste con el punto anterior, los colegios No tradicionales y alternativos son los que más han trabajado la ciudadanía como vínculo con el entorno, entendiéndose como actores dentro de la red de relaciones locales y asumiendo, en consecuencia, tareas con el entorno y los Otros.

Por último, dos desafíos —vinculados entre sí— emergen de esta investigación. El primero es destacado en la literatura, pero no se pudo observar empíricamente y tiene relación con el énfasis que pone Gessaghi (2015) en las particularidades de género respecto de la acción social caritativa y asistencial en los colegios privados, donde “las mujeres son preparadas para una de las actividades más valoradas junto con la crianza, la organización doméstica y la administración del capital social y simbólico de la familia: hacer caridad” (2015, p. 47).

El segundo desafío tiene relación con lo que podríamos llamar “el Otro interno”, también en relación con la construcción del género, como se desprende del siguiente relato: *Hoy en día tengo*

un presidente del centro de alumnos que es gay [...] Pero tengo unos primeros medios muy radicales que me dijeron: No, nosotros no vamos a votar. Vi comentarios por ahí: por esa lista no porque son maricones. Entonces hay que mediar entre esas dos posiciones (Directora colegio Colonia 3).

Por más cerrado, conservador y/o endogámico que pueda ser un colegio y por más barreras económicas, sociales, morales y simbólicas que establezca con el entorno, no puede estar ajeno al mundo y sus cambios. Estas disrupciones pueden marcar la emergencia de Otros internos a ser analizados desde la perspectiva de estudiantes, profesores, apoderados y autoridades.

Referencias

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: El cierre social de la élite tradicional chilena. En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines: Elementos de sociología de las élites en Chile (1990–2010)* (pp. 203–240). Ediciones UDP.
- Alfaro, J., Atria, J., y Ortúzar, S. (2022). Construcción de privilegios y actitudes hacia la riqueza: Percepciones y creencias de madres y padres de colegios de élite en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 30(60), e002.
<https://doi.org/10.18504/pl3060-002-2022>
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1–17.
<https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Béjar, H. (2001). *El mal samaritano: El altruismo en tiempos de escepticismo*. Anagrama.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C., Orellana, V., y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5), 1–27.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bourdieu, P. (1985). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de élite y espíritu de*

cuerno. Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, P. (2019). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bowen, S. (2015). Educar la moral del pobre: Fronteras simbólicas y gobierno de los pobres por parte de la élite económica católica de Santiago de Chile. *Pro-Posições*, 26(2), 51–73.
<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507703>
- Carrasco, A., Donoso, A., y Mendoza, M. (2016). La dimensión ético-política de la elección de escuela: Dilemas en familias chilenas de élite. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 301–335). Ediciones UC.
- Dukuen, J. (2023). Sentidos sobre prácticas "solidarias" en colegios de clases altas de CABA y Patagonia argentina. *Millcayac*, 10(18), 1–24.
- Dukuen, J., y Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: Hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014–2015). *Astrolabio*, 16, 311–339.
<https://doi.org/10.55441/1668.7515.n16.12000>
- Fuentes, S. (2018). Rugby, educación solidaria y riqueza en las élites de Buenos Aires: La construcción de una clase moral. *Etnográfica*, 22(1), 53–73.
<https://doi.org/10.4000/etnografica.5147>
- Gayo, M., Otero, G., y Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: Reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 1–18. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- Gessaghi, V. (2015). "Ser sencillo, ser buena persona": Clasificaciones morales y procesos de distinción en las experiencias educativas de la "clase alta" argentina. *Pro-Posições*, 26(2), 33–50.
<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507702>
- Ilabaca, T. (2021). La legitimación del privilegio en colegios de élite chilenos: De la responsabilidad social al discurso del mérito. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(98), 1–21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Ilabaca, T., y Corvalán, J. (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile: ¿Quiénes son y qué

- dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo? *Izquierdas*, 51, 3567–3586.
<https://doi.org/10.4067/s0718-50492022000100220>
- Keenan, R. (2024, 17 de septiembre). Private schools urged to share grounds to help UK children access green spaces. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2024/sep/17/private-schools-urged-share-grounds-uk-children-access-green-spaces>
- Kessler, C., y Krüger, H. (2018). Being international: Institutional claims and students' perspectives at an exclusive international school. En C. Maxwell, U. Deppe, H. Krüger y W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation: From the early years to higher education* (pp. 209–228). Palgrave Macmillan.
- Lamont, M. (1992). *Money, morals and manners: the culture of the French and the American upper-middle class*. University of Chicago Press.
- 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 y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269–299). Ediciones UC.
- Mayer, L., y Perozzo-Ramírez, W. (2020). Aprendizaje servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional. 16(1), 65–79
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.05>
- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59–82.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Reátegui, L., Grompone, A., y Rentería, M. (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Spivak, G. (2003) ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología* 39, 297–364.
<https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.

- Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites: Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Van Zanten, A., y Ball, S. (Eds.). (2015). *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. Routledge.
- Venables, J. P. (2023). *Ni víctima ni laboratorio: Chile en la neoliberalización global de la educación*. Ediciones UACH y Fondo de Cultura Económica.
- Venables, J. P. (2023a). Colegios privados y de élite en la zona sur de Chile: Complejizando descentradamente la mirada. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina* (pp. 159–181). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Venables, J. P. (2025). Horizontalidades, verticalidades y nichos cautivos: Mapeando el subsistema de colegios particulares en el sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 417–437. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052025000200417>
- Venables, J. P., Oyarzo, F., y Cortés, M. (2023). Tránsito de estudiantes de colegios privados del sur de Chile a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 22(2), 1–20. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2871>
- Villa, A. (2017). El "otro" como lección moral: Caridad y aprendizaje servicio en escuelas de élites. En *Actas del 4.º Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. UNIPE.
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990–2013): Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En A. Pinol (Ed.), *Democracia versus neoliberalismo: 25 años de neoliberalismo en Chile* (pp. 159–178). Fundación Rosa Luxemburgo, ICAL y CLACSO.
- Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (Eds.). (2023). *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Visiones de los sectores populares sobre la educación de las élites. Un estudio exploratorio

Juan Figueroa, Felipe Bustos, Jorge Atria

Introducción

En este capítulo, analizamos las visiones que tienen los sectores populares sobre la educación de los miembros de la élite en la sociedad chilena⁵⁹. Nuestro diagnóstico es que los trabajos que han adoptado objetivos similares han debido enfrentar dos problemas: en primer lugar, definir cuáles son los grupos que están en la cima socioeconómica, quiénes son sus integrantes y cuáles son las fronteras que los distinguen. La literatura ha intentado superar esta dificultad principalmente con las nociones de élite y clase alta y combinaciones de estos conceptos (Atria et al., 2017; Khan, 2011; Maxwell et al., 2017); sin embargo, determinar los límites de estos grupos sigue siendo un desafío. En segundo lugar, este tipo de trabajos se ha encontrado con la dificultad de aproximarse empíricamente a los miembros de estos grupos, por lo que se trata de un campo de investigación donde sigue existiendo evidencia limitada sobre las representaciones sociales en torno a ellos.

Esperamos ser una contribución en la solución de la primera de estas dificultades abordando el caso específico de la educación de las élites. Nos enfocamos en esta dimensión puesto que ella se ha convertido en uno de sus principales marcadores de distinción al ser el mayor espacio de producción y reproducción de las élites, ya sean políticas o económicas (Atria y Rovira, 2021; Garrido-Vergara, 2020; Zimmerman, 2019).

Para esto, presentamos los resultados extraídos de 12 focus groups aplicados en cinco ciudades de Chile, con el fin de obtener una mirada más profunda respecto a la construcción y justificación

⁵⁹ Este capítulo forma parte de un proyecto más amplio que investiga las representaciones sociales sobre los grupos de la jerarquía socioeconómica en Chile, titulado “Ser y parecer de la élite económica. Percepciones, distinciones e interacciones en la jerarquía socioeconómica chilena” (ANID-Fondecyt 1231047).

de los discursos ligados a la educación de las élites. Además, complementamos este análisis con fichas de estilización basadas en el juego diseñado por Boltanski y Thévenot (1983). En ambos casos, aplicamos estas técnicas en sectores populares, un grupo escasamente abordado por los estudios previos cuando se trata de analizar la jerarquía socioeconómica chilena. Así, buscamos abordar los desafíos antes presentados al proponer una aproximación donde son las personas las que deben caracterizar grupos a partir de la construcción de perfiles individuales concretos, con la particularidad de que lo que se solicita es la mención de atributos y propiedades específicas.

Los resultados entregan elementos novedosos sobre las élites, siempre teniendo claridad de que se trata de las percepciones de la ciudadanía. Es decir, el propósito es desentrañar las representaciones sociales que la población chilena tiene sobre estos grupos, y no caracterizarlos a partir de datos objetivos o elementos obtenidos de ellos mismos.

Grupos superiores: conceptos, limitaciones y propuestas

Élite y clase han sido históricamente los dos principales conceptos para estudiar a los grupos que se encuentran en la cima socioeconómica. La formulación de estas nociones tiene lugar en distintas épocas y busca dar respuesta a diferentes fenómenos (Atria et al., 2017). Asimismo, existen tradiciones de investigación bien asentadas que diferencian y distinguen estos conceptos (Ossandón, 2013). Sin embargo, trabajos recientes discuten el desafío que implica para las ciencias sociales caracterizar adecuadamente a estos grupos en las sociedades contemporáneas.

Esto se basa en dos aspectos principales: primero, se ha difuminado la distribución del poder en las organizaciones y esferas sociales, de modo tal que existen nuevos roles que no necesariamente se encuentran en la cima de una jerarquía y que pueden ejercer poder (Savage y Williams, 2008).

Segundo, las categorías de élite y clase se encuentran fuertemente interrelacionadas. Esto se debe a que las élites —descritas fundamentalmente a partir de atributos posicionales o reputacionales— muy a menudo sobrerrepresentan a la clase alta, de forma tal que un análisis de clase cobra singular importancia para

dar cuenta de aspectos esenciales de su trayectoria e importancia social. Por ejemplo, para entender cómo ascienden, qué las caracteriza, cómo rotan o se reproducen, cómo se relacionan las cúpulas de distintas esferas sociales, entre otras interrogantes. Asimismo, la importancia indesmentible del dinero en las sociedades actuales —en la organización de la economía, la política y la vida social—, como también las condiciones excepcionales de concentración económica a escala nacional y global (Piketty, 2014; Rosanvallon, 2012;) complejizan el análisis sobre la distribución de poder y las diferencias entre grupos.

La literatura ha respondido a estos desafíos creando nuevos conceptos que entremezclan elementos de recursos, diferencias entre grupos y posiciones. Por ejemplo, las nociones de “clase de élites” o “élites de riqueza” han surgido con el interés de encarar estos problemas y superarlos a partir de la observación combinada de distintas características.

Representaciones sociales sobre los grupos superiores en Chile

A pesar de los avances teóricos que apuntan a describir de manera más precisa los límites de los grupos altos de la sociedad, creemos que es necesario complementar dichas definiciones con las representaciones que tienen otros grupos de la sociedad sobre ellos. Este tipo de caracterizaciones desafía las estadísticas oficiales pues logran entregar mayor información sobre especificidades de cada grupo y sobre la diversidad de perfiles que pueden coexistir en su interior.

Usamos entonces el concepto de “representación social” en continuidad con la larga tradición en el uso de este concepto en sociología y psicología social (Durkheim, 1898, 2014; Duveen y Moscovici, 2000) y, en específico, en el estudio de las élites en América Latina (López et al., 2022; Krozer, 2025) y Europa (Duriez y Ion, 1994). Lo entendemos como las formas en que los grupos sociales organizan su conocimiento de la realidad, representándose a ellos mismos y a los demás. Esto conlleva que estas representaciones sean compartidas y no singulares, aun cuando sean emitidas por actores particulares (Moscovici, 2001). Estamos interesados específicamente en las representaciones sociales que los

sectores populares —para efectos de este trabajo, clase media baja y clase baja— tienen sobre los grupos que se encuentran en la cima de la jerarquía socioeconómica y de poder.

Dentro de las diferentes dimensiones que pueden tomar estas representaciones, en este capítulo nos interesamos en la educativa. En efecto, la educación ha sido tradicionalmente reconocida por la literatura como uno de los pilares en los que se apoya el poder de las élites (Van Zanten, 2015). Estas investigaciones, tanto en Chile como en el extranjero, se hacen generalmente desde los espacios materiales y subjetivos de la misma élite, tales como escuelas o universidades (Garrido-Vergara, 2020; Khan, 2011; Méndez y Gayo, 2019; Quaresma y Villalobos, 2022; Wakeling y Savage, 2014; Zimmerman, 2019).

En cambio, existe poca literatura sobre las percepciones de la educación de las élites fuera de este mismo grupo. En el extranjero, se ha analizado cómo las principales instituciones educativas actúan como espacios de reproducción de las formas legítimas de dominación (Van Zanten y Maxwell, 2015) y de discriminación que limitan el acceso a posiciones de poder a grupos subalternos (Jack, 2019; Torres y Massey, 2012). Un estudio particularmente interesante es el de Gift y Lastra-Anadón (2018), el cual muestra cómo los electores estadounidenses juzgan figuras políticas en función de si estudiaron en establecimientos de élite como las universidades de la Ivy League.

En el caso chileno, encontramos una aproximación a estas problemáticas en la investigación de Malik Fercovic (ver su capítulo en este libro) sobre las percepciones de exalumnos de universidades de élite provenientes de grupos sociales menos provistos de capitales y/o históricamente dominados. También, otros estudios han analizado las percepciones de la población chilena en general, o de la clase media en particular, sobre las élites y la clase alta (Araujo, 2012, 2016, 2017; Atria y Rovira, 2021b; Bengoa, 2016; Mac-Clure et al., 2015; Orchard, 2019). Basándonos en esta literatura, es posible destacar los siguientes hallazgos: en primer lugar, la élite económica tiene la capacidad de resguardar la privacidad de sus privilegios y aislarse del escrutinio público. Segundo, se ha visto que, cuando se revela la identidad de la élite económica, se le juzga críticamente, en especial a la élite tradicional, que podría denominarse aristocrática, y en menor medida a la élite reciente. En tercer lugar, la crítica más

intensa a la élite, principalmente a la tradicional, proviene de la categoría ocupacional de rutinas no-manuales bajas. Además, a los grupos superiores se le critica fuertemente el trato al resto de la población. Existe por consiguiente un notorio reclamo por el trato justo y la justicia de los procedimientos, subyaciendo a esto una demanda de respeto que no es cumplida por los grupos superiores. Por último, las investigaciones previas sugieren que estas visiones reproducen un patrón de relaciones sociales producido y reproducido históricamente.

Algunos datos sobre la educación de las élites

La élite chilena encuentra en la educación uno de sus marcadores fundamentales. Esto se debe, por un lado, a la importancia creciente que adquiere la educación privada a lo largo de las generaciones, reduciendo la posibilidad de encuentro con otros grupos que tradicionalmente se atribuye al espacio de la escuela (Rosanvallon, 2012). Por otro lado, la educación privada es reducida, a la vez, a un selecto grupo de establecimientos donde se concentran las matrículas de estos individuos y, frecuentemente, sus familias, estableciéndose una asociación identitaria más profunda.

La encuesta a la élite chilena del Centro de Estudio de Conflicto y Cohesión Social (COES) permite observar la preeminencia que ha ido adquiriendo la educación privada a lo largo de las generaciones (Atria y Rovira, 2021a). Allí se aprecia que, en promedio, 60% de los miembros de estos grupos —comprendiendo aquí a la élite económica, cultural y política— declara haber realizado sus estudios de enseñanza media en un establecimiento particular, mientras que 12% indica haberlo hecho en uno particular subvencionado y 27% en uno municipal. Esta cifra representa un aumento de la educación privada respecto de la situación de sus padres: en tal caso, en promedio, 38% de los padres y 42% de las madres de los miembros de la élite se educaron en una institución privada, frente a un 4% de sus progenitores en una subvencionada y 51% de sus padres y 48% de sus madres en una municipal.

Este aumento del porcentaje de la educación privada se verifica no sólo en el cambio en la educación de los padres y madres de los actuales miembros de la élite a la educación que ellos mismos tuvieron, sino que continúa con la elección de establecimientos de

los hijos de la actual élite. En dicha generación, nuevamente ganan fuerza las instituciones privadas, representando ahora el 87% del promedio de las tres élites antes mencionadas, seguido por un 10% educado en establecimientos particulares subvencionados y un 3% en municipales (Atria y Rovira, 2021a).

La elección de colegios de élite, por su parte, ha sido estudiada de forma profusa por investigaciones previas. Estos trabajos dan cuenta de un conjunto de establecimientos caracterizados por ofrecer proyectos educativos bien definidos y diferentes, a menudo vinculados con distintas espiritualidades de la iglesia católica y con los modelos educativos de países europeos, especialmente anglosajones, franceses y alemanes (Moya y Hernández, 2014; Thumala, 2007). Estos colegios, aunque tienen un alto valor económico, no se distinguen necesariamente por tener siempre los rendimientos académicos más altos en las pruebas estandarizadas nacionales, destacando más bien por su formación social, espiritual y/o gerencial y por cultivar distintos regímenes de relaciones con la riqueza, lo que lleva a definir prioridades y estrategias distintas para formar a sus estudiantes y para vincularse con la sociedad (Alfaro et al., 2022; Madrid, 2015). Por último, y pese a lo anterior, el efecto de estas instituciones puede ser tan significativo que se proyecta más allá de la educación superior, destacando como un factor determinante para acceder simultáneamente a posiciones de élite económica y a formar parte del 1% de mayores ingresos en la escala económica del país, junto al estudio en un conjunto acotado de carreras en unas pocas universidades (Zimmerman, 2019)⁶⁰.

Aspectos metodológicos

Nuestro trabajo se basa en el análisis de dos técnicas cualitativas. La primera corresponde a la aplicación de 12 focus groups en cinco ciudades o conurbaciones de Chile, incluyendo por ende a individuos de siete ciudades del país (Concepción, Coquimbo/La Serena, Santiago, Temuco, Valparaíso/Viña del Mar). Cada grupo contó con la participación de aproximadamente

⁶⁰ Este efecto se muestra en hombres y no en mujeres, lo que también es importante a efectos de entender las desigualdades que marcan las trayectorias de movilidad social de hombres y mujeres.

nueve personas y buscamos que al interior de cada grupo existiera paridad de género. Asimismo, los participantes fueron contactados a través de una agencia reclutadora, la cual estuvo encargada de asegurar que se cumplieran las cuotas de género y el nivel socioeconómico de cada participante.

La utilización de focus groups como parte del análisis nos permite obtener una mirada en profundidad sobre las percepciones que tienen los sectores populares sobre las élites, en tanto las personas tienen mayor libertad para entregar respuestas más completas y se interesan por defender sus visiones (Wilkinson, 1998). De este modo, la interacción entre participantes lleva a cada persona a contrastar su mirada sobre el fenómeno y utilizar ejemplos o fundamentos para validar su opinión ante el resto de los participantes.

Para determinar a los participantes del focus group, utilizamos los mismos criterios que en las fichas de estilización para realizar los filtros (preguntas sobre ingreso, educación y ocupación). Sin embargo, los grupos de discusión fueron conformados por personas pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos (D y E).

Los focus groups abarcaron una diversidad de temas, entre los cuales se encuentran cómo los participantes definen a la élite chilena, cómo piensan que estas personas llegaron a ser parte de la élite, cómo se comporta la élite económica, por qué creen que existe una élite y sus experiencias de trato con personas de la élite, entre otros. Además, complementamos el análisis con fichas de estilización de la élite basadas en lo realizado anteriormente por Boltanski y Thévenot (1983). El fin de esto es establecer las relaciones entre las imágenes mentales individuales y los procesos sociales de representación establecida por los grupos, observar la capacidad de movilización de estas imágenes y analizar la medida en la cual estas imágenes son compartidas.

En nuestro estudio, las fichas de estilización apuntan a la creación de un perfil prototípico de una categoría social particular —en este caso, una persona de la élite— a partir de características físicas, mentales, socioeconómicas y de liderazgo, permitiendo analizar cómo los actores se orientan en la sociedad y en el trabajo, cuáles son sus imágenes y símbolos, y en base a qué se construye y crea el personaje.

Para rellenar cada ficha, se les pidió a los participantes que piensen en tres personas que para ellos son de la élite, ya sean hombres o mujeres, reales o imaginarias. Lo importante es que los ejemplos que entreguen sean lo más representativo de las élites para ellos. La duración aproximada de la aplicación de las fichas fue de 15 minutos. Cabe destacar que no se les explicó a los participantes qué significa ser o pertenecer a la élite. En el caso de que los participantes pregunten directamente por esta definición, se les entregó una definición lo más ambigua posible, por ejemplo: “son las personas de más arriba en la sociedad”. O se les pidió que imaginen una pirámide y que luego piensen en quienes se encuentran en la parte de arriba de la misma.

Las fichas utilizadas para este capítulo indagan sobre el puesto de trabajo, la educación, ingreso mensual, lugar de residencia, marca de automóvil, aspecto físico, accesorios (ropa u otros) y las características psicológicas de las personas de élite. Además, se les consultó a los participantes dónde conocieron a esas personas, dando la posibilidad de que contaran si los conocieron en el trabajo, en la televisión, en otra ocasión (ante lo cual se les pidió especificar) o, por último, saber si las personas eran inventadas. Al finalizar, se les dio la opción a los participantes de que agregaran otros detalles que no aparecieran en la ficha (por ejemplo, más información sobre las personas elegidas, historias personales con personas de la élite, reflexiones, etc.).

Tabla 1: Ficha-persona

	Puesto de trabajo	Educación ¿Dónde estudió? ¿Qué estudió?	Ingreso Mensual	Empleador ¿Es empleado o él emplea?	Lugar de residencia ¿Dónde vive en Chile?	Marca del automóvil	Aspecto físico ¿Cómo se ve?	Accesorios (ropa u otros)	Características psicológicas ¿Cómo se comporta esa persona?
Ej.1									
Ej.2									
Ej.3									
¿Dónde conoció a esta persona?									
Ej.1 Conocido en el trabajo/Conocido en otra ocasión (especificar) Conocido en la TV/Totalmente inventado									
Ej.2 Conocido en el trabajo/Conocido en otra ocasión (especificar) Conocido en la TV/Totalmente inventado									
Ej.3 Conocido en el trabajo/Conocido en otra ocasión (especificar) Conocido en la TV/Totalmente inventado									
Otros datos que el jugador quiera detallar (contar una historia, reflexiones personales, etc.									

Fuente: elaboración propia

Las fichas fueron aplicadas en ocho ciudades del país: Antofagasta, Arica, Concepción, Santiago, Temuco, Osorno, Valparaíso y Viña del Mar. Los participantes pertenecen a los sectores populares, lo cual fue definido como aquellas personas de los estratos C3, D o E de la clasificación socioeconómica. Para poder determinar el NSE de las personas, se les realizaron tres preguntas filtros, apuntando a conocer su nivel educacional, su tipo de ocupación y el ingreso mensual que perciben. Utilizando la tabla de clasificación de la Asociación de Investigadores de Mercado (AIM, 2023) se estableció el NSE considerando las respuestas de las tres preguntas.

Construcción de los imaginarios sobre la educación de la élite

En primer lugar, observaremos los principales recursos y herramientas que utilizan los participantes para construir sus imaginarios en torno a la educación de las élites. Para esto, es de mucha utilidad el análisis de los focus groups, ya que la naturaleza de esta metodología produce datos en tres niveles que se enriquecen entre sí (Cyr y Wallace, 2024).

A nivel individual, las respuestas de cada participante expresan su trayectoria y desde donde se expresan. En efecto, las personas analizan las situaciones casuísticamente, tomando sus marcos materiales y morales específicos (Dubet, 2015). Además, para hacer sentido de la realidad y juzgarla, las personas tienden a hacer “reciclaje simbólico” (Lignier y Pagis, 2017), es decir, retoman conocimientos, experiencias y/o sentimientos previos que perciben como legítimos para ser movilizados en un determinado contexto.

Dado que las respuestas individuales pueden variar fuertemente según el contexto, a nivel grupal la discusión entre varias y diversas personas permite exponer los principios que estructuran las visiones generales sobre alguna problemática. Por último, a nivel interactivo, los diferentes momentos de la discusión, con alianzas y oposiciones respecto a ciertos puntos, hacen resaltar ideas intermedias entre la especificidad biográfica y los principales imaginarios sociales.

Así, la educación de los grupos superiores fue un eje estructurador de las conversaciones, sirviendo como base para

discutir no solo su formación en sí, sino que también nociones de justicia social y la legitimidad del poder. Esto es consistente con una larga literatura sobre la educación como mecanismo central de reproducción de las élites, tanto a nivel global (Khan, 2011; Van Zanten et al., 2015) como en Chile (Barrera et al., 2021; Villalobos y Quaresma, 2023).

De esta manera, los focus groups permitieron llenar un vacío en la literatura esclareciendo la visión sobre la educación de la élite entre personas que no han sido parte directamente de estos espacios de poder. En este sentido, un primer elemento a analizar es las formas en que se construyen estas percepciones, las cuales podemos dividir en dos grupos principales, como observamos en las siguientes interacciones respecto a las posibilidades de llegar a la élite:

Hombre: Por ejemplo, Estados Unidos, ahí nunca vas a tener un tope y vas a subir donde tú puedas llegar, ahí al poderoso no le importa que tú seas presidente, lo que sea. [...] Te lo digo por alguien cercano, tengo un amigo que lleva 40... va a cumplir 40 años allá y le ha ido superbién. [...]

Mujer: Hay un libro que se llama “Padre Rico, Padre Pobre”, que la gente siempre se molesta cuando lo digo. Una familia rica está sentada a la mesa y le enseñan al hijo, tienes que ahorrar, tienes que invertir. Hay una familia pobre, mira, el Colo le va a ganar a la U, esa es la temática al almuerzo. [...] De hecho, también hay otro libro. “Dime de qué colegio vienes y te diré qué CI tienes”. Que también habla como de a qué colegio fuiste y cuáles son las oportunidades que te da ese colegio.

Por un lado, en la descripción del hombre encontramos experiencias personales o de personas cercanas, en este caso, su amigo. La legitimidad de estos relatos se apoya en la fuerte carga emocional de las propias vivencias y/o de interlocutores en quienes la confianza es tal que asumen sus visiones como verídicas (Gamson, 1992). En cambio, en los libros que cita la mujer, vemos una muestra clara de las “cold cognitions” (Ferree y Merrill, 2000) o conocimientos percibidos como objetivos. Dado que en estos casos

el lazo a la información no se mide en sentimientos interpersonales, importa más que la fuente de ésta tenga la apariencia de seriedad e imparcialidad a que se apoye en métodos científicos.

Esto mismo ocurre al observar los resultados de las fichas de estilización, ya que las personas tienden a utilizar como referencia información obtenida por los medios de comunicación, en donde destaca principalmente la televisión. En efecto, la televisión constituye uno de los medios en los cuales puede haber mayor exposición de personas consideradas como de élite (grandes empresarios, políticos, artistas, etc.) ante un público más amplio. Destaca, en segundo lugar, que muchas de las figuras mencionadas como personas de élite fueron conocidas por los participantes en su trabajo, ya sea debido a que es su jefe(a) o por haberle brindado algún servicio a esa persona.

Tabla 4: ¿Dónde conoció a esta persona?

	E1 (n)	E2 (n)	E3 (n)
Inventado	18	18	19
Personalmente	20	9	25
Trabajo	25	33	23
TV/Otros medios	63	62	53
Otros/Perdidos	5	9	11
Total	131	131	131

Fuente: Elaboración propia

En una menor medida, las personas que fueron mencionadas como parte de las élites fueron conocidas a nivel personal (por ejemplo, un espacio público o por ser parte de la familia) o directamente inventadas por los participantes.

Imaginarios sociales en torno a personas de élite y la educación superior

Respecto a los imaginarios en torno a la educación de las élites, nos encontramos con que existen dos visiones diferentes, lo cual es una de las ventajas que tiene trabajar con fichas de estilización en las cuales se pide más de un ejemplo de persona de élite. Por un lado, emerge la imagen de una persona altamente

educada, que es capaz de pasar por la educación superior con éxito, usualmente estudiando carreras vinculadas a las finanzas y administración de empresas en universidades localizadas en Santiago y de alto prestigio, y que tiene la posibilidad de realizar estudios de postgrado en el extranjero (lo cual implica no solamente una inversión económica, sino que también el despliegue de amplias capacidades de adaptación al entorno y dominio de otro lenguaje).

Por otro lado, está la imagen de una persona que no necesita estudiar. Esta figura tiene dos variantes: la primera, es representada como alguien que no necesita la educación superior debido a su talento e inteligencia intrínseca relacionada con los negocios. La segunda, apunta a una persona que estudia una carrera universitaria como un requisito mínimo en su formación, pero que no es relevante en su trayectoria económica ya que es alguien que descansa en la riqueza familiar y la herencia.

El imaginario social más saliente encontrado en las fichas de estilización es aquel en que las élites chilenas son representadas como personas educadas en la educación superior y preparadas para su posterior desenvolvimiento en puestos de poder, especialmente aquellos ligados a la esfera económica y política. Para esto, los participantes mencionan principalmente la universidad como parte de la educación de las élites. Sin embargo, la universidad es solo un piso mínimo dentro de la carrera educativa de las élites, dado que al indagar un poco más profundamente nos encontramos con que son pocas las universidades que tienen representación en los discursos de los sectores populares, destacando las dos universidades más prestigiosas del país (Universidad de Chile y Universidad Católica) y una de las universidades más prestigiosas del mundo (Harvard).

El hecho de que aparezca con tanta fuerza la universidad de Harvard y no otras universidades reconocidas mundialmente responde a la figura del expresidente Sebastián Piñera. Piñera estudió ingeniería comercial en la Universidad Católica, para luego realizar sus estudios de postgrado —magíster y doctorado— en la universidad de Harvard. Además, posteriormente destacó como líder empresarial y político chileno, siendo electo en dos oportunidades como presidente de Chile. Su aparición en las fichas de estilización de personas de élite no resulta sorpresiva en tanto logró ocupar puestos de poder e influencia tanto en la esfera política como en la esfera económica

Figura 1: nube de palabras educación de las personas de élite



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, los participantes identifican a las personas de élite principalmente con el área de las finanzas y los negocios. Tal como se puede observar en la nube de palabras, se destacan conceptos y profesiones relacionadas con el ámbito financiero tales como “economía”, “administración”, “ingeniero”, “comercial” y “empresas”. Tal como respondieron las siguientes personas:

Sí, sino ¿cómo hace plata? Estudió comercio, para poder trabajar. Estudió en otro país. (Mujer, Ficha de estilización)
 Tiene que haber estudiado para llegar a ese poder y fortuna. Tipo administración de empresas. En Chile y máster afuera. (Hombre, Ficha de estilización)
 Yo creo que estudiaron, (la) mayoría (estudió) algo en negocios, para llegar y ganarse las cosas, pero sobre todo que tienen la ambición para usarlo. (Hombre, Ficha de estilización)

Las citas presentan otra característica relevante al momento de imaginar a las élites chilenas: la posibilidad de estudiar postgrados en el extranjero. Esto tiene correspondencia con lo obtenido en las fichas de estilización (por ejemplo, la importancia de la universidad de Harvard) y es importante no solamente por los mayores

conocimientos y especialización que pueden adquirir durante sus años de estudio, sino que también constituye una barrera infranqueable para las personas que no poseen los recursos económicos para financiar esos estudios. Encontramos, entonces, una representación consistente con lo que Khan (2011) en Estados Unidos e Ilabaca (2021) en Chile han descrito como la construcción de un discurso justificatorio del privilegio a través del mérito. Así, una mujer de Concepción afirma que:

Mujer: Mi esposo tiene un tío que vive en Santiago, en una comuna muy acomodada, él comenzó haciendo aseo en el Banco Estado, luego fue gerente de Banco Estado porque estudió algo relacionado con todo eso. Después pasó a ser gerente general. (Mujer, Focus group)

En la misma línea, una mujer de La Serena considera que la élite se preocupa de su formación, ya que:

Tú puedes tener mucho dinero, pero si no tienes tu preparación, si no tienes el conocimiento, si no tienes una buena educación, la plata no va a durar mucho tampoco. (Mujer, Focus group).

Si profundizamos un poco más en esta idea, la educación se vuelve relevante en tanto es capaz de entregar el conocimiento y las capacidades para utilizar de buena forma el dinero y poder generar riqueza.

Una segunda imagen de las personas de élite es aquella que no estudia o que no es relevante los estudios de la educación superior en su éxito por ubicarse en posiciones de poder o riqueza. Los participantes se basaron en dos pilares para la construcción de esta imagen. Por un lado, se encuentra una habilidad o conocimiento innato para crear empresas y negocios:

No estudió, nacen con el negocio en la mente (Hombre, Ficha de estilización)

No (estudian) necesariamente, algunos porque heredan y otros que logran invertir bien y crear. (Hombre, Ficha de estilización)

La segunda cita es relevante por dos motivos. En primer lugar, da cuenta de una habilidad que es desarrollada sin la necesidad de estudiar. En este sentido, una persona de élite sería quien es capaz, a partir de su trabajo y conocimiento, de generar las condiciones para obtener riquezas. En segundo lugar, la cita hace referencia a otra variante de personas de élite que no necesitan estudiar debido al estatus y posición de la familia:

No estudian, vienen de cuna de oro. Capaz tienen un don o la familia les enseña a ser ricos. (Hombre, Ficha de estilización)

Si analizamos detenidamente la cita anterior, podemos ver tres elementos relevantes para nuestro estudio. La cuna de oro hace referencia a la condición de riqueza de la familia a la cual pertenece la persona de élite. Es decir, que todas sus necesidades materiales son atendidas y, por lo tanto, no es necesario sobresalir en el sistema educativo para seguir perteneciendo a una élite. Además, el hombre señala que quizás estas personas tienen un don, lo cual es coherente con la idea anterior de que las personas de élite “nacen con el negocio en la mente”. Es decir, hay una habilidad intrínseca que no es enseñada en el sistema educativo y que es fundamental para el éxito. Finalmente, el hombre señala que tal vez es la familia la que le enseña a sus hijos a ser ricos. Esta idea es relevante en tanto la literatura académica también ha puesto sus ojos en la crianza de las personas de los estratos altos como parte fundamental para la reproducción social (Lareau, 2011).

En efecto, discursos similares se observaron en los focus groups. Sin embargo, esto no significa que la élite no haga nada para mantener su posición. Este discurso considera que los grupos dominantes serían esencialmente inteligentes o al menos tendrían una mentalidad orientada al poder. Aquí, no se trata tanto de los estudios como una forma de adquirir las herramientas para administrar el poder, sino que éstas serían más bien una habilidad incorporada, casi un habitus de la élite, como revela esta discusión de dos mujeres de Concepción:

Mujer 1: De que si son personas inteligentes son muy inteligentes.

[...]

Mujer 2: No necesariamente, porque a lo mejor puede, no sé, el papá y el hijo recibió la fortuna, y a lo mejor siguió los pasos de su papá y pudo manejar, aprendió algunas técnicas o algo que se yo...

Mujer 1: Pero si no son inteligentes, no saben el manejo de la empresa y la van a quebrar. (Focus group)

Barreras de acceso y reproducción

Además, los participantes consideran que existen barreras para acceder y permanecer en los espacios de educación de élite, pues estos estarían limitados para proteger a sus miembros e impedir la entrada de nuevos integrantes, de modo que, pese a que

Te puedas esforzar siempre, tu carrera universitaria, [...] hay un límite, donde nadie más puede subir que solamente la élite, la élite que centra a ellos, su familia, sus cercanos, los más poderosos. (Hombre, focus group).

Habría, además, una red de solidaridad intraclase gracias al “roce social con personas que van a estar siempre de tu lado y nunca van a dejar que uno que sea menor sobresalga ante ellos” (Hombre, focus group).

Volviendo a la discusión sobre la representación de la educación como mecanismo de acceso y reproducción del poder, estos últimos extractos revelan una característica que subyace a estas tres visiones y que una mujer resume en que una persona puede:

[Tener] dinero sí, pero no cumple con todos los requisitos para poder, a lo mejor, formar parte de la élite. (Mujer, focus group).

En efecto, las personas coinciden en que la élite desplegaría estrategias para asegurar la producción y reproducción de capitales que serían requisitos para conservar su posición, los cuales girarían en torno a las instituciones educativas. Los y las entrevistadas

deducen así lo que Lareau (2011) describe como “concerted cultivation”, es decir, que los padres participan y dirigen activamente de la formación de sus hijos para que desarrollen un capital cultural y habilidades, o, más ampliamente, un habitus, que les ayuden a transitar con éxito por los espacios de poder.

En este sentido, y ligado a la representación mayoritaria de la educación como una necesidad para acceder y manejar el poder, los participantes coinciden en que “los ricos crían ricos” (Mujer, focus group) y por lo tanto invierten:

Mujer: [...] sobre todo en la parte académica, en la parte de estudio son profundamente, increíblemente, privilegiados, o sea, tienen la educación asegurada para su hijo, para su nieto, para todo, no estoy hablando de la Universidad de Chile o la Universidad de Valparaíso, estoy hablando que mandan a su hijo al extranjero a estudiar carrera y después sus posgrados y etc. (Mujer, focus group)

Esta mejor educación no sería tan solo académica, sino que también buscaría un desarrollo integral, incorporando actividades extraprogramáticas exclusivas a “todos esos colegios, tienen pa hacer triatleta, salto, esgrima, con garrocha” (Hombre, focus group). Ahora bien, como decíamos, esta integralidad está orientada a formar a los nuevos miembros de la élite, por lo que, como describe el siguiente participante, el acompañamiento intensivo comienza desde la primera infancia:

Hombre: [...] tienen ese nivel de educación por la preparación de mejores profesores, mejores condiciones y después ellos tienen ya otra visión más, podríamos decir, más amplia de lo que tiene el normal viviente en el país. Como por ejemplo, si parten de un jardín infantil donde los preparan con otra disposición, las tías te enseñan a leer de pequeñito ya están antes del año aprendiendo a leer. (Hombre, focus group)

Como describe otro participante, se trataría de estrategias de largo plazo necesarias para continuar las actividades que les permiten dominar:

Como viajan por todo el mundo, deben saber muchos idiomas. Porque tienen que relacionarse con... para expandir sus negocios, sus empresas. A ellos no les interesa estar aquí en Chile, les interesa estar así como afuera. Entonces, como que tienen que saber portugués, inglés, francés [...]. (Hombre, focus group).

De los últimos relatos surgen dos elementos centrales de la representación de la formación de la élite que serían interesadamente buscados por los establecimientos y las familias: construir una disposición al poder y el capital social necesario para desplegar los demás capitales. En este sentido, la crianza de los padres también pasa por asegurarse que sus hijos e hijas frecuenten espacios de élite aprendan a relacionarse con las personas correctas de modo que haya una sinergia entre capitales económicos, culturales y sociales que potencie sus trayectorias:

Hombre: Los preparan con la mentalidad y todo, porque si tú ves a los muchachos jóvenes, hasta los 16 años de clase alta... ellos igual se enrolan con gente que no son de su estatus, pero por una onda de diversión, de conseguirse su pitito, [pero en un momento] el papá o la mamá le dicen, ya sabís que: de ahora para adelante, esto comienza en serio, la carrera, nuestro legado, nuestro negocio, así que el switch cámbialo, [...] y te preparai porque esto es lo que vas a tener, lo que vas a lograr, lo que hemos logrado y tienes que mantenerlo. (Hombre, focus group)

La otra mitad del fenómeno: la educación de los sectores populares

Los focus groups también entregan información relevante en tanto marcan la posición de los propios participantes dentro del espacio social. En otras palabras, son capaces de identificar la educación en establecimientos de élite (Villalobos et al., 2020; Zimmerman, 2019) no solo como una herramienta de acceso al poder, sino que además se sienten excluidos de estos, por lo que el posicionamiento siempre se hace desde una otredad subordinada (Lamont, 2018). Esto implica que existe una amplia diversidad de

formas de relacionar los conceptos de educación y élite, relevando diferentes aspectos de las estructuras de dominación. En primer lugar, un elemento transversal a todos los focus group es la relevancia de la educación como forma legítima de dominación (Bourdieu, 2011) puesto que, como indican estos hombres:

Hombre 1: Para gobernar... estamos hablando de cómo nos gustaría un gobernante... una persona preparada, con estudios, no una persona con...

Hombre 2: Con valores...

Hombre 1: Estudios, valores, que es muy importante y que no sea manipulable. (Focus group)

Sin embargo, igual de transversal es la percepción de que este ideal estaría limitado por la misma élite, como vimos en extractos precedentes. En efecto, para algunos, los grupos de poder en Chile limitarían conscientemente el acceso a la educación tanto para limitar el cuestionamiento a su dominio:

Mujer: Al Estado, ¿qué es lo que le interesa? Tener gente que no piensen, que no analicen, que no cuestionen. [...] Por eso en la tele dan fútbol, farándula. Porque de esa manera nos hacen que no pensemos, que no analicemos la economía. De esa manera nos controlan. (Mujer, focus group)

O bien, como indica otra mujer:

Te dan la oportunidad para ser un mejor obrero, para ellos mismos. O sea, capacítate para que me sirvas mejor. (Mujer, Focus group)

Para otros, en cambio, la baja democratización de la educación y posibilidad de ascender socialmente gracias a esto sería más bien producto de condiciones estructurales que, como indica una mujer de Santiago, crean límites y restricciones, pese al esfuerzo:

Mujer: [H]ay muchas barreras, porque los estudios son caros, ir a la universidad es caro, si quieres estudiar tienes

que endeudarte, si te gusta algo como medicina, son arriba de 500 lucas pa poder pagar. Quizás tenemos la capacidad, la inteligencia, todo, pero es inaccesible. [...]. Son pocas las oportunidades en relación a la élite. O sea, tú ya naces con todo. (Mujer, Focus group)

Esta discusión tiene como supuesto implícito que la educación es un mecanismo de acceso y reproducción del poder, aunque estaría mal distribuido en la población. De aquí nace un debate profundo respecto al peso de la educación, dentro de las barreras descritas por la mujer anterior, en el ejercicio de la dominación de la élite. En otras palabras, se cuestiona si los grupos superiores ocupan y mantienen sus posiciones gracias a su formación o si se apoyan en otros elementos.

Conclusiones

En este capítulo proponemos una alternativa para seguir desarrollando el estudio de los grupos superiores. Como vimos, las innovaciones conceptuales que se han propuesto en el debate académico constituyen un importante esfuerzo por aprehender un fenómeno social que es cada vez más difuso, especialmente si lo entendemos desde una perspectiva de clase o de élites, en donde muchas veces se superponen. Asimismo, el nivel de abstracción conceptual puede dificultar el entendimiento de estos grupos por parte de la población general.

Es por esto que trabajamos con las representaciones sociales que construyen los sectores populares chilenos sobre las élites. Basando nuestro trabajo en las fichas de estilización utilizadas por Boltanski y Thévenot (1983) y focus groups, intentamos conocer las visiones y percepciones que tienen los sectores populares sobre las élites, específicamente en el ámbito de su educación. Entre las ventajas de esta metodología, destacamos la posibilidad de obtener no solamente las características más salientes de las élites, sino que también otros atributos que emergen cuando las personas deben entregar más ejemplos sobre personas que pertenecen a una categoría social. Además, esta metodología permite que los participantes se ubiquen dentro del campo social al momento de posicionar a las élites.

Si bien las personas se apoyaron tanto en experiencias personales como en su propia imaginación al momento de ejemplificar quién es una persona de élite, llama la atención la cantidad de participantes que utilizaron como referencia la televisión y otros medios de comunicación (como las redes sociales o los diarios). Esto es coherente con el tipo de personas que son identificadas como parte de las élites, en donde destacan principalmente individuos relacionados con la esfera política y, especialmente, con la esfera económica.

En efecto, el principal imaginario emergente es aquel que representa a una persona de élite como aquella que recibe una educación en las dos instituciones más prestigiosas del país y que se ubican en la capital. Además, esta educación es complementada con la posibilidad de optar a postgrados en el extranjero, lo cual supone una barrera económica y simbólica que diferencia a las élites del resto de la población.

Sin embargo, un segundo imaginario muestra que la educación no siempre es necesaria para la formación de una persona de élite. Esto se debe a dos variantes: la primera, en la cual la persona de élite no necesita educación, ya que posee un don innato que le permite ser exitoso en la creación de negocios y empresas. La segunda variante es aquella en la cual la persona de élite no requiere educación, en tanto tiene su vida asegurada debido a la herencia familiar (tanto económica como cultural).

Si bien la educación puede ser importante para la reproducción de las élites (considerando especialmente el primer imaginario), también puede constituir un límite para el resto de la población. Como vimos, si para la élite la educación está constituida principalmente por la educación formal (destacando la educación superior) y la crianza familiar, para los sectores populares la educación es tematizada principalmente en la educación escolar y en las oportunidades que entregan las propias élites o el Estado. De este modo, existiría un techo que no es posible de traspasar por estos grupos para acceder a la cima de la jerarquía socioeconómica.

De entre las múltiples líneas de investigación abiertas en este campo, los resultados muestran la importancia de las representaciones sociales para analizar las narrativas en disputa sobre los grupos más privilegiados y las tensiones que emergen en la descripción de temas clave como la educación, la meritocracia y

la desigualdad, lo que en futuros estudios podría extenderse para abarcar a la clase media. Asimismo, se requiere de nuevas investigaciones e contribuyan al desarrollo conceptual y la innovación metodológica para estudiar a los individuos y grupos de élite y clase alta, considerando no solo una visión “objetiva” respecto a quiénes son y cuáles son las características de estos grupos, sino que también observando las percepciones y miradas que tiene el resto de la sociedad, lo que hace posible no sólo una descripción más densa de sus identidades y diferencias internas, sino que también el análisis de la legitimidad de sus posiciones o status frente a la acumulación de riqueza y oportunidades y la crítica a quienes toman decisiones de interés común que abundan en las sociedades contemporáneas.

Referencias

- AIM. (2023). GSE. <https://aimchile.cl/gse-chile/>
- Araujo, K. (2012). *Desafíos comunes Tomo I: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. LOM Ediciones.
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados una teoría de la autoridad*. LOM ediciones.
- Araujo, K. (2017). *Democracia y transformaciones sociales en Chile: ¿Qué significa actuar democráticamente?*. Fundación Friedrich Ebert en Chile.
- Atria, J., Amenábar, J., Sánchez, J., Castillo, J. C., y Cociña, M. (2017). Investigando a la élite económica: Lecciones y desafíos a partir del caso de Chile. *Revista CUHSO*, 27(2), 5–36. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1244>
- Atria, J., y Rovira, C. (2021a). *Informe de resultados: Estudio COES de la élite cultural, económica y política en Chile*. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social.
- Atria, J., y Rovira Kaltwasser, C. (2021b). Las élites chilenas y su (des)conexión con la sociedad. *Nueva Sociedad*, 295. <https://sl1nk.com/ivem15q>
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Bengoa, J. (2016). *Historia rural de Chile central. TOMO I: La*

- construcción del Valle Central de Chile*. LOM ediciones.
- Boltanski, L., y Thévenot, L. (1983). Finding one's way in social space: A study based on games. *Social Science Information*, 22(4–5), 631–680.
<https://doi.org/10.1177/053901883022004003>
- Bourdieu, P. (2011). Champ du pouvoir et division du travail de domination: Texte manuscrit inédit ayant servi de support de cours au Collège de France, 1985–1986. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 190(5), 126–139.
<https://doi.org/10.3917/arss.190.0126>
- Cyr, J., y Wallace, S. (Eds.). (2024). *Doing good qualitative research*. Oxford University Press.
- Dubet, F. (2015). *Injustice at work*. Routledge.
- Duriez, B., & Ion, J. (1994). La représentation sociale de l'élite dans les classifications socioprofessionnelles britanniques. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 7(25), 104–116.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273–302.
- Duveen, G., & Moscovici, S. (2000). Social representations: Explorations in social psychology. *Polity: Cambridge, Oxford*.
- Ferree, M., y Merrill, D. (2000). Hot movements, cold cognition: Thinking about social movements in gendered frames. *Contemporary Sociology*, 29(3), 454–462.
<https://doi.org/10.2307/2653932>
- Gamson, W. (1992). *Talking politics*. Cambridge University Press.
- Garrido-Vergara, L. (2020). *Species of Capital in the Political Elite*. Springer International Publishing.
- Gift, T., y Lastra-Anadón, C. X. (2018). How voters assess elite-educated politicians: A survey experiment. *Electoral Studies*, 56, 136–149.
<https://doi.org/10.1016/j.electstud.2018.09.004>
- Ilabaca, T. (2021). The legitimation of privilege in Chilean elite schools: From social responsibility to the discourse of merit. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(98), 3–21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Jack, A. A. (2019). *The privileged poor: How elite colleges are failing disadvantaged students*. Harvard University Press.
- Khan, S. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's*

- School*. Princeton University Press.
- Krozer, A. (2025). Deserving privilege: a decomposition of positional legitimation among Mexican elites. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 46(2), 272-289.
- Lamont, M. (2018). Addressing recognition gaps: Destigmatization and the reduction of inequality. *American Sociological Review*, 83(3), 419-444. <https://11nq.com/5imfkvd>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Race, class and family life* (2.^a ed.). University of California Press.
- Lignier, W., y Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre: Comment les enfants perçoivent le monde social*. Éditions du Seuil.
- López, M., Moraes Silva, G., Teegeer, C., & Marques, P. (2022). Economic and cultural determinants of elite attitudes toward redistribution. *Socio-Economic Review*, 20(2), 489-514.
- Mac-Clure, O., Barozet, E., y Moya, C. (2015). Juicios de las clases medias sobre la élite económica: ¿Crítica a las desigualdades en Chile? *Polis*, 14(41), 435-460. <https://sl1nk.com/jhzb72c>
- Madrid, S. (2015). El currículum gerencial en los colegios privados de élite. En C. Castro, H. Gómez y L. Reyes (Eds.), *Desafíos y tensiones en la gestión del currículo: Teoría y práctica* (pp. 109-122). Ediciones UCSH.
- Maxwell, C., Deppe, U., Krüger, H.-H., & Helsper, W. (2017). *Elite Education and Internationalisation: From the Early Years to Higher Education*. Springer.
- Méndez, M. L., y Gayo, M. (2019). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Palgrave Macmillan.
- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59-82. <https://11nq.com/2bjvkog>
- Orchard, M. (2019). *The moral economy of 'respect' in Chilean society* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Harvard University Press.
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of

- inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29–62. <https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>
- Rosanvallón, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Ediciones Manantial.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. En T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and acquisition of language* (pp. 111–144). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-505850-6.50010-4>
- Rosch, E. (1977). Classification of real-world objects: Origins and representations in cognition. En P. Johnson-Laird y P. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in cognitive science* (pp. 212–222). Cambridge University Press.
- Rosch, E., y Lloyd, B. B. (2024). *Cognition and categorization*. Taylor & Francis.
- Savage, M. (2014). Piketty's challenge for sociology. *British Journal of Sociology*, 65(4), 591–606. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12106>
- Savage, M., y Williams, K. (2008). Elites: Remembered in capitalism and forgotten by social sciences. *The Sociological Review*, 56(Supl. 1), 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00759.x>
- Thumala, A. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- Torres, K., y Massey, D. (2012). Fitting in: Segregation, social class, and the experiences of Black students at selective colleges and universities. *Race and Social Problems*, 4(3–4), 171–192. <https://doi.org/10.1007/s12552-012-9077-3>
- Van Zanten, A. (2016). Introduction: La formation des élites: Pour une approche généraliste, compréhensive et comparative. *L'Année Sociologique*, 66(1), 73–80. <https://doi.org/10.3917/anso.161.0073>
- Van Zanten, A., Ball, S., y Darchy-Koechlin, B. (Eds.). (2015). *World Yearbook of Education 2015: Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. Routledge.
- Van Zanten, A., y Maxwell, C. (2015). Elite education and the state in France: Durable ties and new challenges. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 71–94. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.968245>
- Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (Eds.). (2023). *Élite y educación:*

- Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina.* Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas: Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Wakeling, P., y Savage, M. (2015). Elite universities, elite schooling and reproduction in Britain. En S. Ball, A. Van Zanten y B. Darchy-Koechlin (Eds.), *World Yearbook of Education 2015: Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of advantage* (pp. 169–184). Routledge.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181–203. <https://11nq.com/e0hwiqn>
- Zimmerman, S. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1–47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>

¿Insiders o Outsiders? Pensar al Otro en colegios de élite en Chile

Felipe Bustos

Introducción

La crisis de legitimidad de las instituciones públicas y las élites dirigentes es un fenómeno que se ha intensificado en los últimos años en Chile, particularmente desde el Estallido social de 2019 (Luna, 2024). Dentro de las principales críticas está el abuso de sus poderes, que podemos englobar en la noción de faltas a la probidad pública y su distancia social y cultural con el resto de la población (Atria y Rovira, 2021). La persistencia de estos fenómenos nos invita a estudiar quiénes son estas élites y cómo sus prácticas intervienen en la erosión de las confianzas (Lascoumes, 2011).

Dada la alta reproducción de las élites y la hegemonía de su cultura en los espacios de poder, la sociología ha buscado entender cómo se están formando aquellos que tienen más probabilidades de convertirse en los próximos líderes, especialmente a través de los colegios de élite (Ball, 2003; Villalobos y Quaresma, 2023). Estos no solo permiten la producción y/o reproducción de capitales útiles para alcanzar posiciones de liderazgo, sino que también transmiten gran parte de las formas de concebir el poder y su ejercicio (Khan, 2011). Dentro de este campo, se ha desarrollado una línea sobre la formación ciudadana en colegios de élite (Howard y Maxwell, 2021). Pese al sentido relacional de la ciudadanía, estos trabajos se han enfocado en las dinámicas institucionales e individuales de la construcción de la ciudadanía desde el privilegio en colegios de élite (ver capítulo de Ilabaca en este libro), poniendo menos atención a cómo estos construyen ese Otro respecto al cual se piensan (Howard, 2010, 2013). En efecto, la percepción y juicio de los problemas públicos y políticos no se hace solamente desde una reflexión individual, sino también desde la evaluación de quiénes son “los Otros” y su relación con estas problemáticas (Lascoumes y Bezes, 2009).

En este capítulo analizamos parte de los resultados de una investigación sobre la percepción de la corrupción entre estudiantes de colegios de élite de Santiago, centrándonos en una dualidad que los mismos jóvenes expresan sobre su posición al analizar estas problemáticas, ser simultáneamente *insiders* y *outsiders* de los espacios de poder.

Retomamos esta expresión de Heidenheimer (1970), quien, para caracterizar la percepción de la corrupción, distingue entre élites y “ciudadanos corrientes” para dar cuenta de sus diferentes intereses y capacidades para imponer sus visiones. En este sentido, estos jóvenes son, por una parte, *insiders* en la medida en que están socializados y comparten regularmente en espacios de poder. Por otra parte, son *outsiders* puesto que, por su edad y posición, parte de estos asuntos están fuera de sus prácticas cotidianas. Estas dinámicas se dan, además, en un contexto de distinción y polarización de las élites tanto a nivel interno como respecto al resto de la ciudadanía (Atria y Rovira, 2021).

Apoyándonos en nueve focus groups y 29 entrevistas, nos preguntamos entonces cómo se articulan mecanismos de socialización que producen diversas formas de representarse las fronteras entre unos y otros al pensar el espacio público y político.

Entre *insiders* y *outsiders*: La distinción de los Otros en la élite

En sociedades cada vez más fragmentadas y desiguales (PNUD, 2017) como la chilena, aquello que distingue a las élites favorece visiones de mundo construidas sobre la especificidad material y subjetiva de sus espacios, y alejada de la realidad del resto de la población. Observamos así dos fenómenos crecientes que afectan directamente la construcción del sentido de lo público y político: la segregación externa e interna de las élites (Forrest y Kearns, 2001).

Las clases superiores imponen barreras materiales y simbólicas que “protegen los espacios elitistas de los intrusos” (Lefebvre, 1974, p. 368) u *outsiders*. Así, la élite desarrolla una estrategia de distinción que Savage et al. (2005) denominan “pertenencia electiva”, es decir que buscan vivir con personas “como ellos” para asegurar la correspondencia entre sus

disposiciones y las del espacio ocupado, trazando una frontera entre quienes pertenecen y no a éste.

La élite puede entonces construir espacios materiales y abstractos limitando las fuentes de socialización y las experiencias de sus miembros y, por tanto, sus percepciones del mundo. Concretamente, esta consecuencia socioespacial del modelo de desarrollo chileno se ha traducido en la consolidación del sector nororiental de Santiago⁶¹, que llamaremos “barrio alto”, como el principal espacio residencial de las familias de la élite nacional (Méndez y Gayo, 2019).

Dicho esto, si el barrio alto concentra a la población con mayor renta, existen también diferencias que distinguen claramente grupos al interior de la élite, tanto en criterios económicos como socioculturales (Méndez y Gayo, 2019; Thumala, 2011). Esto lleva a que, dentro de la relativa homogeneidad de los espacios de élite, particularmente comparado al resto de la ciudad, se desarrollen “microclimas”, zonas con infraestructuras, instituciones y características sociales valoradas diferentemente por cada grupo, asociando un cierto estatus cultural a cada área (Lareau y Goyette, 2014). Estas estrategias de uso de la ciudad dentro de un mismo sector llevan a prácticas de “pertenencia selectiva” (Andreotti et al., 2015), dibujando un nuevo eje entre *insiders* y *outsiders*. En efecto, si bien las familias pueden compartir un espacio urbano, no necesariamente participan en las mismas actividades y con la misma intensidad.

Estas estrategias de distinción cultural a través de la residencia están fuertemente relacionadas con la elección escolar puesto que los colegios son uno de los principales mecanismos de (re)producción social en Chile, tanto de la élite política (Garrido-Vergara, 2020) como económica (Zimmerman, 2019). Ahora bien, en un contexto de alta competencia y distinción entre colegios de élite, “la mejor elección” toma diferentes formas. A partir de sus capitales económicos, culturales y sociales (Van Zanten, 2010), los padres evalúan simbólicamente la calidad del colegio y si es “el tipo adecuado de escuelas para ‘gente como nosotros’” (Ball, 2003, p. 103). Por otro lado, la competencia incentiva a los colegios a

⁶¹ Si bien existen otras zonas donde se han concentrado familias de élite, nos enfocamos en este sector porque allí se encuentran la mayoría de los colegios más prestigiosos.

distinguirse culturalmente para atraer a ciertas familias. Esta dinámica de doble selección entre familias y colegios (Ilabaca, 2021), sumada a la estrategia residencial, lleva a que los jóvenes interactúen en espacios con estructuras simbólicas coherentes entre sí, reforzando la socialización según los valores de su grupo de pertenencia, *insiders*, y en oposición a otros grupos de la misma élite, *outsiders*.

En este sentido, nos interesamos en la clasificación de Salcedo y Rasse (2017) porque relaciona las distintas culturas presentes en la élite con las estrategias residenciales y educativas, siendo los colegios parte importante de la construcción de sus categorías. Los investigadores identifican cuatro variables para dividir a la clase alta, tres de las cuales aparecen en la Tabla 1: la religión; la orientación política; patrones culturales; y trayectoria social, distinguiendo entre familias establecidas en la élite y en movilidad social ascendente.

Tabla 1: Clasificación de la clase superior en Chile

Política	No religioso		Religioso	
	Cosmopolista	Localista	Cosmopolista	Localista
Derecha	Liberal Pragmático		Católico Conservador	
Centro			Católico Progresista	
Izquierda	Hedonista Progresista			

Fuente: Salcedo y Rasse (2017)

Esta clasificación nos permite comprender cómo en Santiago se conforman espacios mayores de socialización dentro de la élite siguiendo ciertos patrones culturales, estructurando la forma en que los jóvenes hacen sentido de lo público y político. Por último, un corolario de este fenómeno es que complejiza la dualidad *insider/outsider* al interceptarla por una tercera dimensión, la pertenencia cultural. En definitiva, no se trata solamente de interactuar y pensarse como parte de la élite, sino también con qué grupo se asocia o distingue (Howard, 2010).

El Otro y el sentido de lo público y político desde la élite

Las élites no son “ciudadanos ordinarios” (Heidenheimer, 1970), sino que *insiders* y a la cabeza de las estructuras de poder.

Ahora bien, considerando esta diversidad cultural en la élite, ¿estos *insiders* perciben igual los problemas sociales? Una posible respuesta está en entender cómo se están formando cívicamente aquellos que tienen más chances de ser la nueva élite. En efecto, pensar la ciudadanía implica dar un sentido descriptivo y normativo al conjunto de relaciones que ocurren entre ciudadanos e instituciones (Maurer, 2000), que resumimos en la expresión de “lo público y lo político”. Así, si las personas perciben y juzgan los problemas sociales con diversos principios y grados de justicia es porque existen diferentes concepciones sobre la distribución del poder y sus recompensas (Barozet, 2022). La figura del Otro es entonces transversal a la concepción de lo público y político al ser respecto a quien se piensa el orden social.

En el marco de los colegios de élite, si bien habría una paradójica “diversidad sin diversidad” ya que estas aparentes diferencias ocurren entre alumnos igualmente privilegiados (Madrid, 2016), consideramos relevante estudiar sus representaciones de la ciudadanía. La construcción de espacios físicos y simbólicos “apropiados” lleva a la creación de verdaderas “fronteras morales”, siendo éstas más profundas que una simple diferencia cultural (Aguilar, 2011). De esta manera, los valores que estructuran cómo un grupo entiende la justicia social y probidad pública conforman “fronteras cívicas” que también son parte de las estrategias de distinción puesto que, primero, traducen concepciones complejas de las relaciones de poder en la sociedad. Segundo, expone una reflexión sobre la percepción de Uno, del Otro y la relación entre ambos. En efecto, diversas investigaciones han mostrado cómo en la élite se desarrollan, desde la primera infancia, discursos y *habitus* que buscan justificar su posición privilegiada (Ilabaca, 2021; Ramos-Zayas, 2019). Khan (2011) insiste en la dimensión relacional del privilegio ya que implica entender la posición de Uno respecto al Otro, externo a sus grupos de pertenencia, para navegar por las diversas estructuras sociales.

Dicho esto, existe un área gris en la literatura sobre cómo se construye este Otro en espacios de élite, necesario a su vez para comprender mejor cómo estos jóvenes se perciben a sí mismos y respecto al resto. En efecto, siendo la ciudadanía un concepto relacional y relativo, para comprender sus representaciones entre estos jóvenes no basta con estudiar qué visiones tienen de ella. Hay

que explorar también cómo construyen, se perciben y juzgan a sí mismos, al Otro, y a ambos en su relación con lo público y político (Howard, 2013). Esto significa no preguntar solamente “qué visión tienen de ellos”, sino que investigar las diferentes formas e instancias en que interactúan y/o reflexionan sobre este Otro.

Primero, los procesos situados de socialización e interacción que ocurren a temprana edad estructuran disposiciones duraderas a percibir y juzgar la realidad (Lignier y Pagis, 2017), pudiendo éstas ser confirmadas o desafiadas por experiencias posteriores. En este marco, si bien las jóvenes élites pueden ser “intocables” (Barrera et al., 2021) por la auto-segregación, tampoco son “inalcanzables”. Crecer en espacios de élite se traduce en formas de pensar(se) desde el privilegio, pero esto no significa que sean inconscientes del “mundo exterior” y su estatus, sino que lo leen desde esta perspectiva elitista.

Dicho esto, reconocer privilegios no lleva necesariamente a una visión crítica ya que estas ventajas son parte de la construcción de su identidad, afectando la forma en que se ven a sí mismos y a los Otros. Así, saberse privilegiado puede traducirse en una orientación hacia la justicia social (Howard, 2013) pero también en justificación de la desigualdad (Howard, 2010). Así, aunque ciertos eventos pueden favorecer una consciencia crítica del orden social (Howard y Maxwell, 2018), esto no necesariamente hace cambiar radicalmente a quienes las vivan, de hecho, pueden llevarlos a legitimar sus posiciones (Gaztambide-Fernández et al., 2013). Si las estructuras que configuran un espacio condicionan el tipo de socialización, esto implica que pueden existir diversas formas de concebir la ciudadanía. Cabe entonces preguntarse si las fronteras morales construidas por los colegios de élite se traducen efectivamente en diferentes formas de pensar a Unos y Otros o, como dice Madrid (2016), si esta diversidad es solo aparente.

Diseño de investigación. Clasificar los colegios de élite

La liberalización del mercado escolar ha favorecido la creación de colegios en el *barrio alto* (Méndez y Gayo, 2019). Entonces, ¿cómo definir cuáles son “verdaderamente” de élite? Retomamos de Salcedo y Rasse (2017) los cuatro grupos culturales de la élite: *Católicos conservadores*, *Católicos progresistas*, *Liberales*

pragmáticos y *Hedonistas progresistas*. Reemplazamos “Hedonista” por “Liberales” para no inducir a juicios de valor. Agregamos luego tres dimensiones para identificar y clasificar los establecimientos a partir de otros estudios.

Primero, reciclamos de esta clasificación la orientación cultural hacia lo local o cosmopolita. Luego, siendo la religión un eje articulador de la élite (Thumala, 2011), identificamos si los colegios tenían alguna confesión y cómo la abordaban. Por último, utilizamos la clasificación de Van Zanten (2018) entre élites Intelectuales y Tecnócratas. Ambas tienen un gran capital cultural y buscan excelencia académica, aunque ésta no se concibe igual. Para los primeros, la educación y el intercambio con personas de diferentes orígenes tienen un valor intrínseco. Los segundos tienen un sentido utilitarista de la educación. Esto permite entender mejor las especificidades y disputas culturales dentro de la élite, particularmente considerando una característica creciente en estos colegios: el currículo gerencialista, que promueve valores y competencias valoradas en el mundo empresarial (Madrid, 2015).

Para seleccionar los colegios, analizamos cualitativamente textos académicos (Garrido-Vergara, 2020; PNUD, 2017), artículos de prensa y sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Estos documentos detallan sus lineamientos administrativos y académicos, institucionalizando los principios morales que distinguen al colegio. En los colegios de élite, esta dinámica es más compleja y envolvente ya que la alta competitividad los lleva a invertir en distinguirse (Ilabaca, 2021), haciendo de los PEI una herramienta relevante para identificar diferencias morales.

Tabla 2: Clasificación de los colegios de élite estudiados

Colegio	Ideología	Escala	Confesional	Tipo de formación
Católico Conservador (CCC)	Católicos Conservadores	Local	Si, basado en la caridad	Gerencial
Británico (CB)	Liberales pragmáticos	Internacional	No confesional, pero cuenta con pastor	Gerencial
Europeo (CE)	Liberales progresistas	Internacional	Laico	Intelectual

Fuente: Elaboración propia.

Esta categorización permitió construir cuatro ideales tipo a partir los cuales identificamos varios colegios, aunque estudiamos aquellos donde obtuvimos más respuestas de jóvenes interesados en participar. En la Tabla 2 se presentan los colegios seleccionados y sus principales características:

Metodología

Esta investigación combinó tres técnicas cualitativas: 9 *focus groups*, 29 entrevistas con los participantes de los *focus groups* y un cuestionario que se completó en supervisión después de cada entrevista, todas de forma remota. Combinar técnicas y hacerlas virtualmente fue una decisión tanto metodológica como práctica. Por un lado, las entrevistas se realizaron durante la pandemia entre 2021 y 2022, por lo que la virtualidad fue imperativa. Por el otro, nos inspiramos en Lascoumes y Bezes (2009) para estudiar la percepción de la corrupción a través de *focus groups*. Primero, la discusión colectiva con un lenguaje común es útil para captar las visiones de personas menos dotadas social y políticamente ya que no dominar conceptos no es sinónimo de desconocimiento o desinterés (Duchesne y Haegel, 2001). Esta cualidad es relevante tratándose de jóvenes en espacios altamente privatizados que podrían conocer menos temas públicos y políticos.

Combinamos estos métodos para tener diferentes fuentes de información que permitieran comparar y observar el nivel de congruencia o ruptura entre las respuestas de un mismo participante y cómo éstas se relacionaban con sus propiedades sociales. Los *focus groups* comenzaban por una conversación general sobre la política chilena y luego se analizaban casos que aludían a diferentes formas de faltas a la probidad pública, que los estudiantes debían calificar individualmente como “Muy grave”, “Grave”, “Poco grave” o “No problemática”. El objetivo de las entrevistas individuales y el cuestionario era identificar las fuentes de socialización y las experiencias a partir de las cuales construyeron sus percepciones sobre lo social y lo político.

Ser y pensar(se) desde colegios de élite

La literatura muestra cómo las percepciones de adultos en la élite sobre problemáticas como la pobreza (Paugam et al., 2017) o el racismo (Ramos-Zayas, 2019) afectan la socialización de sus hijos. No obstante, existe un área gris sobre cómo estas visiones son incorporadas por estos últimos. Consideramos entonces a estos estudiantes como jóvenes élites, reconociéndoles un rol activo en su socialización (Lignier y Pagis, 2017), permitiéndonos centrarnos en cómo, desde su posición, estas socializaciones específicas a ciertas clases afectan las representaciones de sí mismos y del mundo.

En este sentido, un primer elemento a considerar en la construcción del Otro al pensar lo público y político está en cómo se posicionan dentro del espacio de élite. Para comenzar, observamos que los padres de todos los colegios tuvieron estrategias escolares y residenciales similares. Como indica Joaquín (CB), son familias que optaron por colegios prestigiosos, de calidad y bien ubicados:

Joaquín: Es uno de los colegios más prestigiosos de la zona, sobre todo en inglés, porque mis padres me decían "bueno, es importante dominar el inglés, cuando eres adulto te permite hacerte notar en el trabajo y aspirar a cosas más grandes" [...].

Entrevistador: ¿Y por qué éste y no otro?

Joaquín: No sé si este colegio estaba donde está ahora cuando mi hermana era chica, pero vivíamos no muy lejos de mi colegio y después estudiamos todos aquí.

Vemos cómo la combinación de estrategias busca la (re)producción de capitales, además de configurar el espacio social en el que se mueven. En efecto, las familias se preocupan por habitar espacios cercanos, con personas "como ellas" tanto por comodidad personal como por el deseo de "criar 'buenas personas'" (Sherman, 2017, p. 23) transmitiéndoles un "habitus apropiado de privilegio" (p. 10). En ese sentido, el prestigio es expresión de la pertenencia o bien la búsqueda por acceder a un grupo con capitales considerados como mejores y deseables (Ball, 2003; Van Zanten, 2010). Por su

parte, la búsqueda de ciertos programas educativos forma parte del repertorio de acciones que buscan asegurar el éxito profesional de los hijos. Si bien el significado de “calidad” puede variar, en general se busca una formación para los “líderes del mañana” (Madrid, 2015).

Por otro lado, 31 de los 34 participantes vivían en el *barrio alto*, dos en Santiago centro y solo uno en un suburbio de bajos ingresos. Considerando que uno de los criterios de reclutamiento era que fueran grupos de amigos, esto muestra que su cotidiano y sus círculos sociales tienden a concentrarse en la misma zona de la ciudad.

No obstante, estos números esconden una cierta diversidad de orígenes y trayectorias familiares. Primero, muchos de estos colegios tienen formas alternativas de admisión y/o pago, lo que permite el ingreso de familias con niveles socioeconómicos inferiores a los usuales. El principal caso lo encontramos en el Colegio Europeo, que ofrece becas según criterios socioeconómicos y de nacionalidad. Así, Thomas (CE), el único alumno entrevistado que vive en un sector desfavorecido comenta que su familia, que consiguió la nacionalidad francesa durante su exilio político, eligió ese colegio “*primero para seguir con el francés, [...] y mis padres sabían que mi colegio era mejor. Además, así podrá estudiar en Francia cuando sea mayor*”.

Segundo, encontramos que conviven en estos colegios familias con trayectorias descendentes, estabilizadas y ascendentes dentro la élite (Méndez y Gayo, 2019), traducándose en distinciones culturales. El relato de Andrés (CB) expresa bien estas dinámicas. Si bien su familia está ligada a la élite, siendo sobrino nieto de un exministro y su madre habiendo estudiado en un prestigioso colegio británico, su situación económica no había sido tan buena. Gracias a que su madre es profesora de inglés en la red de colegios británicos de Chile, que ofrecía matrículas reducidas a hijos del personal, pasó por tres de estos establecimientos. Esto les permitió ser testigos del “*cambio en el tipo de familias que se puede encontrar hoy*”:

Mis amigos de ese colegio me han dicho que ha cambiado mucho desde que me fui. Era un colegio con historia, los miembros estaban muy unidos, pero desde que se fue a [nueva zona del barrio alto] se ha llenado de [...] “nuevo rico” y creo que en todos los colegios privados pasa lo

mismo. Es el tipo fútbol-rugby-gimnasio-carrete. Mi mamá piensa lo mismo. Me decía que incluso los padres eran irrespetuosos con ella y los demás profesores, que no se podía decir nada a sus niñitos porque siempre tenían razón.

En este contexto, los jóvenes reflexionan sobre su posición privilegiada a través de discursos, más o menos justificatorios o críticos, que expresan la dualidad *insider/outsider* del estatus de élite. A diferencia de Khan (2011), que investigó un colegio con pruebas de admisión que camuflan dinámicas de exclusión social y dan un sentido meritocrático a su pertenencia en la élite, nuestros entrevistados ingresaron a sus colegios desde pequeños, sin rituales de entrada que los validen en esa comunidad (Bourdieu y Passeron, 1970). En cambio, son objeto de un “trabajo activo” de legitimación del privilegio que toma diferentes formas según el colegio pero que, en general, más que justificar el acceso a la élite, busca naturalizar su pertenencia y permanencia innata (Ilabaca, 2021).

De esta manera, las operaciones ideológicas de distinción no se hacen solamente respecto al Otro subordinado (Howard, 2010), sino también respecto a los Otros miembros de la élite. Sin embargo, esto no significa que se reconozcan abiertamente como *insiders* de la élite. En efecto, si bien muchos jóvenes reconocen desigualdades estructurales, sus ventajas de capital y las estrategias familiares, esta consciencia no genera necesariamente un sentimiento de contradicción. En cambio, estas diferencias tienden a ser reinterpretadas a través de mecanismos que llevan a los jóvenes a sacrificar o priorizar ciertos aspectos materiales y morales, o bien a no cuestionar o incluso legitimar su posición material y simbólica. De esta manera, son los mismos jóvenes que, por momentos, obvian su diversidad y, en otros, se distinguen en sus similitudes.

Un primer mecanismo es la legitimación (Howard, 2010) a través de la justificación meritocrática, apuntando a factores no socioeconómicos que explicarían su posición social. Esta visión se encuentra mayoritariamente en los colegios Europeo y Británico porque concentran a familias Tecnócratas e Intelectuales. Éstas perciben que su elitismo es cultural ya que tienen la oportunidad de estudiar en “un buen colegio”, aunque ésta requiere un esfuerzo individual para aprovechar esta “suerte” (Khan, 2011). Así, como vimos, Thomas (CE), consciente de las diferencias de calidad

educacional, ve en su colegio una oportunidad para sus estudios.

Existe además una racionalización del “prestigio” de los establecimientos y por qué estos atraen a ciertas familias, como Joaquín (CB) quien explica la decisión de sus padres porque su colegio tiene “campos de rugby, fútbol, hockey... Es británico... Además, todo el mundo sabe que es de los más caros, así que no está al alcance de todos”.

Paralelamente, observamos una reificación (Howard, 2010) de sus privilegios a través de la cultura promovida por el colegio, dando un sentido trascendente a las estrategias de sus padres en vez de una voluntad de distinción. Para muchos jóvenes la elección de sus padres radicó en un proyecto moral que ellos mismos legitiman. Este discurso está presente particularmente entre alumnos de colegios católicos conservadores y progresistas, como Ezio (CCP) que afirma que su *“padre dijo que quería un colegio con valores, y el [CCP] se guía por valores muy sólidos, muy profundos”*.

En el cruce de ambos mecanismos, encontramos argumentos “lógico-éticos” que reinterpretan los privilegios como una racionalización de las preferencias educativas y culturales o como un medio para salir de la burbuja de la élite. Por un lado, para familias como la de Claudia (CCC), una educación de calidad debe asegurar el desarrollo académico, emocional y espiritual (Thumala, 2011):

Fui al [colegio británico y católico]. Pero [mi hermana mayor] sufrió bullying y mi papá decidió retirarnos. [...] Les interesaba este colegio porque era importante para ellos aprender inglés [...] no estaba lejos de donde yo vivía y era católico, así que era perfecto.

Por otro lado, existe un discurso que asocia meritocracia con justicia social (Madrid, 2016). Estas familias eligen proyectos con formaciones y proyectos de responsabilidad social para inculcar la importancia de ser agentes de cambio y encontrarse con el Otro. Así, Nicolás (CE), cuenta que su madre *“fue a este colegio y le gustó que fuera mixto, laico y más diverso que los típicos ‘cuicos’ católicos. Otra cosa que me dice es que le gusta que los hijos de los auxiliares del colegio también estudian allí”*.

Esta cita nos lleva a los últimos mecanismos de distinción: la fragmentación y la disimulación (Howard, 2010). A pesar de reconocer parte de sus privilegios, el foco se desvía rápidamente hacia "los Otros", la "verdadera élite". Johnson (2016) sostiene que los jóvenes construyen su identidad y entienden su posición a través de interacciones cotidianas, socialmente situadas. En el contexto de la alta competencia y distinción de los colegios de élite, esta dinámica incentiva a los jóvenes a internalizar la identidad del establecimiento a través de estos discursos justificatorios. Esto tiene un doble efecto: por un lado, tienden a subestimar las distinciones entre *insiders* y, por otro, se identifican en oposición a los "Otros" que no forman parte de su mundo "colegio-céntrico", los *outsiders*. Este trabajo de distinción se realiza sobre todo desprendiéndose de la etiqueta de élite y atribuyéndola a otros colegios. La interiorización del privilegio llega a convertirse en parte de su identidad y expresión de "quiénes son realmente" (Howard, 2013; Khan, 2011). Es así más fácil describir a los demás como élite que a sí mismo, sobre todo cuando permite distinguirse de un grupo respecto al cual se han trazado fronteras morales.

Encontramos tres discursos de diferenciación. Primero, como dijo Andrés (CB), sin llamarse o a sus amigos como élite, sí es capaz de calificar a personas en trayectorias ascendentes como "nuevos ricos", asociándoles comportamientos inadecuados. Segundo, está la oposición e incluso crítica a la "verdadera élite", denominada por varios de los entrevistados como "los cuicos", término originalmente utilizado por las clases populares para describir despectivamente a las clases altas. Nicolás (CE), de una histórica familia política que participó en la fundación del Partido Socialista de Chile, distingue su colegio de los "típicos cuicos católicos", que representan los valores que a él y su familia no les gustan de la élite tradicional. Por último, esta distinción también puede operar dentro de los mismos colegios. Así, Vicente (CCP), consciente de las dinámicas de los espacios "cuicos" en que participa, considera que dentro de ellos hay personas "verdaderamente poderosas":

Me parece que el poder tiende a concentrarse alrededor de las mismas familias y a los contactos que hacen en los colegios "cuicos", donde encuentran a estas familias de las

que hablaba [...] como el nuestro, el [otro colegio], colegios privados, de primera categoría, en la zona de Oriente.

Un último discurso de distinción interna, asociado a una postura crítica a la institución y/o sus compañeros, busca desarrollar identidades divergentes al “modelo típico” promovido por el colegio. Para Florencia (CCC), las malas actitudes son reflejo de “la atmósfera tóxica de los colegios cuicos”. Su relato explicita cómo este proceso de reflexividad está asociado al contexto sociopolítico previo y durante las entrevistas:

Quando era chica, creía mucho más en la Iglesia, pero con las polémicas de los curas [casos de pedofilia] y sobre todo con el Estallido social, empecé a tener en cuenta estos temas. [...] El ambiente en el colegio es muy 'zorrón', realmente parece una película gringa.

Aprender al Otro, lo público y lo político

Niñas y niños interiorizan el orden normativo de la sociedad a medida que juegan y se les corrige según los parámetros teórico-morales del espacio en que se crían (Lignier y Pagis, 2017). Ahora bien, ¿qué pasa cuando tanto esas personas como ese orden se agitan? El relato de Florencia muestra cómo el Estallido social, los procesos constitucionales y la pandemia, constituyeron un “experimento natural” que resaltó las instancias y las formas en que se reflexiona sobre el Otro y lo público y político entre los jóvenes en espacios de élite, nutriendo, además, reflexiones sobre su posición social.

Las crisis desde el 2019 habrían logrado traspasar las fronteras morales de los espacios de élite (Aguilar, 2011), haciendo que varios entrevistados tuvieran discursos conscientes e incluso críticos de las desigualdades. Así, Florencia articula en una misma crítica las actitudes de sus compañeros que serían producto de su elitismo, casos de abuso en colegios privados católicos y las problemáticas levantadas por el Estallido. Lo anterior es consistente con la “transformación hacia ideales más liberales” (p. 113) entre los jóvenes de la élite encontrada por Gayo y Méndez (2022).

La toma de conciencia de los privilegios gracias a este

contexto, mayor o menor según la persona, se tradujo en una mayor reflexión sobre ser *insider* u *outsider* de la élite, lo cual, a su vez, afectó la forma de hacer sentido de lo público y político. En efecto, se abrieron discusiones políticas en su cotidiano que los obligaron a posicionarse en su espacio, tanto para justificar o lidiar con eventuales contradicciones, como para pensar al Otro según esas determinaciones.

Primero, las jóvenes élites, en la ambigüedad del estatus *insiders/outsiders*, tienen una relación particular con las instituciones públicas. Las prácticas auto-segregativas de las familias, en sinergia con un Estado pequeño y un mercado liberalizado, han provocado que los jóvenes vivan una cotidianidad alejada de los servicios públicos, del resto de la población y sus problemáticas (Méndez y Gayo, 2019; PNUD, 2017), asistiendo a instituciones privadas inaccesibles para otros grupos tanto económica como geográficamente.

Con todo, no están totalmente aislados del mundo público. El cuestionario sobre sus opiniones de funcionarios públicos y representantes políticos, observamos que con quién más interactúan son los trabajadores del transporte público, del registro civil y de servicios municipales, de quienes tienen una buena opinión. Ahora bien, como nos cuenta Fernanda (CE), no se trata de cualquier servicio público:

Entrevistador: ¿No utilizas ningún otro servicio público? ¿El hospital, por ejemplo?

Fernanda: Mm, no, voy a la clínica... En realidad, no sé si cuenta, pero una vez fui a una clínica veterinaria de la “muni” porque era la única que estaba abierta a esa hora del día y me fue muy bien. Otra cosa, pero no estoy segura, es el servicio de reparación de bicicletas de la “muni”.

En efecto, los municipios del *barrio alto* son los que más impuestos recaudan, por lo que pueden ofrecer buenos servicios públicos, no saturados, y/o inexistentes en otras comunas. Así, del relato de Fernanda y del cuestionario se deduce que estos jóvenes pueden conocer, cuestionar y empatizar con las problemáticas del sistema público pero estos análisis se hacen material y simbólicamente como *outsiders* porque no forman parte de su cotidiano o el de sus cercanos. Sus percepciones de las capacidades

de la acción pública son así parciales o “edulcoradas” (Gayo y Méndez, 2024).

Esto ocurre principalmente porque su sentido de lo público y político se construye desde espacios internos de la élite, particularmente a través de la socialización y las interacciones en los hogares y colegios de los jóvenes. Es en estos espacios donde más se informan y forman un juicio sobre los temas que dominan la escena pública, los cuales, además habrían sido exacerbados por la pandemia.

En las familias, la socialización política se produce generalmente de forma difusa e indirecta (Muxel, 2001). Lo vemos con Ignacio (CB), quien, al preguntarle sobre sus valores, afirma que *“a lo mejor no es muy objetivo y no estoy seguro de dónde viene, pero realmente creo que [mis padres] tienen unos valores súper buenos y es posible que venga de ahí”*. El mundo de lo público y político se hace así presente implícitamente en el cotidiano del hogar. En casos de familias comprometidas políticamente, como la de Martín (CE), antiguamente parte de grupos revolucionarios como el MIR, estas posiciones se traducen en prácticas culturales regulares, con *“Quilapayún de fondo todo el rato”*.

Además, quizá por el encierro de la pandemia y el escenario político, todos los jóvenes mencionan las conversaciones familiares durante las comidas como momentos esenciales para conocer y opinar de la actualidad. Como indica Clara (CE), tanto por lo dicho como lo implícito, los jóvenes conocen las opiniones positivas y negativas de sus familias respecto a ciertas temáticas de actualidad:

Clara: A mi papá no le gusta hablar de política porque es de derecha y discutimos.

Entrevistador: ¿Ustedes dos?

Clara: Nosotros dos y mi mamá. De hecho, somos las dos más de izquierda. Pero entonces, en la once, no hablamos de política, pero mi mamá pone la tele y si había algo interesante, hacíamos señas o decíamos “escucha, escucha”.

Una forma de romper esa burbuja fueron las redes sociales como espacios menos controlados de (des)información y politización para los jóvenes (Rowe, 2018). Si bien éstas ya jugaban un rol central en la política juvenil, la agitada escena pública y las

restricciones de movilidad llevaron a los jóvenes a reforzar su interés por las plataformas virtuales. Como explica María (CB), los jóvenes buscaron informarse y participar virtualmente:

Veo la tele con mis papás, pero prefiero estar al día con el celu. Es más fácil y, sobre todo, sigo páginas y cuentas donde puedo ver lo que quiero más rápido. [...] En general veo noticias en las publicaciones de Instagram y, si me interesa, busco más información en Google.

Este relato evoca lo que Glevarec (2010) describe como "cultura del dormitorio": un espacio de aprendizaje libre y desinstitucionalizado. Así, el internet fue utilizado para informarse sobre temas que les interesaban, como Ignacio (CB), quien afirma que desde la creación de la Convención Constitucional buscaba vídeos y podcasts explicativos. Además, esta libertad virtual ha permitido a los jóvenes implicarse por primera vez o continuar su participación política, como Martín (CE), informático aficionado que cambió las manifestaciones por activismo virtual.

Respecto al colegio, éste aparece como la principal instancia de toma de consciencia de lo público y político al ser no solo un espacio de aprendizaje, sino que también de puesta en práctica, o a prueba, de sus disposiciones ciudadanas. Como con sus familias, estas experiencias ocurren con otros *insiders* en contextos seguros, cuya organización normativa conocen (Lignier y Pagis, 2017), pudiendo reflexionar y disentir sin arriesgar la pertenencia y cohesión del grupo.

Primero, todos los establecimientos ponen énfasis en la formación moral y cívica. Bajo esta misión subyace un interés común: mostrar que el éxito individual no es necesariamente egoísta, por lo que el mérito no trata solamente de justificar su posición, sino también de expresar responsabilidad social y ser agentes de cambio contra las injusticias (Madrid, 2016).

Ahora bien, los PEI evidencian que el sentido de este trabajo toma diferentes formas según el colegio. En el Colegio Europeo se busca formar ciudadanos críticos, con una "enseñanza integral basada en valores humanistas" y multicultural. El Colegio Británico apunta a una ciudadanía global (Howard y Maxwell, 2021), desarrollando competencias del "currículo gerencial" (Madrid,

2015) para "asumir el liderazgo en un mundo globalizado". En el caso de los Colegios Católicos Progresista y Conservador la legitimación meritocrática del privilegio tiene además una dimensión ético-religiosa (Thumala, 2011), aunque con diferencias sustanciales. En el primero, se busca hacer de sus alumnos actores responsables, con "sensibilidad y conciencia social que los lleve a ser solidarios con los pobres". En cambio, en el segundo la responsabilidad social es entendida como caridad. Dados sus privilegios de nacimiento, los jóvenes deben ser líderes que difundan "el proyecto amoroso que Dios tiene para cada uno".

Más allá de estas diferencias, si bien algunas personas como Matilde (CCP) consideran que *"los cursos de educación cívica son miserables, nada que no sepas ya, o deberías saber a los 17 o 18 años"*, estos parecen ser de un nivel relativamente alto, al menos en comparación con la media chilena, donde muchas veces no revisan contenidos similares (Mardones-Arévalo, 2019). En general no les son desconocidos conceptos básicos e incluso más complejos sobre las instituciones públicas y, en el caso de los colegios internacionales, los contrastan con ejemplos internacionales.

En esta línea, todos los colegios cuentan con programas de vinculación con el medio para practicar este "sentido social" y "ciudadanía responsable". Estas instancias son fundamentales para la construcción de sus representaciones sociales gracias a las experiencias que los jóvenes obtienen (Youniss y Yates, 1997). Sin embargo, como ocurre con la formación cívica y moral, éstas se enfocan de formas diferentes según el colegio y algunos alumnos como Lucía (CB) creen *"que en su mayor parte, y sobre todo para el colegio, es para que la gente tenga una buena imagen del colegio"*. En general, y particularmente durante la pandemia, los colegios Europeo y Británico son los que menos desarrollan este tipo de actividades, habitualmente de menor alcance, dentro del mismo establecimiento o fuera pero sin gran interacción con otros grupos, y buscando desarrollar habilidades organizativas, como colectas de alimentos o visitas a organismos públicos. Por su lado, en ambos colegios católicos los servicios comunitarios son parte central de su currículo, con programas en que los alumnos deben participar e incluso vivir con familias de escasos recursos de Santiago. Para Claudia (CCC), *"el objetivo es crear un poco de conciencia social, ver la realidad de otras zonas y el objetivo se ha conseguido. La mayoría de mis compañeros piensan que es algo"*

demasiado lejano, diferente a ellos y no algo que pasa a 30 minutos”.

Pese a estos esfuerzos, salvo casos de jóvenes previamente politizados o interesados, no observamos un conocimiento profundo de las principales problemáticas sociales ni un cuestionamiento particularmente crítico de su posición. Ahora bien, como relata Carla (CCP), esto *“no quiere decir que los alumnos no supieran nada de política, pero no se metían en esas cosas. Pero después del Estallido, el curso A se hizo progresista y el curso B conservador”*.

En efecto, si bien los colegios son espacios de discusión y reflexión política para las jóvenes élites (ver capítulo de Ilabaca en este libro), el Estallido de 2019 hizo estas instancias más activas y politizadas. En los colegios Europeo y Católico Progresista, éste fue un momento de tensión que trajo la división *insiders/outsiders* dentro del mismo establecimiento. Lo anterior no es casualidad: responde a la presencia de familias más progresistas en colegios con una formación en línea con las premisas de las protestas. Frente a este ambiente agitado e ineludible, y con un sentido de responsabilidad coherente con su apertura institucional a estos temas, directores y profesores permitieron espacios de discusión, como cuenta Gustavo (CCP):

Sí, durante el Estallido había espacios de debate en el patio del colegio y estuvo bastante bien. Pero los profes mostraron su postura política, como mi profesor, que defendió los ataques al metro. Y yo pensaba, no hay problema si eres de izquierda, pero no puedes decir eso, está mal.

En el caso de los colegios Británico y Católico Conservador estas dinámicas en el marco del Estallido estuvieron menos presentes, reduciéndose a debates organizados por algunos profesores durante las clases virtuales. En este marco, según Claudia (CCC), más que el Estallido mismo, volvieron a hacerse presentes grandes problemáticas previas que fueron obviadas y normalizadas por los colegios, como las protestas feministas del 2018 y particularmente los abusos sexuales de sacerdotes:

En mi colegio nunca hablamos sobre las violaciones de los sacerdotes. Bueno, es cierto que pasaron en el [colegio de la

congregación], pero somos como su hijo, estamos conectados. De hecho, hay muchas personas que dejaron ese colegio y buscaron otros.

Discusión y conclusión

Por sus capitales y posiciones sociales, las élites no son ciudadanos ordinarios, aunque tampoco un grupo homogéneo. Esto nos remite a la problemática planteada al inicio: en tiempos de crisis institucional, ¿cómo entienden el poder las élites? El capítulo presentó parte de una investigación que analiza esta pregunta estudiando la percepción de la corrupción de alumnos de colegios de élite de Santiago. Los resultados, presentados en una siguiente publicación, indican que existen diferentes repertorios teórico-morales para abordar las problemáticas ciudadanas, ligados a la pertenencia a los diversos grupos culturales de la élite.

Por lo anterior, aquí nos enfocamos en explicar cómo se construyen estas diferentes representaciones a través de una dicotomía evidenciada cuando los jóvenes analizan estas problemáticas: percibirse como *insiders* y *outsiders* de la élite. Retomamos estas categorías de Heidenheimer (1970) para caracterizar la posición ambigua de estos jóvenes respecto a los problemas públicos y políticos y dentro de la misma élite. Por un lado, la ciudadanía, al ser un concepto relacional, implica reflexionar en categorías descriptivas y normativas sobre las relaciones entre Unos y Otros en una sociedad. Por el otro, las élites buscan constantemente distinguirse de grupos tanto dentro como fuera de la élite, promoviendo discursos que justifican las desigualdades entre Unos y Otros.

De esta manera, explorando cómo se piensa al Otro desde los espacios de élite, el capítulo busca aportar, por un lado, a la comprensión de cómo se construyen las identidades de las clases superiores y cómo esto puede afectar sus representaciones cívicas y políticas. Por el otro, muestra cómo estas representaciones están ligadas a ciertas posiciones teórico-morales, actuando como un eje de distinción en la élite.

Con esto complejizamos la caracterización de Madrid (2016) de la élite como “diversidad sin diversidad”. Materialmente, estos jóvenes viven en condiciones similares y las operaciones ideológicas

para delimitar Unos y Otros pueden encontrarse en todos los colegios. Éstas se desarrollan en contextos seguros que promueven activamente un cierto orden social, facilitando la asociación de personas, espacios y visiones de mundo para definir a *insiders* y *outsiders*. Estas fronteras actúan como mecanismo de legitimación al justificar su posición o desviando el foco hacia otros grupos que serían “la verdadera élite”.

Así, los mecanismos pueden ser similares pero el sentido que toman estas operaciones depende de las matrices culturales en las que se insertan los jóvenes. Esto se traduce en posicionamientos sobre ciertas problemáticas que, aunque generalmente se hacen sobre conocimientos parciales o edulcorados, actúan como articuladores de la distinción, dando una dimensión ética y política a la definición de *insiders* y *outsiders*. Por último, el Estallido social explicitó estos mecanismos de distinción, trayendo estas divisiones dentro de las familias y colegios. Si bien no observamos cuestionamientos profundos de sus privilegios o reivindicaciones de cambio, sí acentuaron la confrontación y reflexión sobre una realidad que, en mayor o menor medida, desconocían o no les interesaba. Cabe entonces preguntarse si estas experiencias llevarán a rearticulaciones de los ejes de distinción interna y externa de la élite chilena. En cualquier caso, cuando el Otro no es solo un diferente, sino también una figura conflictiva, y sin un direccionamiento hacia el entendimiento, los mecanismos de distinción entre Unos y Otros podrían llevar a una mayor distancia material y moral, erosionando aún más la cohesión social desde arriba.

Referencias

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: El cierre social de la élite tradicional chilena. En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines: Elementos de una sociología de las élites en Chile (1990–2010)* (pp. 261–298). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Andreotti, A., Le Galès, P., y Moreno-Fuentes, F. (2015). *Globalised minds, roots in the city: Urban upper-middle classes in Europe*. John Wiley & Sons.
- Atria, J., y Rovira, C. (2021). *Estudio COES de la élite cultural, económica*

y política en Chile. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social.

- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market*. Routledge.
- Barozet, E. (2022). The degrees of social justice: Micro, mezzo and macro social levels. En E. Barozet, I. Sainsaulieu, R. Cortesero y D. Mélo (Eds.), *Where has social justice gone?* (pp. 23–37). Palgrave Macmillan.
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–17.
<https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Duchesne, S., y Haegel, F. (2001). Entretiens dans la cité, ou comment la parole se politise. *Espaces Temps*, 76(1), 95–109.
<https://doi.org/10.3406/espas.2001.4168>
- Forrest, R., y Kearns, A. (2001). Social cohesion, social capital and the neighbourhood. *Urban Studies*, 38(12), 2125–2143.
<https://sl1nk.com/lco9qoq>
- Garrido-Vergara, L. (2020). *Species of capital in the political elite*. Springer International Publishing.
- Gayo, M., y Méndez, M. L. (2022). Fragmentación ideológica de la élite en Chile. *Tempo Social*, 34(2), 93–116.
<https://sl1nk.com/0pz0a8r>
- Gayo, M., y Méndez, M. L. (2024). *The politics of the elite: Ideological orientations, mothering, and social mobilities in neoliberal Chile*. Routledge.
- Gaztambide-Fernández, R., Cairns, K., y Desai, C. (2013). The sense of entitlement. En C. Maxwell y P. Aggleton (Eds.), *Privilege, agency and affect: Understanding the production and effects of action* (pp. 32–49). Palgrave Macmillan.
- Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre*. Ministère de la Culture – DEPS.
- Heidenheimer, A. (1970). *Political corruption: Readings in comparative analysis*. Transaction Publishers.
- Howard, A. (2010). Elite visions: Privileged perceptions of self and others. *Teachers College Record*, 112(8), 1971–1992.
<https://doi.org/10.1177/016146811011200>

- Howard, A. (2013). Negotiating privilege through social justice efforts. En C. Maxwell y P. Aggleton (Eds.), *Privilege, agency and affect: Understanding the production and effects of action* (pp. 185–201). Palgrave Macmillan.
- Howard, A., y Maxwell, C. (2018). From conscientization to imagining redistributive strategies: Social justice collaborations in elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 526–540.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1512048>
- Howard, A., y Maxwell, C. (2021). Preparing leaders for the global south: The work of elite schools through global citizenship education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(2), 324–339.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1914550>
- Ilabaca, T. (2021). The legitimization of privilege in Chilean elite schools: From social responsibility to the discourse of merit. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(98), 3–21.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Johnson, P. (2016). Goffman, growing up, and experienced relationality. *Symbolic Interaction*, 39(3), 446–462.
<https://doi.org/10.1002/symb.235>
- Khan, S. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- Lareau, A., y Goyette, K. (2014). *Choosing homes, choosing schools: Residential segregation and the search for a good school*. Russell Sage Foundation.
- Lascoumes, P. (2011). *Une démocratie corromptible: Arrangements, favoritisme et conflits d'intérêts*. Éditions du Seuil.
- Lascoumes, P., y Bezes, P. (2009). Les formes de jugement du politique: Principes moraux, principes d'action et registre légal. *L'Année Sociologique*, 59(1), 109–147.
<https://doi.org/10.3917/anso.091.0109>
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Éditions Anthropos.
- Lignier, W., y Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre: Comment les enfants perçoivent le monde social*. Éditions du Seuil.
- Luna, J. P. (2024). *¿Democracia muerta? Chile, América Latina y un modelo estallido*. Editorial Ariel.
- Madrid, S. (2015). El currículum gerencial en los colegios privados de élite. En C. Castro, H. Gómez y L. Reyes (Eds.), *Desafíos*

- y tensiones en la gestión del currículo: Teoría y práctica* (pp. 109–122). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- 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 y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269–299). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mardones-Arévalo, R. (2019). Educación cívica y construcción de ciudadanía en el Chile de la posdictadura: ¿En qué estamos y para dónde vamos? *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 35, 63–82. <https://11nq.com/q516rcx>
- Maurer, S. (2000). École, famille et politique: Socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté, bilan des recherches en science politique. *Dossiers d'Études de la CNAF*, 15.
- Méndez, M. L., y Gayo, M. (2019). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Palgrave Pivot Series.
- Muxel, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Presses de Sciences Po.
- Paugam, S., Cousin, B., Giorgetti, C., y Naudet, J. (2017). *Ce que les riches pensent des pauvres*. Éditions du Seuil.
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Uqbar Editores.
- Ramos-Zayas, A. (2019). "Sovereign parenting" in affluent Latin American neighbourhoods: Race and the politics of childcare in Ipanema (Brazil) and El Condado (Puerto Rico). *Journal of Latin American Studies*, 51(3), 639–663. <https://doi.org/10.1017/s0022216x18001074>
- Rowe, E. (2018). The youth bulge: Remaking precarity in times of illegitimacy. En P. Kelly, P. Campbell, L. Harrison y C. Hickey (Eds.), *Young people and the politics of outrage and hope* (pp. 186–206). Brill.
- Salcedo, R., y Rasse, A. (2017). Auto-segregación de las clases altas en Santiago de Chile: Fragmentación cultural y espacial. En T. Errázuriz y R. Greene (Eds.), *Salcedo* (pp. 108–126). Editorial Bifurcaciones.

- Savage, M., Bagnall, G., y Longhurst, B. (2005). *Globalization and belonging*. SAGE.
- Sherman, R. (2017). Conflicted cultivation: Parenting, privilege, and moral worth in wealthy New York families. *American Journal of Cultural Sociology*, 5(1–2), 1–33.
<https://doi.org/10.1057/s41290-016-0012-8>
- Thumala, M. A. (2011). Distinción de base religiosa en la élite económica chilena: Algunas limitaciones en el enfoque de Bourdieu. En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarinés: Elementos de sociología de las élites en Chile, 1990–2010* (pp. 201–217). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires: Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora Débats/Jeunes*, 56(3), 35–47.
<https://doi.org/10.3917/agora.056.0035>
- Van Zanten, A. (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants: Des parents comme les autres? *Revue Française de Pédagogie*, 203(2), 5–14. <https://doi.org/10.4000/rfp.8076>
- Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (Eds.). (2023). *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Youniss, J., y Yates, M. (1997). *Servicio comunitario y responsabilidad social en la juventud*. University of Chicago Press.
- Zimmerman, S. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1–47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>

Sección IV

Ser de la élite en el espacio educativo. El rol de los establecimientos educacionales en la reproducción de la élite

¿Movilidad meritocrática en la cima? Clausura social, universidades de élite y profesiones de alto estatus

Malik Fercovic

Introducción

La relación entre élites, movilidad meritocrática y clausura social ha despertado un creciente interés en las ciencias sociales (Burrows et al., 2017; Cousin et al., 2018; Korsnes et al., 2017). Aunque se reconoce la heterogeneidad de las élites contemporáneas (Bourdieu, 1984, 1992; Khan, 2012; Mills, 1956), investigaciones recientes muestran que las universidades más selectivas y las profesiones de alto estatus —como derecho, medicina o ingeniería— desempeñan un papel central en la reproducción de las ventajas de los grupos privilegiados (Bloch et al., 2017; Rivera, 2012, 2015; Wakeling y Savage, 2015). La combinación de educación y profesiones exclusivas no solo conduce a altos ingresos y poder organizacional (Scott, 2008; Sullivan et al., 2018), sino que también funciona como un mecanismo que limita la movilidad meritocrática —entendida como aquella sostenida en la combinación de talento y esfuerzo, certificada académicamente, por individuos provenientes de entornos desfavorecidos— hacia posiciones de élite (Tilly, 1999; Weeden, 2002). Esto evidencia la persistencia de mecanismos de “clausura social” (Parkin, 1979) o de “techos de clase” (Friedman y Laurison, 2019) en la cúspide, donde los recursos y oportunidades se concentran en un círculo estrecho predominantemente reclutado desde las élites establecidas⁶².

⁶² Las élites pueden definirse como grupos selectos de individuos que, en virtud de sus posiciones de liderazgo en las instituciones más relevantes —lo que incluye un control privilegiado sobre los recursos o su acceso a ellos—, ejercen un poder de decisión considerable sobre el funcionamiento de la sociedad (Mills, 1956; Higley y Burton, 2006; Pareto et al., 2014). La educación y las profesiones de alto estatus desempeñan un rol fundamental en la reproducción y circulación de estas élites. Cabe precisar, sin embargo, que estas profesiones no corresponden a lo que Pareto (2014) denomina “élite gobernante” ni a lo que Mills (1956) llama “élite del poder”, sino que constituyen, más bien, un “mercado de reclutamiento”

Estos fenómenos se observan también en la sociedad chilena contemporánea. Al igual que en gran parte de América Latina, el acceso a posiciones de élite suele estar restringido a quienes logran ingresar a las universidades más selectivas (Brunner, 2012; Quaresma y Villalobos, 2018) y a quienes desarrollan sus trayectorias profesionales en sectores de alto prestigio y remuneración (PNUD, 2017). Investigaciones recientes destacan, sin embargo, una creciente diversidad económica, social y cultural dentro de las élites chilenas (Atria y Rovira, 2021; Carranza et al., 2023), parcialmente sostenida por procesos de movilidad ascendente (Méndez y Gayo, 2019; Gayo y Méndez, 2024). No obstante, la investigación sociológica sobre élites, movilidad meritocrática y clausura social sigue siendo incipiente y tiende a soslayar una amplia literatura historiográfica que evidencia que la élite tradicional chilena, lejos de ser diversa, se ha caracterizado históricamente por su fuerte cohesión, endogamia y marcado carácter oligárquico (Bauer, 1975; Correa Sutil, 2004; Góngora, 1971, 1975; Jocelyn-Holt, 2014, 2008; Stabili, 1996; Zeitlin y Ratcliff, 1988), rasgos que ayudan a explicar tanto su persistencia como su propensión a la clausura social.

Hasta ahora, sin embargo, han sido escasos los intentos por articular el enfoque historiográfico con el de las ciencias sociales⁶³. Esta falta de integración ha limitado una comprensión más profunda de cómo se combinan continuidad y cambio en la configuración de las élites chilenas actuales, tanto en lo referido a las dinámicas de clausura social como a las oportunidades de movilidad ascendente. En este marco, y considerando la gravitación central del “peso del pasado” (Savage, 2021) en la configuración de los patrones de desigualdad contemporáneos, permanecen abiertas varias preguntas fundamentales: ¿cuál es la naturaleza específica de la clausura social en la cúspide de la sociedad chilena y cómo ha evolucionado en el tiempo? ¿Qué rol cumplen las “universidades de élite” (Bloch et al., 2017) en la reproducción del privilegio de clase y en la promoción de la movilidad meritocrática? ¿Y cuáles son las profesiones “arquetípicas” (Piper, 2014) que ofrecen altos retornos económicos, reconocimiento cultural y acceso privilegiado a las redes sociales vinculadas a posiciones de élite?

(Heath, 1981) a partir del cual se selecciona a la élite gobernante o del poder.

⁶³ Para una excepción, ver Pelfini, 2022.

Inspirado en la perspectiva interdisciplinaria sobre el estudio de la desigualdad propuesta por Savage (2021), este capítulo plantea una vinculación explícita entre ciencias sociales y humanidades como apuesta epistemológica para analizar a las élites y sus dinámicas de reproducción y recambio. El enfoque combina evidencia empírica con ejemplos de la novela e historiografía chilena y se apoya en la hipótesis de Bourdieu (1984) sobre el “desplazamiento de la estructura”: con la expansión de las oportunidades educativas, la segregación profesional se complejiza y reconfigura, aunque la clausura social en la cúspide persiste bajo nuevas modulaciones. Desde esta perspectiva, el capítulo examina el cambio social en las élites con especial atención a las continuidades históricas, sosteniendo que, desde sus orígenes hasta hoy —en el marco de un sistema de educación de masas—, las universidades más selectivas y las profesiones de alto estatus han sido decisivas en la reconfiguración de dicha clausura, al tiempo que han abierto oportunidades acotadas de movilidad meritocrática que permiten la renovación parcial de las élites en Chile. El análisis contribuye, en este sentido, a ampliar y enriquecer el estudio de las élites y a delinear nuevas líneas de investigación futura.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, a partir de un diálogo explícito entre ciencias sociales y humanidades, se analizan los principales cambios y continuidades que configuran las clases sociales chilenas, con especial atención a la dinámica de cierre y apertura en la cúspide desde la Independencia hasta la actualidad. En segundo lugar, se examina el rol de las instituciones de educación superior más antiguas, selectivas y prestigiosas del país: la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. En tercer lugar, en conexión con lo anterior, se analizan las profesiones de mayor estatus y remuneración —derecho, medicina y las ingenierías—, enfatizando su relación con los procesos de reproducción de clase y la movilidad meritocrática. Por último, se ofrece un balance general sobre la relación entre élites, movilidad meritocrática y clausura social, se discute la relevancia del enfoque adoptado e identifican nuevas áreas de investigación en esta materia.

Élites chilenas, clausura social y movilidad meritocrática

Para comprender la formación de las élites chilenas, su tendencia a la clausura social y su selectiva apertura a la movilidad meritocrática, es útil situarse en lo que Eric Hobsbawm (1987) llamó el “largo siglo XIX”. Durante este período, desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial, las monarquías y aristocracias perdieron influencia mientras crecían el poder de las democracias y la burguesía, reconfigurando los cimientos ideológicos de las élites. En Europa y Estados Unidos, las élites pasaron de basarse en la herencia de títulos a apoyarse en la riqueza y los derechos individuales, aunque tal cambio coexistió con la influencia perdurable de las antiguas aristocracias (Mayer, 1981). Con todo, el tránsito de los títulos al dinero condensa la promesa central de la movilidad social moderna: cuando la amenaza de declive se convirtió en una posibilidad real para las aristocracias, el potencial de avance social quedaba abierto para las clases medias y populares.

América Latina no permaneció ajena a esta reconfiguración fundamental de las relaciones sociales. En Chile, como en gran parte de la región, el proceso estuvo marcado por la invasión napoleónica a España en 1808, que precipitó el colapso del Imperio español y desencadenó las guerras de independencia en el continente. Las élites criollas locales —constituídas desde los primeros tiempos de la conquista bajo estrictos criterios adscriptivos (Bauer, 1975; Góngora, 1970, 1975)— debieron asumir la conducción de las nuevas repúblicas en formación. Lo hicieron, sin embargo, en un escenario crecientemente permeado por las ideas provenientes de las sociedades burguesas europeas. En este marco, las élites chilenas, ni plenamente aristocráticas ni del todo burguesas, pero portadoras de ambos rasgos, enfrentaron el desafío de modernizar una sociedad agraria organizada en torno a la hacienda, inspirándose en ideales ilustrados y republicanos (Jocelyn-Holt, 2014; Van der Ree, 2007).

A lo largo del siglo XIX, la trayectoria chilena se caracterizó por la persistencia de estructuras coloniales en el marco de un proceso de modernización dirigido por las élites criollas desde el Estado. En el ámbito rural, estas élites se consolidaron como grandes terratenientes, garantizando la continuidad de un orden agrario señorial que había definido la organización social del país

desde el siglo XVII. Paralelamente, en Santiago y en otras ciudades regionales, impulsaron el desarrollo capitalista y urbano (Zeitlin y Ratcliff, 1988), al tiempo que fundaron las principales instituciones políticas (el Parlamento) y educacionales (el Instituto Nacional, la Universidad de Chile) de la naciente república, las cuales contribuyeron a configurar los primeros contornos de la sociedad civil y de la esfera pública (Jocelyn-Holt, 2008). Durante gran parte del siglo XIX, sin embargo, la cohesión y el predominio de este reducido grupo fueron tan marcados que un observador llegó a afirmar que “cuatro manzanas de Santiago tenían el control de toda la nación” (McCutchen McBride, 1936, como se citó en Vicuña, 2010, p. 21).

Con todo, ello no implicaba la inexistencia de ciertos espacios de movilidad ascendente hacia posiciones de élite. En ausencia de estudios sociológicos contemporáneos, esta apertura acotada puede observarse en la literatura de la época. En Martín Rivas, Alberto Blest Gana (2018) narra la historia de un estudiante de derecho, talentoso pero de origen modesto y provinciano, que se integra en la vida de una familia adinerada —más burguesa que aristocrática— y culmina casándose con la hija del anfitrión, Leonor. Si bien el matrimonio parece simbolizar la superación de barreras de clase adscriptivas, el relato muestra que ello ocurre solo gracias a las credenciales universitarias del protagonista y, sobre todo, a su capacidad de acrecentar la fortuna familiar. Así, su aceptación definitiva se consuma cuando el padre de Leonor le delega la administración de los negocios para dedicarse a la política.

La novela de Blest Gana resulta especialmente significativa al constituir un ejemplo modélico, sin paralelo en la Hispanoamérica de la época. El ascenso de Martín está mediado por su paso por la Universidad de Chile y por su elección de la abogacía —una profesión rentable en términos económicos, pero también la más “política” (Vial et al., 1995)—, ámbitos propios de la élite tradicional que solo de manera gradual adquirirían un carácter más mesocrático (González, 2011). Se trata, en consecuencia, de una apertura limitada y parcial en la cúspide social. En efecto, aunque de forma implícita, Blest Gana deja entrever que características adscriptivas como el género y la etnia bloqueaban o dificultaban la movilidad ascendente. Gran parte del éxito de Martín descansa en su condición de hombre y blanco, o lo suficientemente “blanco” como para no contravenir

las normas sociales de su tiempo. Estas formas de exclusión persistieron hasta bien entrado el siglo XX: la mayoría de la población adulta, compuesta por mujeres y personas pobres, permaneció marginada de la ciudadanía plena y del acceso a las profesiones. De este modo, el ascenso de Martín constituye la excepción antes que la regla.

De hecho, en el último cuarto del siglo XIX, Chile combinó una apertura acotada con formas más sofisticadas de exclusión social. La riqueza generada por el auge del salitre, el mercado financiero de Valparaíso y la expansión de transporte y telecomunicaciones permitió una acumulación de capital sin precedentes (O'Brien, 1982). En este nuevo contexto, la clase terrateniente tradicional incorporó a inmigrantes acomodados mediante matrimonios estratégicos con la aristocracia castellano-vasca (Jocelyn-Holt, 2008; Stabili, 1996), consolidando durante la Belle Époque una élite diferenciada social, cultural y espacialmente del resto de la población. La riqueza, la alta cultura y el dominio de idiomas extranjeros operaban como marcadores clave de “distinción” (Bourdieu, 1984), mientras que espacios urbanos selectivos, como el Teatro Municipal, el Parque Cousiño y el Club de la Unión, reforzaban la sociabilidad exclusiva y la reproducción social de la élite (Vicuña, 2010). De este modo, la relativa apertura económica coexistía con mecanismos sociales de exclusión que aseguraban la perpetuación de una élite más bien cerrada y jerárquicamente diferenciada.

En las primeras décadas del siglo XX, sin embargo, este clausurado mundo de la élite nacional comenzó a resquebrajarse. La crisis económica vinculada al salitre, el aumento de la pobreza urbana, el surgimiento de nuevos actores políticos apoyados por una clase media reformista y anti-oligárquica (Barr-Melej, 2001) y un movimiento obrero más fuerte (Angell, 1972) cuestionaron su antigua supremacía. Los acuerdos alcanzados durante las décadas de 1920 y 1930 ampliaron el espacio institucional de las clases medias vinculadas a las profesiones, el comercio y el aparato estatal, educativo y productivo (Candina, 2009; Casals, 2017), aunque las clases altas tradicionales —todavía propietarias de las haciendas— conservaron buena parte de su poder como poseedoras de prestigio e influencia (Correa Sutil, 2004; Zeitlin y Ratcliff, 1988). El pacto entre las clases medias y la élite tradicional, a menudo reforzado

mediante alianzas matrimoniales (Correa Sutil et al., 2001), condicionó gran parte de la estructura social y política chilena durante las décadas centrales del siglo XX.

El pacto entre la élite tradicional y las clases medias, que había permitido cierta circulación social en la cúspide, entró en crisis en la década de 1960, cuando Chile se vio inmerso en una dinámica de política revolucionaria. Bajo la presión de los sectores populares y el estancamiento económico, los gobiernos de Frei Montalva (1964-1970) y Allende (1970-1973) implementaron un conjunto de ambiciosas políticas redistributivas, incluida una reforma agraria destinada a reducir la concentración extrema de la tierra (Correa Sutil et al., 2001; Kay, 1978; Kay y Silva, 1992). Hacia comienzos de los años 70, esta reforma, en particular, terminó por desestabilizar los soportes económicos, sociales y culturales de la élite tradicional, provocando la desaparición de gran parte de sus estructuras de poder y de figuras históricas (Jocelyn-Holt, 1998, 2006). Si bien el golpe de Estado de 1973 interrumpió el impulso revolucionario de la izquierda, no revirtió los cambios estructurales introducidos por la reforma agraria ni sus efectos en la reconfiguración de la élite nacional (Kay, 2002).

Esta transformación de la élite y la crisis de la hacienda se refleja de manera notable en la novela *Cuando éramos inmortales* de Arturo Fontaine (1998). Desde la perspectiva de Emilio, protagonista y heredero, se observa cómo, junto con la “caída” económica de la hacienda, se produce la desmaterialización del orden familiar tradicional y de la figura del padre (Godoy, 2009). A la luz de la novela, Carlos Cousiño (1999) interpreta que la modernización de las estructuras económicas sacudió el orden primigenio de la hacienda, provocando una profunda crisis de valores. Según su lectura, la reconciliación entre los valores tradicionales y las lógicas de los intercambios económicos solo se logra cuando los “Emilios” —los hijos de la vieja élite en crisis— “restauren” ese antiguo orden, abriendo la posibilidad de recomposición simbólica y material de la élite. Lo revelador, según Cousiño, es que el derrumbe del orden agrario no implicó la completa desaparición de la élite tradicional; lo que ocurrió, más bien, fue que una parte importante de esa misma élite la que reconfiguró, bajo nuevas bases, las estructuras del Chile moderno.

Estas nuevas bases se consolidaron durante la dictadura

comandada por Augusto Pinochet. Entre 1973 y 1990, Chile pasó de una economía cerrada y fuertemente intervenida por el Estado a una de las economías de mercado más abiertas del mundo, a través de medidas radicales de estabilización macroeconómica, desregulación de precios y mercados, y privatización de empresas y servicios públicos (Ffrench-Davis, 2018). Este conjunto de políticas “neoliberales” apuntaló un “capitalismo jerárquico” (Schneider, 2013) liderado por grupos empresariales compuestos por la élite tradicional y nuevas fortunas, mientras que las antiguas clases medias y populares, previamente vinculadas al empleo estatal y a la industrialización, experimentaban una desintegración estructural (Casals, 2017; Tironi y Martínez, 1985; Winn, 2004).

Desde el retorno de la democracia en 1990, el crecimiento económico y la expansión educativa han ampliado y diversificado de manera considerable las capas medias, favoreciendo procesos de movilidad ascendente (Méndez y Gayo, 2019; Torche, 2005; Torche y Worlmal, 2004). Sin embargo, en los niveles superiores, la reproducción de clase continúa fuertemente condicionada por un conjunto de mecanismos estructurales: la educación secundaria (Barrera et al., 2021) y terciaria (Villalobos et al., 2020) exclusivas, la segregación residencial (Sabatini et al., 2010), los matrimonios estratégicos (Huneus, 2013) y la participación en redes religiosas conservadoras (Thumala, 2007). Este complejo entramado de reproducción social, de marcada impronta plutocrática, es retratado con agudeza en *Sanhattan*, la novela de Ricardo Wurgaft (2012), que narra las vicisitudes de Esteban —un ingeniero comercial formado en la Universidad Católica y residente en Vitacura— en el mundo financiero de Santiago. De este modo, aunque las élites actuales ya no corresponden a la aristocracia terrateniente que predominó hasta mediados del siglo XX, persiste una clausura social significativa que limita la movilidad en los estratos más altos.

Las fábricas de las élites: Universidad de Chile y Universidad Católica

A lo largo de la historia moderna de Chile, como en la mayoría de las sociedades occidentales, un reducido grupo de instituciones educativas se ha consolidado como principal vía de formación de las élites: el Instituto Nacional (IN), la Universidad de

Chile (UCH) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Estas tres instituciones, definidas tanto por el tipo específico de capital cultural que transmiten a sus egresados como por el ethos distintivo que les inculcan, han desempeñado —y continúan desempeñando— un papel central en la reproducción del privilegio y, al mismo tiempo, en la apertura de oportunidades de movilidad ascendente (Brunner, 2012).

Fundado en 1813, el IN fue la primera institución educativa creada por los líderes criollos durante los primeros años de las Guerras de Independencia, concebida como piedra angular de una comunidad cívica guiada por principios republicanos. Su misión era formar ciudadanos cultos y virtuosos, capaces de conducir la nación (Serrano, 1990). Al combinar enseñanza media y educación superior, el IN sentó las bases del sistema educacional nacional (Campos Harriet, 1960) y funcionó como un mecanismo temprano de movilidad social, al ofrecer a individuos talentosos acceso a espacios de influencia pública. A lo largo del siglo XIX y gran parte del XX, se consolidó como semillero de figuras públicas destacadas, contribuyendo a diversificar parcialmente la élite tradicional chilena (Yeager, 1991) y mostrando cómo la educación se constituyó en un instrumento clave para canalizar ascensos sociales dentro de un marco de exclusión estructural.

La UCH, la primera universidad de la nación independiente, fue fundada en 1842 bajo la dirección de Andrés Bello. En sus inicios, la UCH funcionó como un instrumento de la élite tradicional radicada en Santiago (Serrano, 1994). Aunque concebida con un alcance nacional y criterios de selección meritocráticos, durante gran parte del siglo XIX se orientó a formar una reducida clase dirigente de origen terrateniente, comercial, minero y financiero (González, 2011; Serrano, 1994). Sin embargo, al preparar profesionales con los conocimientos y el prestigio necesarios para enfrentar las demandas de una sociedad en modernización, la institución abrió paulatinamente canales limitados de ascenso social para estudiantes de entornos menos privilegiados (González, 2011). Esta dinámica consolidó las aspiraciones de las clases medias en ascenso, centradas en el mérito y el esfuerzo personal frente a los privilegios de la élite tradicional, generando tensiones entre la reproducción de la jerarquía social y la expansión parcial de la movilidad social (Silva, 2010).

A fines del siglo XIX, el avance de la secularización y el ascenso gradual de las clases medias gatilló la creación de otra universidad: la PUC. Fundada en 1888 por los miembros más conservadores de la élite tradicional, la PUC surgió para contrarrestar la orientación secular, positivista y profesionalizante de la UCH. A diferencia de esta última, los rasgos sobresalientes de la primera eran su confesionalismo, aristocratismo y distinción social estrechamente vinculados a las élites católicas, las que encarnaban una visión misional de la vida (Krebs et al., 1994).⁶⁴ Reconociendo estas tradiciones diferenciadas, Brunner (2012), basándose en la tipología de Turner (1960), sostiene que la UCH se caracteriza por una “cultura de competencia” entre quienes provienen de entornos de élite y quienes no pertenecen a ella, mientras que la PUC se asocia a una “cultura de patrocinio”.

A lo largo del siglo XX, a medida que el sistema de educación superior se expandía lentamente, la UCH y la PUC consolidaron su liderazgo en la formación de las élites nacionales. En la década de 1960, cuando menos del 10% de la cohorte de 20 a 24 años estaba matriculada en educación superior (Bernasconi y Rojas, 2003), el 9,4% y el 29,8% de los estudiantes de la UCH provenían de clases altas y medias altas, mientras que en la PUC estas cifras alcanzaban el 34% y el 36,4%, respectivamente. Además, mientras en la UCH se registraban proporciones similares de estudiantes de colegios públicos y privados, en la PUC el 82% procedía de escuelas privadas y solo el 18% de liceos (Brunner, 1985). Así, la UCH abrió gradualmente sus puertas a las clases medias, adquiriendo un perfil mesocrático, mientras que la PUC preservó los rasgos culturales de la clase dominante, combinando actitudes aristocráticas y burguesas: la cultura de lo que Bourdieu y Passeron (1964) llaman “los herederos”.⁶⁵

⁶⁴ La fundación de la PUC fue parte de un proceso más amplio de defensa y promoción de los intereses de la Iglesia en la sociedad chilena, emprendido por los católicos tradicionalistas. En la década de 1850, movilizados por el Partido Conservador, impulsaron la creación de colegios de élite establecidos por órdenes religiosas, como el Colegio San Ignacio, dirigido por los jesuitas (Krebs et al., 1994: cap. 1 y 2; ver también Loverman y Lira, 1999).

⁶⁵ Entre 1924 y 1973 se fundaron nuevas instituciones de educación superior en todo el país, incluyendo a nueva universidad estatal —la Universidad Técnica del Estado, actualmente Universidad de Santiago de Chile (USACH)— y cinco universidades privadas: la Universidad de Concepción, la Universidad Austral de

Durante los años 1970 y 1980, sin embargo, el sistema de educación superior chileno se alteró sustancialmente. Rediseñada bajo la guía de las doctrinas monetaristas de la Escuela de Chicago (Gárate, 2012), la educación superior —y, en general, todo el sistema educacional chileno— experimentó una profunda transformación respecto de su trayectoria anterior. Las universidades dejaron de ser un espacio para el desarrollo crítico de la nación, y se organizaron cada vez más en torno al mercado y la competencia (Jocelyn-Holt, 2015; Ruiz Schneider, 2010), en el marco de una explosiva expansión universitaria dominada por instituciones privadas, la que pronto alcanzó niveles de masificación similares a los de las naciones industrializadas (Brunner y Villalobos, 2014).

En la actualidad, la UCH y la PUC siguen siendo las universidades más selectivas y reconocidas de Chile, operando dentro de un sistema de educación superior masificado que distingue entre instituciones orientadas a la educación masiva y aquellas enfocadas en formar a las élites (Brunner, 2012; Quaresma et al., 2022; Villalobos et al., 2022). El surgimiento de nuevas universidades privadas —como la Universidad del Desarrollo, la Universidad de Los Andes y la Universidad Adolfo Ibáñez—, aunque menos selectivas y prestigiosas, ha contribuido a ampliar este campo universitario de élite (Villalobos et al., 2020). En respuesta a demandas de mayor inclusión, tanto la UCH como la PUC han implementado programas integrales para estudiantes de entornos desfavorecidos, incluyendo “cuotas especiales” para estudiantes talentosos de bajos ingresos y apoyo posterior mediante tutorías y acompañamiento de pares (Santelices et al., 2018). La evidencia disponible indica que una mayor implementación de estos programas se traduce en una creciente heterogeneidad social en el estudiantado de las universidades de élite, tendencia observable en ambas instituciones (Valenzuela et al., 2024).

Con todo, la mayor apertura de la UCH y la PUC no altera sustantivamente su papel central en la reproducción y recambio de las élites nacionales (Villalobos et al., 2020). La masificación explosiva de la educación superior confirma lo que Bourdieu (1984) denomina el “desplazamiento de la estructura”: aunque la expansión educativa ralentiza y complejiza la segregación profesional en el

Chile, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad del Norte y la Universidad Técnica Federico Santa María (OCDE, 2013).

mercado laboral, las universidades de élite siguen siendo los principales canales institucionales hacia el poder y la influencia (Gayo y Méndez, 2024). En particular, ingresar a la UCH o a la PUC en carreras como Derecho, Ingeniería Comercial o Civil incrementa significativamente las probabilidades de acceder a la alta dirección y al 0,1% más rico, pero sobre todo para quienes provienen de los colegios privados más exclusivos (Zimmerman, 2019a). Esto evidencia que la educación de élite amplifica el privilegio de origen, mientras que los estudiantes de entornos desfavorecidos, aunque puedan beneficiarse de una formación de calidad, rara vez alcanzan niveles equivalentes de ascenso, mostrando cómo la combinación de redes educativas selectivas y capital social exclusivo consolidan la reproducción de las posiciones de élite.

Un grupo selecto de profesiones: derecho, medicina e ingeniería

La UCH y la PUC juegan un papel central en la formación de las profesiones “arquetípicas” (Piper, 2014), que conforman un “núcleo selecto” con reconocimiento cultural, redes sociales y seguridad económica (Brunner y Flisfich, 2014). Las profesiones de mayor estatus en Chile —derecho, medicina e ingeniería (PNUD, 2017)— surgieron como uno de los principales productos del sistema de educación superior del siglo XIX (Serrano, 1994) y siguen siendo determinantes tanto para la reproducción del privilegio como para la movilidad ascendente hacia posiciones de élite.

Históricamente, el derecho —la “carrera del poder” (Serrano, 1994, p. 176)— ha ocupado la posición más prestigiosa entre las profesiones. La abogacía articuló los valores aristocráticos heredados del período colonial con los valores meritocráticos de la república chilena y, durante el siglo XIX y gran parte del XX, los abogados dirigieron tanto los asuntos públicos como los negocios, combinando insignias patricias y burguesas. Aunque inicialmente exclusiva de la élite tradicional, la profesión abrió gradualmente sus puertas a las capas medias, permitiendo el ascenso de personajes literarios como Martín Rivas y de figuras públicas como José Joaquín Vallejo, Eliodoro Yáñez o Valentín Letelier (Serrano, 1994)⁶⁶. No obstante, debido a la baja participación en la educación

⁶⁶ Los abogados han sido la profesión predominante en el Senado: entre 1834 y

superior, derecho jugó un papel relativamente modesto en la diversificación de las élites chilenas (González, 2011; Urzúa, 1978).

A diferencia del derecho, medicina e ingeniería —profesiones basadas en las ciencias experimentales modernas— surgieron del patrocinio estatal para enfrentar los desafíos de la industrialización y la salud pública. Inicialmente, tanto la medicina como la ingeniería debieron ganarse una reputación acorde con los estándares de la élite tradicional; en particular, la medicina era considerada “menos honorable” que el derecho debido a su carácter “manual” y “práctico” (Serrano, 1994, p. 185). Sin embargo, a fines del siglo XIX, los médicos lograron consolidar una demanda social efectiva de conocimiento profesional y servicios especializados respaldados por el Estado. Además, la medicina se convirtió en un canal más amplio para diversificar los orígenes sociales de las élites chilenas que la abogacía, pues gran parte de su estudiantado provenía de las clases medias provinciales (González, 2011).

Al igual que la medicina, a la ingeniería le costó consolidarse inicialmente como profesión de alto estatus. Aunque su introducción en Chile se inspiró en la prestigiosa imagen francesa del *ingénieur polytechnicien* vinculado a la alta dirección pública, la ingeniería no logró constituir un monopolio estatal de sus servicios como sí lo hizo la medicina. El Estado fue clave para construir su base cognitiva y validar su conocimiento científico, así como para generar demanda de sus servicios a través del Ministerio de Industria y Obras Públicas (Serrano, 1994). De forma análoga a medicina, la composición estudiantil de la ingeniería fue socialmente más diversa que la del derecho (González, 2011).

A lo largo del siglo XX, el derecho, la medicina y la ingeniería se consolidaron como profesiones de alto estatus. Los abogados, principales estadistas del país durante el siglo XIX, conservaron gran parte de su influencia en la década de 1920 con la creación del Colegio de Abogados de Chile, institución que aseguraba beneficios a sus miembros mediante el acceso al Estado (Ibáñez, 2003). En

1870 representaban un 41% de sus miembros, superando ampliamente a agricultores, banqueros, ingenieros o médicos. En 1924 seguían siendo prominentes, aunque un tercio provenía de orígenes “mesocráticos” (Vial et al., 1995: 57, 128-9). Esta tendencia continuó hasta fines de los años 60, cuando los abogados constituían el 46,3 % del Senado (Agor, 1973: 30).

paralelo, la medicina y la ingeniería se establecieron como profesiones codiciadas e institucionalizadas, con un rol creciente en la administración estatal: los médicos adquirieron control significativo sobre la gestión de la salud pública (Illanes, 2007), mientras que la ingeniería se convirtió en vía directa hacia empleos de alta dirección pública, al punto de que los ingenieros eran percibidos como una “tecnocracia oligárquica” (Ibáñez, 2003; Silva, 2010).

Aunque el prestigio del derecho, la medicina y la ingeniería se equilibró a lo largo del siglo XX, estas profesiones siguieron siendo mayoritariamente dominio de hombres de alto estatus. Desde sus orígenes, el marcado desequilibrio de género fue un rasgo distintivo⁶⁷, y su reducción ha sido gradual: la primera abogada se graduó en 1892, y en 1945 las mujeres representaban solo el 7% de la profesión, cifra que llegó al 25% hacia 1970 (Klimpel, 1962); la medicina siguió una tendencia similar (Sepúlveda, 2019).⁶⁸ En años recientes, derecho y medicina han avanzado hacia la igualdad de género, mientras que ingeniería, históricamente masculina, ha mostrado mayor resistencia: la primera ingeniera civil se graduó en 1919 y hasta la década de 1980 la participación femenina en la Facultad de Ingeniería de la UCH apenas alcanzaba el 10%, aumentando solo gradualmente después (Espinoza, 2013). Estas persistentes disparidades de género inciden en la integración de quienes ascienden a estas profesiones de élite (Fercovic, 2025).

Otro cambio relevante ha sido el desplazamiento de las profesiones de élite desde el sector público al privado, tendencia reforzada con el giro neoliberal de los años 1970 y 1980. La abogacía, por ejemplo, pasó de una orientación centrada en los asuntos públicos a una práctica competitiva, especializada y estratificada en el sector privado (Delamaza, 2002). En el contexto actual, el acceso a empleos competitivos, especialmente en bufetes que trabajan con clientes corporativos, depende de la combinación

⁶⁷ El acceso de las mujeres a la educación superior se abrió en 1877 con la promulgación del llamado “Decreto Amunátegui”, que validó los exámenes de las escuelas privadas femeninas (Klimpel, 1962: 99).

⁶⁸ Desde finales del siglo XIX hasta la década de 1960, se permitió la matriculación de mujeres en medicina, pero las vacantes se limitaron al 10% de la matrícula total en la UCH. En la PUC, las mujeres solo pudieron estudiar esta profesión a partir de 1953 (Sepúlveda, 2019: 1186).

del alma mater de los graduados, educación de posgrado y dominio del inglés (Delamaza, 2002; Idealis, 2017). Estos atributos son especialmente requeridos en los estudios jurídicos “big law” y “boutiques”, los más prestigiosos y selectivos, que además ofrecen oportunidades de internacionalización (Chambers and Partners, 2024).

La medicina ha experimentado una transformación marcada por la expansión del sector privado, en contraste con su identidad tradicional orientada al servicio público. Este cambio se consolidó con las reformas de la década de 1980, cuando el sistema nacional de salud adoptó un modelo dual de prestación pública y privada, concentrado principalmente en poblaciones de mayores ingresos, aunque con cierta cobertura de pacientes de menores recursos (Homedes y Ugalde, 2002; Unger et al., 2008). Paralelamente, se consolidó una “cultura pro-especialista” (Breinbauer et al., 2009), generando fuertes disparidades de ingresos entre especialidades de mayor prestigio (dermatología, oftalmología, otorrinolaringología) y las menos prestigiosas (atención primaria) (Montero et al., 2010). Así, mientras la remuneración promedio de los médicos se estima en \$2–3 millones mensuales (El Mercurio, 2016), los especialistas en el sector privado pueden alcanzar \$7-8 millones (US\$ 10.000) (PNUD, 2017), y los médicos experimentados en consultorios o clínicas de zonas de altos ingresos pueden superar varias veces estas cifras (PNUD, 2017). Al igual que medicina y derecho, la ingeniería ha trasladado su identidad profesional del servicio público al sector privado. Este cambio se refleja en la alta dirección económica, que pasó de ingenieros formados en la Facultad de Ingeniería de la UCH a ingenieros comerciales con MBA de la PUC —alma mater de los economistas que impulsaron las reformas neoliberales bajo Pinochet— o con posgrados en universidades estadounidenses selectivas (Montecinos y Markoff, 2016). El funcionamiento de este nuevo campo profesional abocado a los negocios se ilustra con especial perspicacia en la vida de Esteban, ingeniero comercial de la PUC y protagonista de Sanhattan de Ricardo Wurgaft (2012). Como en derecho, el acceso a empleos competitivos en ingeniería depende del origen universitario, del “match” cultural con la empresa y del dominio del inglés (Cofré, 2018).

La privatización de las profesiones de alto estatus no las ha hecho más accesibles a personas de orígenes desaventajados. El 84%

de quienes ejercen estas carreras proviene de la aristocracia castellano-vasca del siglo XVIII (Larraín, Echeñique, Errázuriz, etc.) o de apellidos europeos no españoles (principalmente alemanes, italianos e ingleses) (PNUD, 2017). Además, persiste una marcada brecha de género: la probabilidad de que los hombres ocupen estas profesiones es 3,6 veces mayor que la de las mujeres, cuya representación en puestos de poder sigue siendo marginal (Comunidad Mujer, 2016; PNUD, 2010, 2017, 2020). En las principales corporaciones, apenas un 12% de las mujeres ocupa cargos de alta dirección y ejecutivos, y sólo un 6,6% forma parte de los directorios (Comunidad Mujer, 2016)

En suma, en las últimas décadas, las tres profesiones de alto estatus analizadas han evolucionado hacia campos más complejos, competitivos y estratificados. Para acceder y progresar en ellos, especialmente en los puestos mejor remunerados del sector privado, no basta con contar con las credenciales académicas más prestigiosas —de universidades de élite en Chile y, crecientemente, de las mejores del mundo—, sino que también es necesario movilizar recursos económicos, culturales y sociales vinculados a la clase de origen. Además, se requiere desplegar estratégicamente el “capital específico del campo” que Bourdieu (1972) define como el conocimiento de las reglas formales e informales que rigen estos campos profesionales. Estas exigencias suelen favorecer a quienes provienen de entornos privilegiados y configurar “techos de clase” (Friedman y Laurison, 2019) para quienes provienen de contextos desfavorecidos (ver Zimmerman, 2019a).

A modo de cierre

Inspirado en la perspectiva interdisciplinaria sobre el estudio de la desigualdad propuesta por Savage (2021), este capítulo ha analizado la relación de las élites chilenas con las dinámicas de clausura social y movilidad meritocrática, con especial atención al papel de la UCH, la PUC y las profesiones de alto estatus: derecho, medicina e ingenierías. El caso chileno resulta relevante porque muestra hallazgos divergentes: mientras la historiografía enfatiza la cohesión y carácter oligárquico de la élite tradicional (Bauer, 1975; Jocelyn-Holt, 2008; Zeitlin y Ratcliff, 1988; Stabili, 1996), las ciencias sociales contemporáneas destacan su creciente diversidad

económica, social y cultural (Atria y Rovira, 2021; Carranza et al., 2023; Gayo y Méndez, 2024; Méndez y Gayo, 2019).

El capítulo propone una lectura integradora al examinar el cambio social en las élites con atención a las continuidades históricas. El enfoque combina evidencia empírica con ejemplos de la novela e historiografía chilena y se apoya en la hipótesis de Bourdieu (1984) sobre el “desplazamiento de la estructura”: con la expansión educativa, especialmente a nivel terciario, la segregación profesional se complejiza y reconfigura, pero las dinámicas de clausura social en la cúspide tienden a subsistir bajo nuevas modulaciones. Así, se ha mostrado que, desde sus orígenes hasta hoy, las universidades más selectivas y las profesiones de alto estatus han sido decisivas en reconfigurar la clausura social, al tiempo que han abierto oportunidades limitadas de movilidad meritocrática, condicionadas por clase de origen, género y etnia, lo que permite solo una renovación parcial de las élites. La expansión del sistema de educación superior ha ampliado el acceso para sectores tradicionalmente excluidos, pero no ha modificado sustantivamente el liderazgo de la UCH y la PUC. La privatización de las profesiones de alto estatus, especialmente tras el giro neoliberal, ha generado campos más complejos, competitivos y estratificados, que favorecen principalmente a quienes provienen de orígenes privilegiados, sobre todo en los puestos más prestigiosos y mejor remunerados del sector privado.

Considerar conjuntamente universidades de élite y profesiones de alto estatus es clave, pues — como señalan Gayo y Méndez (2024) y lo confirma mi propio análisis — el logro académico que proveen las primeras funciona tanto como “orientación profesional” como “medio para liderar entre los más privilegiados”. Con todo, las profesiones analizadas no equivalen a lo que Pareto (2014) denomina “élite gobernante” ni a lo que Mills (1956) llama “élite del poder”, sino que constituyen más bien un “mercado de reclutamiento” (Heath, 1981) entre quienes alcanzan posiciones de élite en la sociedad chilena. La contribución central del capítulo es ofrecer un análisis histórico-contemporáneo que articula continuidad y cambio, mostrando cómo las estructuras de clausura interactúan con procesos de apertura parcial. Con ello, se ha buscado integrar la perspectiva que provee la literatura historiográfica, que enfatiza la elevada cohesión de la élite

tradicional, con la mirada de las ciencias sociales contemporáneas, que destacan su diversidad y fragmentación actual. El cambio social se entiende aquí no como una ruptura epocal respecto del pasado, sino como parte de procesos de inercia histórica de larga duración (Friedman y Savage, 2017; Savage, 2021), subrayando además la importancia de integrar ciencias sociales y humanidades para comprender de manera más completa los patrones de reproducción social y movilidad meritocrática en la cúspide.

Finalmente, este enfoque abre nuevas áreas de investigación. Entre estas cabe destacar la necesidad de explorar otras universidades de élite más allá de la UCH y la PUC, como la Universidad Adolfo Ibáñez, la Universidad del Desarrollo y la Universidad de los Andes (Villalobos et al., 2020), así como universidades de élite en regiones (Valenzuela et al., 2024). Asimismo, y en línea con estudios recientes (Villalobos et al., 2022), resulta pertinente ampliar la mirada hacia otras profesiones de alto estatus, como la arquitectura. Por último, parece necesario adoptar una aproximación interseccional situada que considere clase, género y etnia (Friedman y Laurison, 2019), con el fin de comprender de manera más completa cómo se reproducen las posiciones de élite al interior de organizaciones laborales y profesiones de alto estatus específicas en el Chile actual.

Referencias

- Angell, A. (1972). *Politics and the labour movement in Chile*. Oxford University Press.
- Agor, W. (1973). *El Senado chileno: Distribución interna de su influencia*. Editorial Andrés Bello.
- Barr-Melej, P. (2001). *Reforming Chile: Cultural politics, nationalism, and the rise of the middle class*. University of North Carolina Press.
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–17.
<https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Bauer, A. J. (1975). *Chilean rural society from the Spanish conquest to 1930*. Cambridge University Press.
- Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C., y Peter, T. (Eds.). (2017). *Universities and the production of elites: Discourses, policies,*

- and strategies of excellence and stratification in higher education.* Springer.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire.* Seuil.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste.* Routledge.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de trois études d'ethnologie kabyle.* Droz.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture.* Les Éditions de Minuit.
- Brunner, J.-J. (2012). La lucha por la educación de las élites: Campo y canales formativos. *Revista UDP*, 9, 119–143.
- Brunner, J.-J., y Flisfisch, A. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura.* FLACSO.
- Brunner, J. J., y Villalobos, C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009–2013.* Ediciones Universidad Diego Portales.
- Burrows, R., Parker, S., & Atkinson, R. (2017). Elite formation, power and space in contemporary London. *Theory, Culture & Society*, 34(5–6), 179–200.
<https://doi.org/10.1177/0263276417717792>
- Candina, A. (2009). *Clase media, Estado y sacrificio: La Agrupación Nacional de Empleados Fiscales (1943–1983).* LOM.
- Carranza, R., Contreras, D., & Otero, G. (2024). What makes elites more or less egalitarian? Variations in attitudes towards inequality within the economic, political and cultural elites in Chile. *Socio-Economic Review*, 22(3), 1141–1167.
<https://doi.org/10.1093/ser/mwae008>
- Casals, M. (2017). *Middle class and dictatorship in Chile: Consent, negotiation, and crisis, 1970–1983* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin–Madison.
- Correa-Sutil, S. (2004). *Con las riendas en el poder: La derecha chilena en el siglo XX.* Sudamericana.
- Correa-Sutil, S., Figueroa, M., Jocelyn-Holt, A., Rolle, C., y Vicuña, M. (2001). *Historia del siglo XX chileno: Balance paradójico.* Sudamericana.
- Cousin, B., Khan, S. R., y Mears, A. (2018). Theoretical and methodological pathways for research on elites. *Socio-Economic Review*, 16(2), 225–249.

<https://doi.org/10.1093/ser/mwy019>

- Cousiño, C. (1999, 3 de octubre). Las virtudes de Emilio: Sobre la novela *Cuando éramos inmortales*. *El Mercurio*, p. E13.
- Espinoza, C. (2019). *Programa PEG: Protagonistas de un cambio revolucionario*. Universidad de Chile.
<https://sl1nk.com/lvry8f1>
- Fontaine, A. (1998). *Cuando éramos inmortales*. Alfaguara.
- Ffrench-Davis, R. (2018). *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: Tres décadas de política económica en Chile*. Debate.
- Friedman, S., y Laurison, D. (2019). *The class ceiling: Why it pays to be privileged*. Policy Press.
- Friedman, S., y Savage, M. (2017). Time, accumulation and trajectory. En S. Lawler y G. Payne (Eds.), *Social mobility for the 21st century: Everyone a winner?* (pp. 67–79). Routledge.
- Gayo, M., y Méndez, M. L. (2024). *The politics of the elite: Political orientations, mothering and social mobilities in neoliberal Chile*. Routledge.
- Godoy, C. (2009). La desmaterialización del orden familiar y la figura del padre en *Cuando éramos inmortales* de Arturo Fontaine. *Revista Alpha*, 29, 55–66.
<https://sl1nk.com/248ze4i>
- Góngora, M. (1971). *Encomenderos y estancieros*. Editorial Universitaria.
- González, M. (2011). *De empresarios a empleados: Clase media y Estado Docente en Chile, 1810–1920*. LOM.
- Higley, J., y Burton, M. (2006). *Elite foundations of liberal democracy*. Rowman & Littlefield.
- Hobsbawm, E. (1987). *The age of empire: 1875–1914*. Weidenfeld.
- Ibáñez, A. (2003). *Herido en el ala: Estado, oligarquías y subdesarrollo, Chile 1924–1960*. Biblioteca Americana.
- Idealis. (2017). *De qué universidades egresan los abogados mejor pagados en Chile*. Idealis Legal Recruitment. <https://l1nq.com/p25nu6y>
- Illanes, M. A. (2010). *"En el nombre del Estado, el pueblo y la ciencia...": Historia social de la salud pública, 1880–1973* (2.^a ed.). Ministerio de Salud del Gobierno de Chile.
- Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile perplejo: Del avanzar sin trazar al trazar sin parar*. Debolsillo.
- Jocelyn-Holt, A. (2005). *La independencia de Chile: Tradición, modernidad y mito*. Debate.

- Jocelyn-Holt, A. (2008). *Amos, señores y patricios*. Debate.
- Jocelyn-Holt, A. (2014). *El peso de la noche: Nuestra frágil fortaleza histórica*. Debolsillo.
- Jocelyn-Holt, A. (2015). *La escuela tomada: Historia/memoria 2009–2011*. Taurus.
- Joignant, A. (2011). Tecnócratas, technopols y dirigentes de partido: Tipos de agentes y especies de capital en las élites gubernamentales de la Concertación (1990–2010). En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines: Elementos de sociología de las élites en Chile 1990–2010* (pp. 49–76). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Kay, C. (1978). Agrarian reform and the class struggle in Chile. *Latin American Perspectives*, 5(3), 117–142.
- Kay, C., & Silva, P. (Eds.). (1992). *Development and social change in the Chilean countryside: From the pre-land reform period to the democratic transition*. CEDLA.
- Khan, S. R. (2012). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- Klimpel, F. (1962). *La mujer chilena: El aporte femenino al progreso de Chile, 1910–1960*. Editorial Andrés Bello.
- Korsnes, O., Heilbron, J., Hjellbrekke, J., Bühlmann, F., y Savage, M. (Eds.). (2017). *New directions in elite studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315651811>
- Krebs, R., Muñoz, M. A., y Valdivieso, P. (1994). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888–1988* (2 vols.). Ediciones PUC.
- Loveman, B., y Lira, E. (1999). *Las suaves cenizas del olvido: Vía chilena de reconciliación política 1814–1932*. LOM.
- Mayer, A. (1981). *The persistence of the old regime: Europe to the great war*. Verso.
- Mills, C. W. (1956). *The power elite*. Oxford University Press.
- Montecinos, V., y Markoff, J. (Eds.). (2016). *Economistas en las Américas: Profesión, ideología y poder político*. Universidad Diego Portales.
- Pareto, V. (2009). *The rise and fall of elites: An application of theoretical sociology*. The Bedminster Press.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. Columbia University Press.
- Piper, S. T. (2014). Copying and the case of the legal profession. In

- L. Murray, S. T. Piper, & K. Robertson (Eds.), *Putting intellectual property in its place* (pp. 110–131). Oxford University Press.
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Uqbar Editores.
- Quaresma, M. L., Madrid, S., y Villalobos, C. (2022). Agencia, poder y privilegio en un sistema universitario masificado: Un análisis sobre la (re)producción de las élites político-intelectuales en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 42, 65-86 <https://sl1nk.com/oa4bed0>
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2018). La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario: Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(13), 65–87. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a3>
- Rivera, L. A. (2015). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.
- Rivera, L. A. (2012). Hiring as cultural matching: The case of elite professional service firms. *American Sociological Review*, 77(6), 999–1022. <https://doi.org/10.1177/0003122412463213>
- Sabatini, F., Wormald, G., Sierralta, C., y Peters, P. (2010). Segregación residencial en Santiago: Tendencias 1992–2002 y efectos vinculados con su escala geográfica. En F. Sabatini, R. Salcedo, G. Wormald y G. Cáceres (Eds.), *Tendencias de la segregación en las principales ciudades chilenas: Análisis censal 1982–2002* (pp. 19–42). Pontificia Universidad Católica de Chile e Instituto Nacional de Estadísticas.
- Savage, M. (2021). *The return of history: Social change and the weight of history*. Harvard University Press.
- Scott, W. R. (2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. *Organization Studies*, 29(2), 219–238. <https://sl1nk.com/qyctkbk>
- Serrano, S. (1994). *Nación y universidad: Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria.
- Silva, P. (2010). *En el nombre de la razón: Tecnócratas y política en Chile*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sullivan, A., Parsons, S., Green, F., Wiggins, R. D., & Ploubidis, G. B. (2018). Elite universities, fields of study and top salaries:

- Which degree will make you rich? *British Educational Research Journal*, 44(4), 663–680. <https://doi.org/10.1002/berj.3453>
- Tilly, C. (1999). *Durable inequality*. University of California Press.
- Thumala, A. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- Van der Ree, G. (2007). *Contesting modernities: Projects of modernisation in Chile, 1964–2006* (Doctoral dissertation). Leiden University.
- Vial, G., Valderrama, P., y Vásquez, D. (1995). *Historia del Senado de Chile*. Editorial Andrés Bello.
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en el espacio universitario: Un análisis cuantitativo-multidimensional del caso chileno. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 523–542. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Wakeling, P., y Savage, M. (2015). Entry to elite positions and the stratification of higher education in Britain. *The Sociological Review*, 63(2), 290–320. <https://doi.org/10.1111/1467-954x.12284> | 10.1111/1467-954x.12284
- Weeden, K. A. (2002). Why do some occupations pay more than others? Social closure and earnings inequality in the United States. *American Journal of Sociology*, 108(1), 55–101. <https://doi.org/10.1086/344121> | 10.1086/344121
- Winn, P. (2004). *Tejedores de la revolución: Los trabajadores de Yarur y la vía chilena al socialismo*. LOM Ediciones.
- Wurgaft, R. (2012). *Sanhattan: Confesiones de un lagarto en los 90*. Catalonia.
- Zeitlin, M., & Ratcliff, R. E. (1988). *Landlords and capitalists: The dominant class of Chile*. Princeton University Press.

Educación Pública Femenina en Chile: La (re)producción de una «élite subalterna»⁶⁹

Pamela Soto, Karen Cárdenas y Gonzalo Ossandón

Introducción

Estudiar la composición y el comportamiento de las élites es un problema de interés creciente para las ciencias sociales y las humanidades, debido a su incidencia en los marcos regulatorios de los países y los consecuentes efectos sobre las formas de ejercicio de ciudadanía. Según el Informe “*El poder: para qué y para quién*” del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004) “el avance del Desarrollo Humano requiere de élites poderosas y responsables” (PNUD, 2004, p. 171), debido a que “los miembros de las élites definen parte importante de las leyes, programas y formas de organización que modelan y transforman las sociedades actuales” (Villalobos y Quaresma, 2023, p. 10). Así, su estudio permite adentrarnos en los marcos jurídico-políticos de sus instituciones, y al mismo tiempo en las formas de organización social, dinámicas de relación y de subjetivación que se promueven de manera cotidiana.

Desde la publicación del Informe del PNUD (2004) que expuso la concentración del poder en Chile, y sus repercusiones sobre la institucionalidad pública y participación ciudadana, las investigaciones sobre las élites han aumentado de manera sostenida debido a su impacto sobre la dimensión convivencial, valórica y proyecciones a futuro. De esta forma, en la actualidad nos encontramos con diferentes estudios que han indagado en la composición y características de las élites locales y transnacionales, así como sus mecanismos de reproducción o mantención (Barrera et al., 2021; Bellei et al., 2020; Ilabaca y Corvalán, 2020; Verhoeven et al., 2021; Villalobos y Quaresma, 2023). Si bien, estas investigaciones han abordado el concepto de élite desde un enfoque polisémico, cuya diversidad de acepciones le otorga un carácter

⁶⁹ Este capítulo se desarrolló en el marco del proyecto Fondecyt Regular 1230581, en colaboración con el proyecto SCIA AND CIE160009.

difuso; sostenemos que en general las han descrito como “clases altas” de acuerdo con sus ingresos económicos, “élites hereditarias” de acuerdo con su linaje familiar, y también como “élites ordinarias” en aquellos grupos que han ascendido de estatus social gracias a la educación cursada y la meritocracia.

Con base en lo anterior, investigadores como Villalobos, Bonilla y Quaresma (2023), sugieren que las élites deben ser analizadas considerando “la interseccionalidad entre la nacionalidad, la clase, el género y la raza” (p. 289). Siguiendo a estos autores, integrar una perspectiva interseccional favorece una lectura compleja de sus formas de interacción —o subordinación— con otros grupos, poniendo foco en diferentes categorías sociales que favorecen o restringen su condición de prestigio y validación social. En relación con ello, integrar la categoría de “género” amplía los marcos interpretativos tradicionales en que se ha comprendido a las élites, favoreciendo una lectura plural y situada. En este capítulo en particular, nos posicionamos desde un marco interseccional, planteándonos la inquietud respecto a la posibilidad de existencia de «élites subalternas», a partir de la incorporación de las mujeres en la esfera pública. Nos planteamos esta pregunta desde una reflexión que cruza discusiones filosóficas y de las ciencias sociales, y cuyo horizonte es el abordaje teórico para la conformación de “otras élites”.

Las élites se sostienen a partir de dos componentes clave para su reproducción: poder y recursos. Según María Luisa Méndez (Álamo, 2024), éstas ejercen su poder buscando incidir en asuntos de su interés, al mismo tiempo que concentran un conjunto de recursos altamente valiosos para una sociedad. Dichos elementos les permiten mantener sus privilegios y les posicionan como grupos dominantes y/o dirigentes. Estos componentes se organizan desde una red de posiciones estratégicas que se articulan para garantizar el predominio de sus ideas y la eficacia de su influencia, estableciendo así un relato y una concepción de mundo hegemónico, que naturalizan y universalizan. A partir de ello, resulta pertinente preguntarse cuáles son los procesos mediante los que un grupo social se transforma en élite y asegura su reproducción. Esta definición de élite nos permite establecer, en principio, dos dimensiones para el análisis de la relación entre élites y poder. La primera, considera la condición situada de la disputa del poder; y la

segunda, aborda su ejercicio, el que es definido como la capacidad de influencia que un determinado grupo social ejerce sobre otros por medio de una concentración de recursos que los posiciona en un lugar de disputa ante la concepción de mundo hegemónica. A esta discusión Pedro Guell (2021) suma una tercera, la concepción de mundo, que implica un marco para los procesos de subjetivación que refuerza la estructura social a partir del establecimiento de las condiciones necesarias para su naturalización. Esto último, conduce el problema de las élites a la pregunta por su reproducción. En palabras de Guell:

Las élites pueden cambiar de forma o de estilo, pero van a existir siempre. (...) en cualquier época, la vida social tiene un grado de complejidad bastante importante y eso requiere mecanismos de coordinación, y uno de los mecanismos de coordinación que las sociedades han inventado o descubierto, es precisamente la influencia y el liderazgo de unos pocos sobre muchos. Esta distinción entre influir y ser influido o entre liderar y ser liderado, es como el propio hecho del poder, una relación estructurante de la vida social (CEP, 2021).

Entonces, si volvemos a la idea de la existencia de «élites subalternas» podemos señalar que cada grupo social tiene la capacidad de influenciar a otros, y junto con ello, —potencialmente— disputar la hegemonía imperante establecida por las clases dirigentes y proponer otras formas de subjetivación, las que permiten alterar las relaciones de poder que sostienen la estructura social y una concepción hegemónica de mundo. Es aquí donde la educación adquiere un papel central, al actuar como un espacio reproductor de dichas estructuras o, por el contrario, como un espacio transformador que habilite —aunque no necesariamente garantice— la emergencia de otras élites.

En este capítulo nos preguntamos por la existencia de una «élite subalterna» teniendo como eje de análisis la educación pública para mujeres en Chile y las disputas feministas que en ella se cruzan. Desde este contexto, nos preguntamos si es posible que los liceos femeninos hayan contribuido a la generación de una «élite subalterna» de mujeres, que encarna un proyecto político y de

convivencia para el país, basado en la búsqueda del quiebre con la subordinación al patriarcado. Para responder esta pregunta proponemos tres apartados. En el primero se abordan desde la filosofía algunas aproximaciones acerca del modo en cómo se configura una «élite subalterna» tensionando la categoría de poder, recursos y hegemonía, con el propósito de discutir en el segundo apartado la configuración de una «élite subalterna de mujeres», analizando el lugar de los liceos fiscales femeninos en dicho proceso. Luego, en el tercer apartado exponemos, como los feminismos se han constituido como el lugar desde el cuál se configura una «élite subalterna de mujeres», y que, en el caso chileno, desde hace más de un siglo, disputan la hegemonía de proyectos políticos, sociales y culturales que han mantenido a las mujeres al margen del poder. Para concluir, nos preguntamos por las tensiones que el actual cierre o clausura de los proyectos educativos exclusivos para mujeres generarán en la renovación de este tipo de élites subalternas en el país.

Algunas aproximaciones filosóficas para el estudio de las «élites subalternas»

Como se ha indicado en la introducción del capítulo, la pregunta por las «élites subalternas» implica a su vez preguntarse por: 1) la forma de ejercicio de poder, ya que toda subalternidad busca liberarse de su subordinación, por medio de dinámicas de relación que se posicionan en disputa por la hegemonía; 2) el tipo de organización interna que generan para consolidar su concepción de mundo; 3) así como por el tipo de subjetivación que desde estas disputas se establece y (re)produce. Recurrimos a la categoría gramsciana de subalternidad para dar cuenta de los grupos sociales excluidos del poder hegemónico, preguntándonos si es posible que en estos grupos produzcan sus propias élites; asumiendo con ello que cada grupo en su proceso de emancipación e insubordinación a la hegemonía oficial, produce su propio poder y concentra recursos, con el propósito de incidir en las distintas formas en que se estructura la sociedad, proponiendo dinámicas de un nuevo tipo, tanto políticas como culturales. De esta forma, su situación de subalternidad y antagonismo se vuelve en posibilidad y oportunidad para que un nuevo grupo social ejerza otras formas de poder, al

mismo tiempo que otras formas de vida.

Algunas reflexiones para la elaboración de un *corpus* teórico acerca de «élites subalternas» lo encontramos en el pensamiento de Antonio Gramsci, quien considera que todo grupo social busca distinguirse e independizarse a partir de su misma conformación. Cada grupo social requiere para su diferenciación de organizadores, intelectuales, líderes y dirigentes que les permitan conformarse y mantenerse. Esto quiere decir que todo grupo social requiere de un estrato de personas que se «especialice», pero que al mismo tiempo no olvide el lugar específico que ocupa en la sociedad, es decir, se requiere de élites, en tanto se les inviste con el poder del colectivo. Entonces, las preguntas acerca de cómo desde un grupo social determinado se conforma una élite subalterna, es un primer derrotero para comenzar a indagar en cómo estas «élites elaboran proyectos políticos y culturales que tensionan la hegemonía de la concepción de mundo imperante.

El pensador sardo considera que el motivo principal que insta a los grupos sociales a conformar élites se encuentra vinculado estrechamente a la función que éstos desempeñan en la producción económica, debido a que: “(...) Cada grupo social, al nacer sobre la base de una función esencial en el mundo de la producción económica, crea a la vez, orgánicamente, una o varias capas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su función en el campo económico (...)” (Gramsci, 2023a, p. 461). De este modo, son las élites de cada uno de estos grupos las encargadas de elaborar, difundir, proyectar y custodiar la función del grupo social en el campo económico por medio de una concepción de mundo y de vida que los mantenga y distinga en el campo político, considerando en ello su complejización permanente, al mismo tiempo que la necesidad de propiciar una concepción de mundo alternativa a la imperante. Desde estos principios sostenemos que los grupos subalternos, en la medida en que van conformando sus propias élites, fortalecen su autonomía, al mismo tiempo que disputan e inciden en las distintas dimensiones de la sociedad, proponiendo una concepción de mundo y de la vida que tensiona el proyecto político y cultural hegemónico. Es necesario señalar —siguiendo a Gramsci— que en el caso de las «élites subalternas» la concepción de mundo que a estos grupos cohesiona, no se encuentra elaborada ni tampoco es sistemática, simplemente opera

de forma múltiple:

Ya que por definición el pueblo (esto es, el conjunto de clases subalternas e instrumentales de toda forma de sociedad que haya existido) no puede tener concepciones elaboradas, sistemáticas y políticamente organizadas y centralizadas a lo largo de su desarrollo, de hecho, esta concepción sería incluso múltiple (no solo en el sentido de que es diversa y está llena de yuxtaposiciones, sino también por estar estratificada en sus elementos, de los más a lo menos toscos) (Gramsci, 2023c, p. 762).

Estas múltiples formas de desarrollo de proyectos políticos desde «élites subalternas», además de plantear su complejidad para unificar recursos e intereses y ser universalizados con los de otros grupos, pone en tensión dos categorías que acompañan la discusión: poder y hegemonía.

En relación con la categoría de poder, Soto y Arancibia (2021) discuten su definición como dominio, al sustentarse en la condición teológica y hegemónica que le ha otorgado el mundo occidental-europeo, proponiendo una crítica a partir de lecturas spinozistas contemporáneas que cuestionan al poder como dominio, a través de “la categoría de potencia, buscando con ello ingresar a los canales de relación informales y materiales en que se expresa la revuelta social” (Espinoza et al., 2021, p. 9) y con ello cuestionar todo un horizonte de sentido imperante. Soto, en textos anteriores, siguiendo discusiones biopolíticas (Agamben, Esposito) indica la necesidad de abordar que toda concepción de mundo expresa una forma de ejercicio del poder, y que desde la modernidad a la actualidad el Estado-Nación ha sido la forma política privilegiada, sustentada en principios trascendentales como “el poder Eclesiástico en el Medioevo, pues con ello emula una forma de ejercicio del poder que garantiza la posesión hegemónica” (Soto, 2016, p. 137). De este modo, es posible sostener que el Estado-nación moderno, al ser heredero de esta posición, ha hegemonizado el campo de las formas de organización política, naturalizando su posición, y auto-instituyéndose como la privilegiada, situación que se refuerza a partir de un modelo económico como el capitalismo, que también se establece a partir de la trascendentalización del

mercado, al que incluso se le atribuye la capacidad de autorregulación.

Siguiendo la discusión propuesta por Soto y Arancibia (2021) abordamos el ejercicio del poder, desde los postulados de Marsilio de Padua, quien distingue entre una “teoría descendente del poder” y una “teoría ascendente del poder”. La “teoría descendente del poder” reproduce la estructura social desde un método deductivo, es decir, “desde una posición privilegiada, abstracta y absoluta de la racionalidad [que] pretende reducir el campo de lo político a la expresión de una entelequia que dictamina el decurso del mundo, y que posiciona al soberano como su más fiel representante” (Soto y Arancibia, 2021, p. 132). Entonces, la “teoría descendente del poder” configura un tipo de élite que hegemoniza el campo político desde un cruce que vincula la conformación de los estados nacionales y el capitalismo, y que las autoras siguiendo un derrotero crítico también vinculan con la trascendentalización del poder y la naturalización de la matriz ideológica que lo sostiene.

A la configuración de una élite de orden trascendental se contraponen las «élites subalternas» como expresión de la “teoría ascendente del poder” que cuestiona tanto la condición teológica ligada al poder, como la dependencia irrestricta de los individuos al soberano y/o sus élites, permitiendo que los grupos subalternos asuman el legítimo derecho de ser libres para administrar los asuntos políticos (Soto y Arancibia, 2021). La “teoría ascendente del poder” apuesta por un tipo de ejercicio inmanente al cuerpo social, que valida “resistirse a las órdenes del gobernante” (Soto, 2016, p. 140), resistencia que desde el mundo medieval al moderno aborda “la factibilidad con que era depuesto y apartado un rey si, en la opinión del pueblo, había dejado de representar su voluntad” (Ullmann, 1999, p. 140). De este modo, la conformación de las «élites subalternas» deben ser abordadas de un análisis crítico de las categorías que sostienen a las élites trascendentes, pues si bien las élites subalternas se configuran, no constituyen linaje, y por ello no se juegan en las individualidades, sino en un colectivo en constante dinamismo.

Otro elemento de la teoría del poder del paduano —que rescatan las autoras— es la permanente tensión del campo político, lo que permite discutir que su trascendentalización es un intento por naturalizar y neutralizar la condición contingente del campo. En

cambio, al posicionar al conflicto como el sustento de las relaciones- y por ello, de las dinámicas de relación que se establecen- se alude a la pugna de fuerzas permanente, que cuestiona la invariabilidad en la concentración de recursos para parte de un colectivo o un sujeto particular. Esta tensión se expresa en espacios políticos institucionalizados y no institucionalizados. Autores como Michel Maffesoli (2004) han denominado a estos espacios no-institucionalizados como política de lo informal “donde se juegan las relaciones de fuerza, de respuesta y resistencia” (p. 16). Consideramos que es esta política informal, y su apuesta por la redistribución de recursos, la que permite el surgimiento de «élites subalternas», desplazando la discusión por el poder como dominio hacia el poder como potencia, y considerando en ello la pregunta acerca del modo en que este tipo de élite puede influir sobre su entorno.

La distinción entre poder y potencia Soto y Arancibia (2021), la abordan a partir de las discusiones del spinozismo contemporáneo, que posiciona el problema desde un plano inmanente, tomando distancia de las lecturas teológico-políticas del problema, y entendiendo por inmanencia el asumir “que este mundo no tiene ningún afuera” (Negri, 2011, p. 46). Al mismo tiempo, Gramsci plantea, metafóricamente, que “la filosofía de la praxis continúa la filosofía de la inmanencia pero la depura de todo su aparato metafísico y la conduce al terreno concreto de la historia” (Gramsci, 2009, p. 49), dando cuenta con ello del carácter contingente e inmanente de lo político. Desde el recorrido proporcionado por legado spinozista, el ser humano es definido como una potencia y no como una esencia. Baruch Spinoza es enfático cuando afirma, en el Escolio de la Proposición 18 de la *Ética demostrada según el orden geométrico*:

Nada hay, pues, más útil para el hombre que el hombre; nada, digo, pueden los hombres desear más valioso para conservar su ser, que el que todos concuerden en todo, de suerte que las almas y los cuerpos de todos formen como una sola alma y un solo cuerpo, y que todos se esfuercen, a la vez, cuanto pueden, en conservar su ser y que todos a la vez busquen para sí mismos la utilidad común a todos ellos (2009, p. 197).

Esto permite sostener siguiendo a Cherniavsky (2017), que “El hombre no es nada, nada determinado, nada definido; es puro poder, aunque todavía no sepa lo que puede” (p. 21), y que este poder se intensifica colectivamente. Esta condición del poder, aún no determinado o condicionado, es lo que las autoras asumen como potencia: “Esto implica reconocer y finalizar con la pretensión de una comunidad que se organiza desde una unidad mítica perdida, o hacia la finalidad de un ideal de progreso abstracto y determinado heterónomamente” (Soto y Arancibia, 2021, p. 135), basada en una concentración permanente de recursos por un determinado grupo social. A esta discusión sumamos que el poder como potencia se vincula con un develamiento crítico, que permite a los grupos sociales superar una adhesión pasiva y reproductiva impuesta por una fuerza hegemónica, transitando hacia una condición activa y productora de una propuesta política y cultural que busca disputar hegemonía. Así las «élites subalternas» se insertan activamente en la vida práctica de la sociedad ocupando posiciones diferenciadas, desde las que se actúa política y culturalmente en la transformación de los procesos histórico-sociales.

La relevancia de esta disputa se basa en que la concepción de mundo hegemónica marca nuestros procesos de subjetivación, los que orientan nuestro actuar, determinando la forma en cómo nos vinculamos social y culturalmente, impactando en las formas de vida. Esta concepción de mundo hegemónico se vuelve instrumento práctico que no sólo modula subjetividades sino también a un conjunto de organizaciones e instituciones propias, con las que establece mecanismos para persuadir y/o confrontar a los grupos sociales que buscan poner en tensión esta hegemonía. Desde esta perspectiva, las élites que son parte de la hegemonía de una concepción de mundo trascendente que establece su ejercicio del poder desde la dominación de grupos adversarios, y la conducción de su grupo y aliados, pasan a convertirse en un sistema “oficial”, que se mantiene en alerta y cohesionado ante el surgimiento de propuestas o proyectos que puedan disputar nuevas hegemonías.

Una clase es dominante de dos maneras, es decir, es ‘dirigente’ y “dominante”. Es dirigente de las clases aliadas, es dominante respecto de las clases adversarias. Por lo tanto, una clase puede ser “dirigente” (y debe serlo) antes de

alcanzar el poder; cuando está en el poder deviene dominante, pero también continúa siendo “dirigente” (Gramsci, 2023a, p. 52-53).

De este modo, las élites regulares ejercen el poder de dos formas como dominio de los grupos opositores, porque “La dirección política se convierte en un aspecto del dominio, en la medida en que la absorción de las élites de las clases enemigas resulta en su decapitación y su impotencia” (Gramsci, 2023a, p. 53); y como capacidad de conducir a los grupos propios y los aliados, entendida esta dirección como intelectual, cultural y moral, la que se establece sobre el conjunto de la sociedad, y se consolida gracias a la configuración de una estructura ideológica, compuesta por organizaciones que lo crean, difunden y perpetúan, tales como la generación de instancias que garantizan su presencia permanente en la opinión pública y medios de comunicación, así como su reproducción a partir del sistema educativo.

Sin embargo, todo grupo social es capaz de producir su propia concepción de mundo, y para ello precisa de elaboradores, es decir, de una élite que sea capaz de dotar de coherencia y cohesión a su propio grupo social, al mismo tiempo que irradia y contagia a otros grupos sociales, conformando asociaciones, alianzas y cofradías, entre organizaciones sociales, culturales y laborales, entre otras tantas. Es por ello que los grupos sociales subalternos pueden y deben conformar sus propias élites, que les permitan mayores grados de autonomía e independencia. Y para conseguirlo, no sólo deberán incesantemente fortalecer su propia hegemonía, sino que además deberán resistir a los variados intentos por debilitarla, ya que éstas buscarán ser cooptadas, mediante la coerción y la persuasión de las clases dominantes, precisamente para impedirles que logren consolidarse y ganar mayor terreno en la disputa por la hegemonía de una concepción de mundo que moviliza y dinamiza los supuestos naturalizados por otros grupos.

Por ello, los grupos subalternos, a pesar de ser vistos por las clases dirigentes meramente como objetos de gobierno, son los que adoptan la iniciativa histórica de (re)producir su propia concepción del mundo y de la vida, proponiendo y transformando elementos culturales en la sociedad, disputando el predominio de la hegemonía «oficial», para así romper con los múltiples mecanismos de

subordinación que operan desde la materialidad corporal de los procesos de subjetivación que estructuran lo social. De ahí que cada grupo social requiere de una élite propia, que les permita mantener vivos los procesos de disputa por la hegemonía política y cultural y, a partir de ello, sostener la existencia de «élites subalternas», que disputen el carácter hegemónico de la concepción de mundo que estructura lo social y redistribuya los recursos. En palabras de Gramsci esto implica “dar pie a élites de intelectuales de un nuevo tipo, que surjan directamente de la masa, aunque permaneciendo en contacto con ella para convertirse en las ‘varillas’ del corsé. Esta segunda necesidad, si es satisfecha, es la que realmente modifica el ‘panorama ideológico’ de una época” (Gramsci, 2023b, p. 643).

Por ello para introducirnos al estudio de las «élites subalternas», tenemos que hacerlo desde los márgenes de la historia, encontrándonos con fragmentos y episodios que no logran unificarse, porque las organizaciones subalternas, al igual que las élites que lo conforman, “se ve continuamente quebrada por la iniciativa de los grupos dominantes (...) Los grupos subalternos siempre están sujetos a la iniciativa de los grupos dominantes” (Gramsci, 2023c, p. 726-727). Sin embargo, esto no impide que las clases subalternas se organicen en disputa contra y por la hegemonía, ya que las clases dirigentes tienen su propia concepción de la vida y se esmeran por difundirla y naturalizarla, ante lo cual las concepciones subalternas del mundo se posicionan como las antagonistas de estos procesos porque en ellas se incuban potencialmente una nueva cultura. Por ello indagar en la conformación de una «élite subalterna» de mujeres como un grupo social que demanda educación es al mismo tiempo ingresar a la disputa de una concepción de mundo que mantenía a las mujeres en un lugar de dominio.

Los liceos femeninos y la conformación de una «élite subalterna» de mujeres

En Chile, la exclusión de las mujeres en la vida pública ha operado históricamente como un rasgo estructural de la sociedad, profundamente arraigado en su cultura. Frente a esta realidad, la sostenida lucha de mujeres por mejorar sus condiciones de vida y acceder a derechos —a lo largo de más de un siglo— nos invita a

reflexionar sobre el papel que han desempeñado los espacios de socialización y reproducción cultural. En este marco, resulta especialmente relevante reconocer la formación secundaria, superior y profesional en la construcción de una concepción del mundo que desafíe la hegemonía de una república patriarcal. Sostenemos que la formación secundaria constituye una etapa clave, pues habilita el ingreso de las mujeres a la esfera pública. Por un lado, permite que se constituyan como sujetos políticos que exigen la educación como un derecho (Serrano, 2012b); y, por otro, facilita su incorporación al mundo laboral, estableciendo las condiciones para el ejercicio de la autonomía y la autodeterminación en el espacio público. Para sostener estas afirmaciones realizaremos un breve recorrido por la educación femenina en Chile.

Hacia el año 1850 surgen en Chile las primeras escuelas primarias, en su mayoría privadas y pertenecientes a congregaciones religiosas. Según Memoria Chilena (2025a) se estima que, en 1864, existían alrededor de 1.036 escuelas públicas y privadas, de las cuales 315 estaban destinadas a la educación de las niñas. Los establecimientos educativos femeninos de la época concordaban con el ideal hegemónico de mujer que buscaba el desarrollo de la intelectualidad femenina como un medio para desempeñar mejor su función de madres y esposas. En consecuencia, sus programas se orientaban principalmente a la enseñanza de labores domésticas y la adquisición de habilidades artísticas-musicales destinadas para la entretención en eventos sociales (Sanhueza y Soto, 2013). Es importante destacar, que quienes accedían a escuelas primarias eran fundamentalmente mujeres de la clase acomodada del país.

A partir del año 1870 comienzan a producirse las primeras transformaciones en la organización de la educación femenina, impulsadas por la preocupación de los gobiernos liberales ante el hecho que “la educación colegial femenina estuviera solo en manos de la iglesia” (Serrano et al., 2012b, p. 378). Años más tarde, y en respuesta también a las presiones ejercidas por las jóvenes y sus familias, en 1877 se promulgó el Decreto Amunátegui, que permitió el ingreso de las mujeres a la universidad mediante la validación de sus estudios a través de exámenes de admisión. Esta apertura, sin embargo, benefició principalmente a las mismas jóvenes que tempranamente habían accedido a la educación primaria, es decir, las clases acomodadas del país.

Junto con la promulgación del Decreto Amunátegui, se vuelve a instalar la discusión respecto a los alcances y fines que perseguiría la educación de las mujeres, las que transitarían desde un asunto vinculado al mundo privado, a un asunto público abordado por el Estado. En este contexto, Valentín Letelier, al referirse a la creación de liceos laicos para mujeres bajo dependencia estatal, subrayó “el establecimiento de un liceo en que la mujer reciba una instrucción científica, de que hasta ahora indudablemente ha sido privada en Copiapó y en todo Chile, es un hecho de gran trascendencia social [...] que por sí solo constituye una piedra angular sobre que ha de descansar el edificio de la emancipación intelectual de la mujer” (Serrano et al., 2012b, p. 378).

Con todo, en 1891 se funda en Valparaíso el primer liceo estatal para mujeres, el Instituto Carlos Waddington. Tres años más tarde, en 1894 se funda el primer liceo de la capital, el Liceo de Niñas N° 1 Javiera Carrera (Memoria Chilena, 2025b). Cabe destacar que, hacia 1860, Chile ya contaba con al menos una quincena de liceos fiscales masculinos —mayoritariamente pertenecientes a la élite político-económica del país—, mientras que la incorporación formal de las mujeres a la educación secundaria se concretó treinta años después (Sanhueza y Soto, 2013). Si bien la creación de estos liceos representó un avance significativo para la época, también reveló una profunda contradicción con los principios del Decreto Amunátegui: sus objetivos fundamentales, como señalaba Ojeda (1928), eran “formar buenas madres de familia, no preparar para seguir una carrera o profesión” (p. 12). A pesar de ello, la demanda por matrícula fue creciendo exponencialmente, lo que paulatinamente fue favoreciendo la apertura de nuevos liceos fiscales. Es así como en 1895 se funda el Liceo No. 3, en la ciudad de Santiago, cuya prioridad declarada fue habilitar a las mujeres para acceder a la fuerza laboral del país. La fundación de este liceo planteó un hito significativo para la época pues, siguiendo a Serrano (2018), estos liceos fueron la principal plataforma de ingreso de mujeres a la vida profesional y universitaria.

Otro hito significativo en la trayectoria de la educación femenina en Chile guarda relación con la formación de profesoras. En 1853, tres años más tarde del surgimiento de las primeras escuelas primarias se funda en Santiago la Escuela Normal de Preceptoras. Esta institución exclusiva para la formación de

profesoras de enseñanza primaria estuvo a cargo de las religiosas de la congregación del Sagrado Corazón, quienes anteriormente se habían encargado exclusivamente de formar a las jóvenes de la élite del país (Serrano et al., 2012a). Según Peña (2000) y Serrano et al. (2012b), la Escuela de Preceptoras en sus inicios había recibido cuarenta cupos, los cuales al año 1883 se habían duplicado. La mayoría de las estudiantes provenían de familias pobres, con escasa educación, quienes visualizaban esta oportunidad como la posibilidad de acceder a una remuneración estable. Así, poco a poco se comienza a visibilizar el profesorado —junto con otros oficios y profesiones vinculados a los cuidados— como la “nueva profesión para la mujer” (Memoria Chilena, 2025c).

Por otra parte, y tras años del surgimiento de los liceos fiscales femeninos, las primeras mujeres ilustradas comienzan a conformar diversas orgánicas como: el Club Social de Profesoras, la Acción Nacional de Mujeres de Chile, la Asociación de Mujeres Universitarias, la Unión Femenina de Chile, entre otras. Estas organizaciones permitieron a las mujeres organizarse para demandar la emancipación económica de la mujer, la promulgación de una legislación protectora del trabajo femenino y el derecho a sufragio (Serrano et al., 2012b, p. 405-406). Como consecuencia, las primeras escuelas primarias y liceos fiscales femeninos posibilitaron la conformación de una élite intelectual de mujeres que impulsó y posteriormente consagró el derecho a voto político, pues como sabemos: “Los primeros movimientos en pro de la igualdad fueron impulsados por mujeres educadas tanto en su vertiente católica de feminismo cristiano, asociado a mujeres de clase alta, como laica vinculada a las de sectores medios” (Serrano et al., 2012b, p. 403-404).

Con base a los hitos históricos expuestos podemos señalar: la importancia de la educación como un espacio de consolidación de las mujeres como sujetos de derecho, pues posibilita su reconocimiento a nivel de Estado, como sujetos políticos, y al mismo tiempo la progresiva consolidación de su autonomía económica, permitiéndoles poco a poco incidir sobre sus vidas y la agenda pública. Así, siguiendo los planteamientos de Serrano et al. (2012b), es “que sería desde el campo de la educación desde donde la igualdad entre los sexos comenzaría a hacerse efectiva” (p. 406). En este sentido, cobra relevancia el papel que cumplen las primeras

jóvenes ilustradas, quienes fueron conformando paulatinamente una contrahegemonía que permitió conformar una élite subalterna de mujeres, quienes fueron poco a poco transformando las estructuras políticas y culturales del país, permitiendo paulatinamente el acceso a la educación a otras jóvenes de clases medias y bajas. A partir de lo anterior, resulta significativo el papel que ha desempeñado la educación en la conformación de una élite subalterna de mujeres. Según Bourdieu y Passeron (1990), la educación ha funcionado como un mecanismo clave en la reproducción de las élites, al favorecer la transmisión de capitales económicos, sociales y culturales. En este sentido, la escuela opera como un dispositivo de reproducción cultural que permite la perpetuación de relaciones de poder, desigualdad y subordinación; pero también de espacios de disputa (Agamben, 2011). Desde la perspectiva foucaultiana, el dispositivo escolar ha actuado como una tecnología de poder orientada a guiar, modelar, interceptar, controlar y asegurar las conductas, opiniones y discursos de los sujetos, configurando así las visiones de mundo de los grupos dirigentes (Foucault, 1975). Sin embargo, en el caso de las liceanas parece haber operado para la conformación de un grupo social que se identifica, se articula y ejerce su poder como potencia emancipadora, la que en la medida que disputa las estructuras sociales va adquiriendo un posicionamiento político y cultural inimaginado. Así, desde el campo de la educación las mujeres ilustradas han establecido nuevas concepciones de mundo, nuevas dinámicas de relación entre los grupos sociales, promoviendo una nueva cultura y potenciando su autodeterminación social.

Los feminismos como campo de enunciación de una élite subalterna de mujeres

Asumiendo que la conformación y decurso de los liceos fiscales para mujeres ha posibilitado el espacio de conformación de una élite subalterna de mujeres en el país, en este apartado se recurre a lo que Alejandra Castillo (2018) ha denominado “operación feminista”, es decir daremos visibilidad a aspectos que muchas veces han quedado ocultos en la historia oficial. En este contexto, la operación feminista implica asumir un registro parcial de la historia, con el propósito de dar visibilidad y legitimidad a aquellos grupos

que han sido olvidados por la historia dominante, buscando modificar estas narrativas. Este proceso se basa en tres aspectos: primero, hacer explícito el orden masculino que se ha encargado de narrar la historia local; segundo, dar visibilidad a las mujeres; y tercero, construir “otros sentidos y otros cuerpos que, en su enunciación, enjuician el androcentrismo, el colonialismo y el racismo” (Castillo, 2018, p. 38). En otras palabras, la operación feminista nos permite “narrar de otro modo”, asumiendo una posición y lectura feminista de la historia de la educación para las mujeres en Chile.

Como se ha indicado en el apartado anterior las estudiantes que asistieron a los primeros liceos fiscales conformaron los primeros grupos de mujeres con acceso a una educación secundaria estatal no regida por doctrinas religiosas. Posteriormente, estas mismas mujeres se convirtieron en las primeras egresadas de liceos fiscales que ingresaron a la universidad, constituyendo así el primer grupo de mujeres ilustradas del país. Estas pioneras desafiaron el orden imperante, ampliando los márgenes de acción para las mujeres en el ámbito educativo — y posteriormente otros ámbitos —. En este sentido, siguiendo a Gramsci (2023), reconocemos en este grupo el surgimiento de una vanguardia que, a través de sus demandas y prácticas, tensionó los estereotipos y brechas de género naturalizadas, impactando el “panorama ideológico” de su época (Gramsci, 2023b, p. 643). Si bien, este grupo de mujeres en sus orígenes pertenecía a la clase acomodada del país, conscientes de su posición de subordinación, posicionaron la demanda educativa de la mujer como un derecho social y político sin distinción de clases. Así, posibilitaron un primer espacio de disputa que transformó las estructuras sociales que posicionaban a la mujer en los márgenes de la vida pública. Como señala Diamela Eltit (2018), “las mujeres que prematuramente accedieron a la Educación Superior, pertenecientes en su mayoría a las pujantes capas medias, [son] quienes pudieron conceptualizar con mayor eficacia los argumentos precisos para entablar un diálogo con los estamentos de poder de su época” (p. 12). Consecuentemente, este grupo de vanguardia fue consolidando recursos que le permitieron disputar la hegemonía patriarcal de la época.

Estos antecedentes nos invitan a reflexionar sobre las disputas culturales impulsadas por estos grupos de mujeres en el

país, y sobre cómo dichas disputas contribuyeron a la conformación de una élite subalterna cuyo campo de enunciación encarna una serie de principios y disputas propias de los feminismos. Esta élite no solo se propuso promover transformaciones en el marco de los derechos políticos, sino que también transformaciones sociales y culturales, que a su vez permitieron tensionar y reconfigurar el orden social vigente. Con todo, y siguiendo a Kirkwood (2010) quisiéramos referirnos a algunas de las disputas propias de los feminismos que fueron promovidas por las mujeres ilustradas de la época.

En primer lugar, se observa el *develamiento de la condición de subordinación y discriminación de las mujeres* en todos los ámbitos de la vida social. Este proceso se manifiesta en los relatos históricos que documentan las inequidades en el acceso a derechos legales, sociales y familiares, así como en las respuestas reivindicativas y emancipatorias desarrolladas por las propias mujeres frente a estas exclusiones (Eltit, 2018). Un hito relevante en esta trayectoria fue la presión ejercida tanto por mujeres de clases acomodadas como de clases medias para acceder a la educación secundaria y, posteriormente, a la educación superior, lo que se concretó con la promulgación del Decreto Amunátegui, la incorporación de liceos fiscales femeninos y la posterior incorporación del primer liceo fiscal femenino con proyecciones laborales (Liceo No. 3). El análisis histórico permite considerar este primer campo de disputa como un cimiento para cuestionar otras formas de subordinación, como la exclusión de las mujeres en la vida política y el mercado laboral. Ambas demandas estuvieron fuertemente articuladas por el Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH) junto a otras organizaciones femeninas que también promovieron el acceso y permanencia de las mujeres en la educación superior. En este contexto, el “espacio liceano” emerge como un escenario que no solo tensiona las estructuras sociales tradicionales, sino que habilita formas de acción colectiva que consolidan una potencia transformadora (Lillo, 2019). De esta manera, se conforma una élite subalterna que disputa los intereses hegemónicos de la época.

En segundo lugar, se visualiza un *discurso político basado en ideales de justicia*. La élite subalterna de mujeres se enfocó en promover principios de equidad en el acceso a derechos, así como también equidad en las relaciones sociales. A partir del cuestionamiento de su posición de subordinación, se abrió espacio

al debate sobre los contenidos curriculares en la formación primaria y secundaria, la diferenciación sexual en las labores domésticas, de cuidado y/o laborales, la diferenciación sexual en los campos o áreas disciplinares de desempeño, entre otros aspectos, que se reproducían — y reproducen — en el campo educativo y social. Este cuestionamiento es el que permitió consolidar un ideal de justicia que configuró un nuevo capital cultural, en tanto, recursos que habilitaron el acceso de mujeres al ámbito educativo, laboral y social, que consecuentemente transformaron — y continúan transformando — su lugar en el espacio público.

En tercer lugar, se visualiza la *posibilidad de conformar nuevos mundos posibles*. El vínculo y agrupamiento entre mujeres abrió las fronteras de lo posible, posibilitando discusiones políticas importantes que se tradujeron en garantías institucionales. Aun cuando los desafíos en materia de justicia se mantuvieron vigentes hasta la actualidad, se brindaron oportunidades importantes para las mujeres de clases no acomodadas, favoreciendo sus posibilidades de acceso a la educación, pero también mejorando significativamente su calidad de vida y aparición en el espacio público. Sin ir más lejos, la instalación de las Escuelas Normales de Preceptoras sugirió un cambio sustancial en la época, es decir, la posibilidad de que mujeres de clases desacomodadas tuvieran una profesión, propiciando avances en relación con la autonomía económica y garantías para la supervivencia. Así, el campo educativo no solo brindó oportunidades para imaginar otros mundos, sino que favoreció condiciones materiales concretas que permitieron transformaciones socioculturales de amplio alcance.

Todo lo anterior, permite evidenciar una élite subalterna que se conforma como grupo social de mujeres ilustradas que asume su poder político, no desde el ejercicio de dominio sino desde una red en potencia que ha sido tejida desde hace más de un siglo. Siguiendo a Montero y colegas (2023) esto es visible en la conformación de orgánicas de mujeres y maestras que configuran nuevas subjetividades con la capacidad de plantear contradiscursos (Fraser, 2019) y encarnar en el cuerpo las redes para archivar y crear memorias, teniendo como propósito generar genealogías, pero también “crear memorias que consideran la diferencia sexual como mecanismo articulador del poder y sus expresiones en el campo cultural” (p. 85). Como consecuencia, se consolida un grupo social

que desde los márgenes se reconoce como sujetos sociales que desde sus acciones “agrietan” el orden (Montero et al., 2023, p. 85). Por ello, siguiendo a Alejandra Castillo —remitiendo con ello al mayo feminista del 2018— este grupo social situado desde el feminismo “agita el espacio de lo «en común» de manera doble” (p. 35); en primer lugar, interpelando a las instituciones, y en segundo, expresando el carácter universalista del relato androcéntrico que en ellas se reproduce.

Nuestra apuesta ha sido dar cuenta como los feminismos han sostenido una élite subalterna de mujeres, que de forma permanente ha ido elaborando una concepción de mundo amparada en una política feminista, entendida como una interrupción al sistema de privilegios y desigualdades organizadas tanto por el modo de producción capitalista como por el orden del dominio patriarcal. Lo anterior nos permite señalar que como movimiento han operado como parte de la teoría ascendente del poder, marcando una construcción de élite asociadas a redes y colectivos, al mismo tiempo que transitando desde el dominio a dinámicas de potencia, en las que las relaciones afirmativas entre el colectivo son parte del repertorio en disputa.

Conclusiones

Las investigaciones sobre las élites en Chile han evidenciado el rol socializador que cumple la educación en la reproducción de símbolos y códigos culturales que sostienen el privilegio (Ilabaca y Corvalán, 2020). Estos estudios también han documentado prácticas de cierre social y la mantención de vínculos endogámicos que refuerzan la estratificación y segmentación de clase (Moya y Hernández, 2014). Tales hallazgos se inscriben en un enfoque polisémico del concepto de élite, lo que ha dificultado su delimitación teórica y empírica. En este capítulo, proponemos una reflexión centrada en lo que hemos denominado “élites subalternas”, abordando el papel que cumplieron los liceos fiscales femeninos en la configuración de un grupo social que, desde una posición de subordinación, tensionó los órdenes establecidos y promovió formas de vanguardia y acción contrahegemónica.

Hemos abordado este problema a partir del análisis de la conformación de los liceos fiscales femeninos, asumiendo que estas

instituciones permitieron a las mujeres, en primer lugar, disputar un derecho históricamente reservado a los varones —el acceso a la educación— y, en segundo lugar, contar con un espacio privilegiado de encuentro y reflexión crítica sobre su situación de desventaja y discriminación. Estos liceos no sólo ofrecieron oportunidades de desarrollo individual —o exclusiva para las clases acomodadas del país—, sino que también habilitaron formas de acción colectiva que transformaron las estructuras sociales, y por consecuencia la posición de la mujer a nivel social y político. Como señalan Montero y colegas (2023), estos espacios facilitaron la toma de conciencia respecto de “la diferencia sexual como mecanismo articulador del poder y sus expresiones en el campo cultural” (p. 85), convirtiéndose en escenarios clave para la politización de la experiencia femenina y la emergencia de discursos emancipatorios. En este marco, resulta fundamental analizar las dinámicas relacionales internas que históricamente se han favorecido en los espacios educativos exclusivos para mujeres. La convivencia cotidiana entre pares, durante una etapa formativa crucial —en la que se configuran subjetividades, visiones de mundo y formas de ciudadanía— han contribuido a la elaboración de ideas colectivas y al ejercicio práctico de derechos. Este proceso ha favorecido el avance hacia mayores niveles de autonomía, independencia y soberanía sobre sus cuerpos, permitiendo a las mujeres incidir en el espacio público y disputar la hegemonía desde otras formas de ejercicio del poder.

Por otro lado, a lo largo de este capítulo hemos constatado que la conformación de la élite subalterna de mujeres se configura desde un proceso colectivo-masivo mucho más poroso, pluralista y democrático de lo que sucede con las “élites masculinas”. Asumiendo la condición material e inmanente de la «teoría ascendente del poder», que constata la capacidad de influir que un grupo social tiene sobre otro, las élites subalternas han ido posicionando nuevos discursos y culturas que disputaron la hegemonía y facilitaron transformaciones culturales y sociales amplias. Así, la potencia feminista (Gago, 2019) instalada desde los liceos femeninos abrió nuevos horizontes de posibilidad que no solo se sostuvieron desde un plano simbólico o cultural sino desde la habilitación de condiciones materiales concretas que han posibilitado estas transformaciones.

Otro aspecto relevante de este proceso consiste en dar cuenta que en la categoría de «élite subalterna» de mujeres se expone un cruce interseccional que complejiza y enriquece el modo en cómo se han abordado las élites y el lugar de la educación hasta la fecha. En este sentido, consideramos que este capítulo ofrece un aporte en el análisis de los cruces entre movimientos vanguardistas y feministas, así como su impacto en la concepción de mundo a partir de la construcción de sus propias élites. Lo anterior, pone en entredicho afirmaciones universalistas y androcéntricas como las de que “élite chilena es masculina” (Atria y Rovira, 2021; PNUD, 2004), pues como hemos observado las élites subalternas de mujeres no obedecen a las mismas formas de organización interna de las élites “tradicionales”. En relación con lo anterior, resulta relevante indagar con mayor profundidad el lugar de las “otras élites”, pues en Chile durante los últimos años las demandas y acciones feministas han tenido fuerte incidencia en la reorganización de la institucionalidad política del país

Sumado a lo anterior, consideramos que revisitar el proceso de creación y consolidación de los liceos femeninos en Chile expone una historia que aún no ha sido suficientemente analizada, y que resulta fundamental para comprender la incidencia que estos espacios han tenido en la consolidación de una potencia feminista en el país. Así, se propone una lectura que no solo rescata el valor histórico de estos liceos, sino que también los reconoce como dispositivos claves en la construcción de subjetividades críticas y en la disputa por la igualdad entre géneros, es decir, su potencial transformador de las estructuras sociales. En este sentido, resulta pertinente reflexionar sobre las potenciales pérdidas socioculturales que implica el cierre de los liceos públicos femeninos en Chile. Cuestionamiento que no podemos responder exclusivamente desde la problematización de este capítulo.

Finalmente, este capítulo a través de la discusión sobre las élites subalternas ofrece una manera alternativa de comprender el constructo considerando otros márgenes y estructuras. En particular, hacemos alusión a la condición de relación y determinación con las sociedades en las cuales surgen. En este contexto, la élite subalterna conformada por mujeres presenta características distintivas en relación a otros grupos de élite: su naturaleza plural, la ausencia de personalismos, su organización en

red y su contribución permanente a los procesos de transformación cultural y social, desde una posición que se sostiene a partir de un proyecto político y cultural que cuestiona el androcentrismo como forma de organización natural y trascendente del mundo.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249–264.
- Álamo, C. (2024, 1 de octubre). *Conversaciones sin Pauta. María Luisa Méndez: Radiografía de las élites en Chile* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nNJurfzQK00>
- Atria, J., y Rovira Kaltwasser, C. (2021). Las élites chilenas y su (des)conexión con la sociedad. *Nueva Sociedad*, 295, 57–71.
- Barrera, J., Falabella, A., e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Bellei, C., Orellana, V., y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2.^a ed.). Sage Publications.
- Castillo, A. (2018). De la revuelta feminista, la historia y Julieta Kirkwood. En F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado* (pp. 35–48). LOM.
- Centro de Estudios Públicos. (CEP, 2021, 25 de agosto). *Seminario Scanner a la élite chilena: ¿Homogénea o diversa?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aVUGRQTMvOk>
- Cherniavsky, A. (2017). *Spinoza*. Galerna.
- Eltit, D. (2018). *Crónica del sufragio femenino*. Libros del Cardo.
- Espinoza, R., Riba, J., Arraiza, M., y Varela, M. (2021). Prólogo. En R. Espinoza, J. Riba, M. Arraiza, S. Curto, M. Varela. (Coords.), *Derechos, fronteras, naciones y estados* (pp. 2–12). Terra Ignota.
- Fraser, N. (2019). *¡Contrabegemonía ya! Por un populismo progresista que*

- enfrente al neoliberalismo*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista: O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- Gramsci, A. (2023a). *Cuadernos de la cárcel: Cuadernos 1–5 (1929–1932)*. Akal.
- Gramsci, A. (2023b). *Cuadernos de la cárcel: Cuadernos 6–11 (1930–1935)*. Akal.
- Gramsci, A. (2023c). *Cuadernos de la cárcel: Cuadernos 12–29 (1932–1935)*. Akal.
- Gramsci, A. (2009). *La política y el estado moderno*. Diario Público.
- Ilabaca, T., y Corvalán, J. (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile: ¿Quiénes son y qué dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo? *Izquierdas*, 51, 3567–3586.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50492022000100220>
- Kirkwood, J. (2010). *Ser política en Chile*. LOM Ediciones.
- Lillo, D. (2019). Política, cuerpo y escuela: Expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011–2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59, 72–93.
<https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Maffesoli, M., y Gutiérrez, D. (2005). La política de lo informal, la potencia del politeísmo y lo profano de la ciudadanía. En M. Maffesoli, *La transfiguración de lo político: Tribalización del mundo postmoderno* (pp. 13–32). Herder.
- Memoria Chilena (2025a, 30 de marzo). *Instrucción primaria femenina*. Biblioteca Nacional de Chile.
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94751.html>
- Memoria Chilena (2025b, 30 de marzo). *Primeros liceos fiscales femeninos*. Biblioteca Nacional de Chile.
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-97001.html>
- Memoria Chilena (2025c, 30 de marzo). *Nuevas profesiones para la mujer: la educadora de párvulos*. Biblioteca Nacional de Chile.
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-75833.html>
- Montero, C., Reyes, L., y Rubio, G. (2023). Escrituras de maestras en Chile: Perspectivas para su estudio (1880–1920). *Revista*

- Chilena de Literatura*, 108, 69–89.
<https://doi.org/10.4067/s0718-22952023000200069>
- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59–82.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Negri, A. (2011). *Spinoza y nosotros*. Nueva Visión.
- PNUD. (2004). *El poder: ¿Para qué y para quién?* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Sanhueza, A., & Soto, P. (2013). *Concepción de un Derecho: Libertad y Educación en Chile*. Editorial Académica Española
- Serrano, S. (2018). *El liceo: Relato, memoria, política*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, F. (2012a). *Historia de la educación en Chile (1810–2010). Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810 - 2010)*. Taurus
- Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, F. (2012b). *Historia de la educación en Chile (1810–2010). Tomo II: La educación nacional (1880–1930)*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, F. (2012a). *Historia de la educación en Chile (1810–2010). Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810 - 2010)*. Taurus
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trotta.
- Soto, P., y Arancibia, L. (2021). La potencia política y el ejercicio de la ciudadanía del conatus. En R. Espinoza, J. Riba, M. Arraiza, S. Curto, M. Varela. (Coords.), *Derechos, fronteras, naciones y estados* (pp. 130–139). Terra Ignota.
- Soto, P. (2016). Multitud y teoría ascendente del poder: Reflexiones acerca de la posibilidad de una democracia radical. *Hermenéutica Intercultural: Revista de Filosofía*, 25, 131–155. <https://doi.org/10.29344/07196504.25.519>
- Soto, P. (2018). Política y ciudad: Una lectura a la Alcaldía Ciudadana de Valparaíso desde la disputa de la democracia como expresión del comune. En R. Espinoza Lolas y J. Riba (Coords.), *Aporías de la democracia* (pp. 41–64). Terra Ignota.
- Ullmann, W. (1999). *Historia del pensamiento político en la Edad Media*. Ariel.
- Verhoeven, M., Draelants, H., e Ilabaca, T. (2021). The role of elite education in social reproduction in France, Belgium and Chile: Towards an analytical model. *Journal of Sociology*, 58(3),

304–323. <https://doi.org/10.1177/14407833211051759>

Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (2023). ¿Por qué estudiar las élites y su relación con la educación hoy? En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina* (pp. 9–18). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Villalobos, C., Bonilla, A., y Quaresma, M. L. (2023). A modo de cierre (y nuevas aperturas): El futuro de las élites, las élites del futuro. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina* (pp. 285–295). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Economías ansiosas en universidades tradicionales de élite en Chile: Rendimiento sacrificial, (des)igualdad y expectativas de éxito

Ángela Cifuentes⁷⁰

Introducción

Los procesos de globalización capitalista han reconfigurado profundamente las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas, consolidando un nuevo régimen de acumulación en el que la productividad se desplaza desde los medios materiales hacia la gestión estratégica del saber y de las capacidades subjetivas. En este escenario, el capital humano se posiciona como dispositivo clave de articulación entre educación, empleo y desarrollo (Becker, 1964; Foucault, 2007), definiendo a los sujetos en función de su potencial de rendimiento (Laval y Dardot, 2013). El conocimiento y las habilidades —cognitivas, relacionales y psicosociales— adquieren una centralidad instrumental, y la educación superior se convierte en un espacio privilegiado para la producción, selección y legitimación de estas competencias (Amigot y Martínez, 2013). En efecto, los sistemas educativos constituyen un factor clave para promover el desarrollo y la competencia entre las economías de cada nación (Villalobos y Parcerisa, 2020).

En Chile, las transformaciones al sistema educativo durante los últimos 40 años, y en particular a la Educación Superior, han ido de la mano de un proceso de *neoliberalización* (Venables, 2023) caracterizado por fuerzas de privatización impulsadas por la dictadura con la Ley General de Universidades de 1981. Desde entonces, se ha incentivado la creación y proliferación de una amplia oferta educativa, derivando en la configuración de dos grandes tipos de universidades: las *universidades de élite* y las *universidades de masas* (Quaresma y Villalobos, 2022; Quaresma, Villalobos y Miranda 2023). Ambas plantean importantes diferencias no sólo en términos

⁷⁰ La autora agradece el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del proyecto Fondecyt de Postdoctorado N° 3260681

del perfil y nivel de selectividad de los estudiantes que reciben, sino también respecto de su misión, visión y discursos institucionales sobre la diversidad y la inclusión. Esta diferenciación de instituciones universitarias revela la consolidación de una “democracia segregada” que reafirma la jerarquización universitaria, tensionando la promesa de movilidad social promovida por el modelo educativo chileno (Quaresma et al., 2023).

En Chile, este proceso ha sido objeto de especial atención por parte de los estudios sobre *educación, reproducción social y élites*, evidenciándose que la educación superior no sólo cumple un rol de movilidad o ascenso social, sino también de mantenimiento de desigualdades y jerarquías sociales. Como plantean Villalobos y Quaresma (2023), la educación superior de élite ha sido un espacio históricamente tensionado entre proyectos de recambio y dispositivos de reproducción de privilegios, en los que se combinan lógicas meritocráticas con mecanismos de distinción. En este marco, las universidades no sólo ofrecen credenciales académicas, sino que configuran formas de habitar el mundo social, legitimando capitales heredados y estilos de vida específicos. En este escenario, la “segregación democrática” que configura el campo universitario chileno (Quaresma et al., 2023), afecta la complejidad de dimensiones que lo componen, entre las cuales destaca la gestión del bienestar estudiantil y la expansión de la preocupación por la salud mental universitaria durante los últimos años (Cifuentes, 2023; Cifuentes, Radiszcz y Ortega, 2025). De esta manera, el problema ha ido ganado relevancia en la arena pública, derivando en un proyecto de Ley que se encuentra actualmente en tramitación⁷¹. Esta iniciativa legislativa surge como consecuencia de la expresión de malestares estudiantiles, particularmente, en las movilizaciones por la salud mental universitaria en abril de 2019 (Cifuentes, 2023); el incremento exponencial de la demanda de atención psicológicas en las universidades (Aceituno et al., 2024; López et al., 2024); así como una articulación reciente entre problemáticas de salud mental y convivencia universitaria (CRUCH, 2025).

En consecuencia, se ha planteado la necesidad de estudiar el malestar y la salud mental universitaria a la luz de los procesos

⁷¹ Para mayor información sobre sus nudos críticos ver <https://sl1nk.com/i7qnp1c>

recientes de democratización del acceso a la educación superior — implementación de sistemas especiales de ingreso, el PACE y la política de gratuidad— y la reproducción de desigualdades aún persistente (Jauregui y Williams, 2020; Jauregui, 2023; Cifuentes et al., 2025). Desde aquí, lejos de ser una mera respuesta clínica, el auge de la salud mental como problema universitario puede leerse como parte de una *managerización del bienestar*, en la que las instituciones articulan sus respuestas a los malestares estudiantiles en función de objetivos de eficiencia y ajuste, plasmados en los denominados “índices de retención” (Cifuentes, 2023). Además, al compás del uso del lenguaje de la salud mental en los espacios académicos, se suma la circulación transversal y cotidiana de conceptos como “integración, inclusión, nivelación y acompañamiento”, los cuales emergen desde un plano normativo que actúa externalizando las causas del problema, transformándolos en capitales reputacionales para las universidades (Miranda-Molina, 2024).

Este fenómeno adopta particularidades en las instituciones tradicionales de élite, donde los estándares de rendimiento se promueven a través de un ethos de excelencia que, si bien se presenta como meritocrático, refuerza dispositivos diferenciales de pertenencia y reconocimiento. El presente capítulo, propone entender el *ethos universitario de excelencia* como el conjunto de disposiciones normativas, valores institucionales y expectativas sociales que organizan la vida académica en las universidades tradicionales de élite. Este ethos configura marcos de reconocimiento, privilegio y pertenencia que moldean las formas en que se conciben el éxito académico, el fracaso y el valor de las/os estudiantes, produciendo una cultura académica orientada al rendimiento, la optimización y la distinción social (Van Zanten et al., 2015). En este contexto, los ideales de excelencia interpelan a las/os estudiantes a construirse como individuos responsables, eficientes y emocionalmente autorregulados, a la vez que deslegitima o invisibiliza diferencias entre trayectorias educativas.

El ethos universitario de élite opera, además, a través de una compleja trama de prácticas, expectativas y afectos (Cifuentes y Abarzúa, 2022) que producen exclusión en el seno mismo de la integración (Villalobos y Quaresma, 2023). La tensión entre las iniciativas formales de inclusión y la exclusión simbólica en las instituciones —es decir, entre los procesos de democratización del

acceso y la reproducción de desigualdades en la vida universitaria— es uno de los nudos que este capítulo busca abordar, particularmente desde una lectura situada en universidades tradicionales de élite chilenas.

Particularmente, el presente capítulo propone analizar las *economías ansiosas* de la vida universitaria y su relación con el ethos universitario de excelencia en universidades tradicionales de élite. La noción de economías ansiosas surge como lente epistémico-metodológico que forma parte de una investigación más amplia sobre economías afeccionales universitarias en Chile, y se inspira en estudios sobre ciencias sociales de la salud mental, epistemologías feministas, giro afectivo y economía moral del mérito. Esta articulación permite enfatizar la dimensión político-afectiva (Ahmed, 2004, 2017; Morley y Crossouard, 2016) e interseccional (Mkhize y Idahosa, 2025) que atraviesa las formas contemporáneas de experiencia y desigualdad en el ámbito universitario.

La noción de *economías ansiosas universitarias* apunta a pensar las configuraciones normativas, valóricas, afectivas y relacionales que median las experiencias estudiantiles bajo regímenes de rendimiento, sacrificio y excelencia. Basado en una investigación cualitativa en 3 universidades chilenas⁷² que incluyó entrevistas en profundidad a 44 estudiantes universitarios, se integra un análisis enfocado en las exigencias sociales que estructuran las vivencias de ansiedad particularmente en dos universidades tradicionales de élite. El presente capítulo se centra en el análisis de los relatos de 6 estudiantes (4 mujeres y 2 hombres) con quienes se sostuvo entre 3 y 5 entrevistas en profundidad, a partir de los cuales se realizó un análisis inter-caso para dar cuenta de los contrastes, matices y

⁷² El proceso de selección de instituciones participantes se realizó considerando el nivel de selectividad y excelencia académica de las universidades. Se intencionó la búsqueda de instituciones que reflejaran de manera general la variabilidad del contexto de la educación superior chilena: una Universidad Tradicional de la Región Metropolitana (RM) de alta selectividad y excelencia académica; una Universidad Tradicional de Región de selectividad media, es decir, que incluye una amplitud de cupos por equidad, y una Universidad No Tradicional de selectividad baja adscrita a la gratuidad. No fue posible contar con la participación de una Universidad de élite no tradicional. Al tratarse de un estudio sobre salud mental, el Comité de Ética solicitó la anonimación de las instituciones, por lo que se optó por la denominación “Tradicional/No Tradicional” según pertenencia al CRUCH.

similitudes entre las experiencias de estudiantes de distinta situación socioeconómica.

La noción *economías ansiosas* sostiene que *la ansiedad en particular, y malestar estudiantil en general, no debe entenderse como un fenómeno individual*, sino como efecto de una economía afectiva que en las universidades tradicionales de élite enfatiza un ethos de excelencia, configurando culturas académicas donde las/os estudiantes se ven exigidos a encarnar ideales de éxito. Este concepto, no sólo da cuenta de las experiencias de malestar subjetivo en estudiantes, sino que además permite descentrar el problema del individuo y sus dificultades de adaptación, para considerar tanto las particularidades normativas y valóricas de las universidades tradicionales de élite así como las expectativas que en éstas se promueven. Además, el análisis propone abordar no sólo las dificultades que enfrentan las/os estudiantes sino también relevar la agencia que despliegan en estas universidades y las condiciones relacionales que la propician.

El texto propone analizar las economías ansiosas en universidades tradicionales de élite en base a 3 ejes de análisis: 1) el rendimiento sacrificial y ethos de excelencia; 2) las promesas de igualdad y experiencias de marginalidad; 3) las expectativas de éxito y la desistencia como alternativa. En primer lugar, el análisis se centra en cómo el imperativo de excelencia configura una economía ansiosa sostenida en la lógica del sacrificio y la competencia en las universidades tradicionales de élite. A través del análisis de casos se muestra que el rendimiento cuantificado actúa como principio moral que clasifica y legitima jerarquías sociales, produciendo formas diferenciadas de malestar: en estudiantes de sectores medios y populares, como vivencia de déficit y desajuste; y entre los de clases altas, como vaciamiento del deseo de aprender y el mandato irrenunciable de ser “el/la mejor”. En todos los casos, el ethos de excelencia se impone como norma que organiza la vida universitaria y los modos de habitarla.

En segundo lugar, se analizan las promesas de igualdad y las experiencias de marginalidad especialmente marcadas en universidades tradicionales de élite, tal cómo han demostrado otras investigaciones (Fercovic, 2023; Villalobos et al., 2022a, 2022b). En estos espacios, las ansiedades expresan una tensión entre la promesa de igualdad e inclusión universitaria y la persistencia de regímenes

excluyentes. El apartado muestra que la marginalidad de clase se manifiesta como una vivencia afectiva de no pertenencia, que atraviesa silencios, autocensura y sentimientos de rabia e impotencia. Mientras estudiantes de sectores populares experimentan la ansiedad como efecto de promesas incumplidas de justicia y reconocimiento, en algunos estudiantes de clase alta emerge como cuestionamiento del propio privilegio. Estas experiencias, atravesadas por género-clase, revelan desigualdades interaccionales que expresan, además, una microfísica del maltrato normalizada en espacios académicos elitizados.

En tercer lugar, se examinan las expectativas de éxito y la desistencia académica. En las universidades tradicionales de élite, las expectativas de éxito se configuran en la intersección entre trayectorias familiares, mandatos de género e ideales meritocráticos. Mientras para estudiantes de sectores populares el éxito se asocia a la movilidad social y a la supervivencia, para las/os de clase alta se vincula con la autoafirmación y la continuidad de privilegios. En las mujeres, estos ideales se tensionan con la exigencia de cuidado de otros (esto más marcado en mujeres de clases bajas) y bienestar, mientras en los hombres se asocian a la responsabilidad filial y la retribución económica a sus familias de origen en el caso de estudiantes de clases bajas. El fenómeno de la desistencia académica —es decir, cambiar de carrera, desacelerar o “congelar” la carrera—, más presente en mujeres como una posibilidad válida, emerge en este contexto como una forma de agencia afectiva que reconfigura el horizonte de éxito, desplazándolo desde la productividad individual hacia la posibilidad de cuidar de sí y sostener vínculos significativos.

Características de las universidades tradicionales de élite en Chile

En Chile, el proceso de masificación de la educación terciaria se impulsó fuertemente en la década de los ochenta con la expansión progresiva del número de universidades y matrículas impulsada por la Ley General de Universidades del año 1981 (Rodríguez-Freire y Tello, 2012). Desde entonces, este proceso ha ido en aumento junto con una intensificación progresiva de las aspiraciones de acceder a la educación superior (Castillo y Cabezas, 2010; Gonzalez, 2014).

Esto se ve reflejado en el período entre 2005 y 2023, donde la matrícula en educación terciaria se duplicó (PNUD, 2024), impulsada por el crecimiento del sector privado, la implementación del Crédito con Aval del Estado (CAE), el aumento de la demanda por parte de las familias (UNESCO, 2024) y la Política de Gratuidad desde 2016, que financió al 40 % de la matrícula en 2023 (MINEDUC, 2023).

En este escenario, se ha ido configurando progresivamente un proceso de “democratización segregada” del sistema educativo superior, consolidando una jerarquización universitaria que influye directamente en las promesas de movilidad social desplegadas por las instituciones (Espinoza et al., 2023; Quaresma et al., 2023). Además, pese a abrir posibilidades de acceso a todos los grupos sociales, el proceso de democratización de la educación superior sigue determinando las trayectorias educativas, consolidado una segregación principalmente según dos tipos de instituciones: las universidades de élite y las universidades de masas (Quaresma et al., 2023).

Las *universidades de élite* son definidas como espacios educativos altamente cerrados, es decir, con altas barreras de entrada (alta selectividad) y focalizados en formar las élites políticas y económicas del país (Quaresma et al., 2022; Villalobos et al., 2020). En comparación con las *universidades de masas*, que tienen bajas barreras de selección y acogen a estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, las universidades de élite tienen lógicas, objetivos y culturas diferentes: elevado nivel de selectividad, homogeneidad social, cultural, académica y disposicional de sus estudiantes, facilitando la configuración de una identidad colectiva común (Courtois, 2018), lo que conlleva que sus estudiantes aspiren a trabajos prestigiosos (Binder et al., 2016).

Quaresma y Villalobos (2022) identifican que las universidades de élite en Chile se diferencian no solo de las universidades de masas sino que también entre sí, desarrollando misiones, prácticas de selección y visiones institucionales propias. Esta heterogeneidad de las universidades de élite va desde instituciones que buscan entregar una formación de índole social —principalmente las *universidades tradicionales*—, instituciones que se enfocan en la formación individual —universidades privadas denominadas “nuevas universidades de élite”—, a instituciones con

focos intermedios entre la formación social y la individual —algunas universidades tradicionales privadas— (Quaresma et al., 2023). A su vez, todas las universidades élite comparten una visión de la inclusión y la selección basada en tres aspectos principales: 1) se promueve la idea de que la inclusión de grupos socioeconómicos bajos no puede ser en detrimento de una reducción de la calidad y excelencia de la enseñanza; 2) la inclusión educativa no busca generar transformaciones radicales en la composición socioeconómica de las instituciones, sino más bien a reducir la homogeneización sociocultural generada por los test estandarizados de selección; 3) la inclusión se promueve en base a una lógica del merecimiento, donde los estudiantes que ingresan por una vía especial son comprendidos como aquellos que se esfuerzan y/o tienen un talento particular (Villalobos et al., 2017; Quaresma et al., 2023).

Las *universidades tradicionales de élite* chilenas (ver Tabla 1) son aquellas instituciones del Consejo de Rectores (CRUCH) que concentran históricamente los recursos estatales y simbólicos del sistema. De acuerdo con Quaresma y Villalobos (2022), estas se definen por su alta selectividad, excelencia y reproducción social, donde la movilidad ascendente sólo es alcanzada por un grupo reducido de estudiantes “talentosos”, mientras el conjunto de la institución preserva su identidad elitista y su función como incubadora de las futuras élites políticas, científicas y económicas del país. Estas instituciones —principalmente la Universidad de Chile (UCH), la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y, en menor medida, la Universidad de Santiago (USACH)— poseen una larga trayectoria histórica, alta acreditación institucional, y concentran los mayores niveles de excelencia académica y producción científica del país.

Las universidades tradicionales de élite se diferencian de las universidades de élite privadas nuevas —como la Universidad de los Andes o la Adolfo Ibáñez— por su vocación pública y su función histórica en la reproducción de las élites estatales, pero comparten con ellas una fuerte homogeneidad social y barreras de entrada, tales como: altas exigencias de puntajes PSU, criterios meritocráticos y costos asociados al prestigio. Sus políticas de inclusión —como por ejemplo *Talento e Inclusión* (PUC) o *SIPEE* (UCH)— amplían el acceso de estudiantes de sectores vulnerables, pero lo hacen de

manera limitada, bajo una lógica de mérito y sin alterar la composición sociocultural dominante (Quaresma y Villalobos, 2022).

Cabe señalar que, dentro de las universidades tradicionales de élite, las ubicadas en la Región Metropolitana han sido favorecidas sistemáticamente por las políticas de financiamiento, consolidando “desventajas de inicio” para las universidades tradicionales regionales, las cuales experimentan desventajas estructurales en reputación, recursos y capacidad competitiva (Améstica et al., 2014). Este patrón de acumulación reproduce, según Brunner (2013), una competencia posicional que refuerza la estabilidad y prestigio de las universidades de élite.

En este contexto, cabe destacar que los estudiantes que aspiran a universidades tradicionales de élite, independiente de sus orígenes sociales, tienen en común tener un desempeño académico previo de excelencia. No obstante, aunque las universidades tradicionales de élite han incorporado una serie de estrategias institucionales para fomentar el ingreso de estudiantes con excelencia académica, estos mecanismos “han estado limitados a grupos específicos de estudiantes y no han garantizado una integración profunda de los grupos subalternos” (Villalobos et al., 2022a, p. 17).

El proceso de democratización segmentada, acompañado por la retórica de la inclusión (Miranda-Molina, 2024), ha puesto el acento en los aspectos académicos no así en la dimensión cultural-normativa de los espacios universitarios elitizados y su vínculo con las dimensiones subjetivas y relacionales de la experiencia universitaria (Cifuentes y Abarzúa, 2022; Cifuentes et al., 2025). De esta manera, destaca que pese a los esfuerzos puestos en materia de inclusión y democratización en el acceso a la universidad, las culturas académicas de universidades tradicionales de élite continúan reproduciendo un ethos de excelencia anclado en la historia institucional y en el papel que estas universidades han desempeñado en la configuración de las élites del país (Quaresma y Villalobos, 2022).

Este capítulo analiza las economías ansiosas en dos universidades tradicionales de élite: una situada en la Región Metropolitana y otra en la Zona Centro-Sur del país. Cabe señalar que los nombres de ambas instituciones fueron anonimizados en

cumplimiento de los criterios éticos de la investigación más amplia de la cual provienen los resultados aquí presentados. Por tratarse de un estudio sobre salud mental que incluyó entrevistas a estudiantes con alto nivel de malestar, además de autoridades y profesionales de bienestar institucional potencialmente identificables, el comité de ética solicitó la implementación de protocolos de anonimización exhaustivos para garantizar la protección de sus identidades.

Tabla 1: Caracterización Universidades Tradicionales de Élite		
Dimensión / rasgo	Universidades tradicionales de élite metropolitanas	Universidades tradicionales de élite regionales
Ubicación / ámbito geográfico	Situadas principalmente en Santiago (o en la conurbación capitalina).	Localizadas en regiones fuera de la capital (por ejemplo, Concepción, Valparaíso, Temuco, Valdivia, etc.)
Acceso / selectividad	Altas barreras de entrada: elevadas exigencias en pruebas estandarizadas, puntajes de ingreso rigurosos.	También alta selectividad, aunque menor en comparación con las metropolitanas (dependiente del prestigio regional).
Composición social-cultural de estudiantes	Mayor homogeneidad social y cultural: sobre representación de estudiantes de clases medias-altas y altas.	Con mayor proporción — aunque aún limitada— de estudiantes locales, rurales o de clases medias regionales.
Segmentación simbólica e institucional	Mayor acumulación de prestigio, recursos simbólicos (redes, visibilidad nacional/internacional), reputación consolidada.	Menos visibilidad nacional, menor acumulación simbólica, aunque podrían operar como “centros de élite regional”.
Financiamiento, recursos y ventajas estructurales	Concentración de recursos estatales y privados, donaciones, infraestructura avanzada, laboratorios de punta.	Aunque integradas al CRUCH y beneficiarias de algunos fondos estatales, presentan desventajas estructurales respecto al acceso a recursos comparado con las metropolitanas.
Estrategias de inclusión / equidad	Uso de políticas diferidas (cupos especiales, programas de acceso preferencial),	Aplican similares estrategias.

	aunque limitadas en su capacidad para transformar la composición social interna.	
Experiencia interna / brechas internas	Reproducción de desigualdades dentro de la institución (por origen educativo previo, capital cultural) más pronunciada.	Las brechas internas también existen, posiblemente exacerbadas por una menor red de soporte para la integración.
Rol identitario y misión social / formativa	Orientación clara a formar las élites políticas y económicas del país, con identidad colectiva homogénea.	Pueden tener un componente regional de compromiso territorial, intentando balancear formación local con aspiraciones de prestigio nacional.
Desafíos específicos	Presión para mantener excelencia y reputación, riesgo de elitismo excesivo que socave inclusión.	Dificultades para atraer talento investigador, menor financiamiento competitivo externo, riesgo de aislamiento institucional.

Fuente: Elaboración propia.

Rendimiento sacrificial y ethos de excelencia

En las universidades tradicionales de élite, las economías ansiosas emergen estrechamente relacionadas con una lógica de rendimiento sacrificial. Éstas se caracterizan por un malestar vinculado a las “presiones académicas”, donde la circulación de la ansiedad no corresponde exclusivamente a un fenómeno individual o interno, sino más bien a experiencias entramadas a regímenes de evaluación y performatividad (Ball, 2003; Slaughter y Rhoades, 2004). Tales regímenes reproducen normas institucionales que promueven el sacrificio en pos de mantener la excelencia académica que define el ethos de las universidades tradicionales de élite.

La excelencia cuantificada, sustentada en la lógica de resultados y eficiencia, habilita la rentabilización de las universidades, produciendo efectos performativos en la valorización de los actores universitarios —estudiantes, profesores, carreras, universidades— en términos de calidad (Fardella, 2020; Readings, 2012; Thayer, 2019). En este contexto, la cuatificación del rendimiento —calificaciones, promedios, rankings— operan no

solo distribuyendo reconocimientos diferenciales— buen/regular/mal alumna/o, estudiante competente/incapaz, esforzada/o/mediocre— sino que organizan el merecimiento y distribución de soportes económicos como becas, créditos o el beneficio de la gratuidad. Desde aquí, la ansiedad aparece vinculada a exigencias que interpelan a las/os estudiantes no sólo a ser competentes, sino también a justificar permanentemente su lugar en la institución de élite ajustándose al imperativo de excelencia.

La cuantificación de capital académico a través de técnicas evaluación se convierte así en un principio de visión y división que moldea las trayectorias educativas y reproduce desigualdades sociales en estas universidades (Bourdieu y Passeron, 1970). Sin embargo, la gran intensidad de las experiencias de ansiedad en universidades tradicionales de élite concierne menos a una confrontación entre capitales culturales individuales (Castillo y Cabezas, 2010; González, 2014; Linne, 2018), que al impacto colectivo de las modalidades de clasificación y jerarquización sustentadas en los imperativos de excelencia académica y prestigio que define a estas universidades.

No obstante, la relación entre imperativo de excelencia y ansiedad no puede ser comprendida de manera lineal o causalista, pues se configura a partir de una articulación compleja de dimensiones estructurales, simbólicas y subjetivas (Ferreira, 2022). En el caso de las universidades tradicionales de élite, la excelencia se sustenta en un ideal meritocrático vinculado a la promesa de movilidad social, autorrealización y pertenencia a un grupo de elevado estatus social. Sin embargo, este ideal es tensionado ante la incorporación de estudiantes de orígenes desfavorecidos, generando un desfase entre el estudiante recibido y el estudiante ideal esperado por cada institución. Este hiato se traduce en tensiones subjetivas que no solo afectan la experiencia académica, sino que también movilizan angustia, sacrificio del tiempo libre y autoexigencia permanente (Villalobos et al., 2022a).

En el ingreso a universidades tradicionales de élite, el encuentro con una cultura académica sustentada en una historia de tradición, prestigio y excelencia puede significar para estudiantes provenientes de sectores populares un proceso progresivo de intensificación de la angustia. Laura, una estudiante del área de la salud, de clase baja, en una universidad tradicional de élite de la

Región Metropolitana, relata no haber encajado ni con el perfil socioeconómico predominante —mayoritariamente de clase alta— ni con el ideal normativo del estudiante universitario competente y autosuficiente. Medicina, la carrera que anteriormente cursaba, había sido históricamente de difícil acceso para mujeres de sectores populares en esa universidad. En su relato, las situaciones más angustiosas se vinculaban a las instancias de evaluación, especialmente tras presenciar el intento de suicidio de un compañero que no logró aprobar un examen oral. Este evento no solo incrementó su angustia, sino que activó sentimientos de culpa y desajuste.

Laura señala haber cursado su enseñanza media en un liceo emblemático, lo que le entregó importantes competencias académicas y sociales. No obstante, su compañero que intentó quitarse la vida, el cual provenía de un colegio público no emblemático, fue significativamente afectado por las lógicas de maltrato pedagógico predominante en su carrera. En su experiencia, la instancia de evaluación no era vivida como un indicador de ignorancia o carencia individual, sino como una herramienta de clasificación moral, que distinguía entre quienes encajan o no con el modelo de estudiante ideal: seguro de sí, eficiente, asertivo. “Nosotras teníamos blablá, pero él se sabía toda la materia”, señala, marcando una distinción entre sus habilidades comunicacionales y el dominio de conocimientos de su compañero. Laura, si bien logró adaptarse a las exigencias institucionales, lo hizo desde una lógica negativa, resignada a no encarnar plenamente el ethos de excelencia, pues pese a sus habilidades, éstas siempre eran insuficientes en comparación con quienes provenían de familias acomodadas y de colegios de élite.

En este tipo de culturas académicas, las calificaciones adquieren una centralidad particular, operando como tecnologías de clasificación que exigen a estudiantes de sectores medios y populares una readecuación constante a nuevos códigos simbólicos y morales. Estas prácticas delimitan quiénes son las/os “herederos” legítimos de la educación superior y quiénes deben demostrar, mediante el rendimiento, su “merecimiento” (Bourdieu y Passeron, 1970). En este contexto, la expansión de la matrícula y la entrada de nuevos grupos sociales a las universidades de élite ha sido acompañada por discursos que, en nombre de la calidad y la excelencia, contienen una

amenaza latente de regresión o “degradación” institucional. Tal como han sugerido Despret y Stengers (2023) y Ahmed (2021), la apertura institucional hacia la diversidad social ha estado marcada por una condición tácita: que quienes tienen el privilegio de ingresar no cuestionen ni desestabilicen el orden establecido.

Alejandro, un estudiante de Ingeniería Comercial en una universidad tradicional de élite de la Zona Centro-Sur, de clase baja, proveniente de un colegio público de una zona rural, relata haber sido calificado con la nota mínima tras omitir referencias en un ensayo evaluado por tres docentes. Pese a que dos de ellos mostraron comprensión, una profesora se negó a revisar el caso. En una reunión solicitada por el estudiante para explicar la situación, una sensación de miedo lo paralizó. Finalmente, desistió de seguir el proceso institucional por temor a intensificar su angustia, asumiendo que la única vía posible era aumentar su esfuerzo personal y sacrificar su tiempo libre. En su relato, el error no fue intencional, sino resultado de una formación escolar que no contemplaba la posibilidad de ingresar a la universidad ni, menos aún, dominar sus códigos académicos.

La economía moral del mérito, del esfuerzo y del sacrificio, consolidada en el ethos universitario tradicional y neoliberal (Canizzo y Osbaldiston, 2019; Howlett, 2021), no solo impone la renuncia al tiempo libre como demostración de compromiso, sino que configura una economía afectiva donde las reglas del juego deben ser aceptadas en silencio. En las universidades tradicionales de élite, la lógica del sacrificio se normaliza como la forma legítima de habitar la universidad, sobre todo cuando las condiciones estructurales colocan en desventaja a quienes no portan el capital cultural requerido (Villalobos et al., 2022a). La experiencia de este estudiante revela que el ethos de excelencia entra en tensión con los trayectos biográficos y educativos de estudiantes que, si bien fueron los mejores en sus establecimientos, enfrentan barreras estructurales vinculadas a la segregación educativa chilena (PNUD, 2024).

Tal como ha sido documentado en la literatura internacional (Hurst, 2009; Li, 2013; Reay et al., 2009; Van Zanten, 2015) y nacional (Canales y De los Ríos, 2009; Leyton et al., 2012; Santelices et al., 2018; Soto, 2016), las brechas de aprendizaje y los desajustes culturales afectan profundamente la experiencia universitaria. Ingresar a un espacio de alta selectividad supone confrontar un

capital cultural dominante que se experimenta como ajeno, vivenciado como una “herida de clase” (Álvarez, 2019; Cifuentes y Abarzúa, 2022; Villalobos et al., 2022a). Asimismo, el colegio de origen opera como una marca que delimita el horizonte de posibilidades y moldea las expectativas sociales e institucionales (Castillo y Cabezas, 2010; González y Dupriez, 2017; Fercovic, 2023; Leyton et al., 2014).

Sin embargo, reducir estos desajustes solamente a carencias individuales invisibiliza las lógicas de reproducción de normas, valores y afectos en las culturas académicas de élite. Laura, describe el ambiente de su carrera como una “atmósfera monstruosa”, expresión que permite pensar el carácter afectivo-relacional de la reproducción social en el espacio universitario. Tanto en su caso como en el de otros/as estudiantes entrevistados/as, la exigencia de corresponderse al ideal del sujeto proactivo y permanentemente disponible configura una atmósfera social ansiosa (Anderson, 2009), atravesada por miedos, culpas y angustias vinculadas a la lógica del rendimiento y la productividad. Esta atmósfera, es descrita por la estudiante a partir de la exigencia de sacrificio personal, es decir, una obligación de esfuerzo sin límites que es moralmente legitimada por todos quienes habitan el espacio universitario.

Esta atmosfera “monstruosa” y sacrificial es descrita también por César, un estudiante de Sociología, de clase media, que describe su paso por una universidad tradicional de élite como una experiencia marcada por la lógica de la competencia, en la cual era constantemente interpelado a encajar y “creerse el mejor”. Este mandato identitario —sostenido por dispositivos de vigilancia como rankings de notas difundidos públicamente— se transformó para César en frustración constante al no lograr los resultados esperados y quedar expuesto frente sus compañeros. “*Era satánico... los primeros siempre tenían prioridad*”, señala, comparando el sistema con el fútbol de primera división.

Finalmente, Maite, una estudiante de clase alta egresada de un colegio de élite, cursando Ingeniería en Física en una universidad tradicional de élite de Santiago, da cuenta de los efectos las culturas académicas de élite incluso entre quienes disponen de altos niveles de capital cultural y académico. Pese a ajustarse exitosamente a las exigencias de rendimiento y al ethos de excelencia, la estudiante experimentó intensos episodios de ansiedad y crisis de pánico. La

lógica de la competencia, internalizada al punto de “obsesionarse por ser la mejor”, convirtió el aprendizaje en un proceso desprovisto de sentido para ella. “*Aquí simplemente somos estudiantes con números que rendimos*”, expresa.

Estos relatos permiten observar cómo el imperativo de excelencia opera de forma individualizante, generando efectos subjetivos que se vinculan a las culturas que promueven el rendimiento en base a un sacrificio del tiempo y del cuidado de sí. Esto opera en todas las clases sociales y géneros, pero presentando diferencias de clase relevantes: para estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio, de manera transversal, el proceso implica la internalización de un déficit y vivencia de desajuste al no cumplir con el ethos de excelencia académica; en cambio, para quienes se corresponden con éste ethos, principalmente estudiantes de clases altas provenientes de colegios de élite, la ansiedad emerge como consecuencia del vaciamiento subjetivo del deseo por aprender y el imperativo de ser el/la mejor, tal como muestra el caso de Maite. En todos los casos, el imperativo del rendimiento sacrificial y el ethos de excelencia desborda lo académico y se instala como norma moral que estructura las formas de habitar y experimentar la universidad.

(Des)igualdad y experiencias de marginalidad

La universidad constituye un espacio de encuentros —y también de desencuentros— entre estudiantes provenientes de trayectorias sociales y educativas heterogéneas (Villalobos et al., 2022a). El análisis inter-casos de estudiantes muestra que las ansiedades operan como vectores afectivos que marcan las fronteras entre grupos sociales dentro del campo universitario. La distinción entre “herederos/as” y “recién llegados/as” (Bourdieu y Passeron, 1970) o entre “los establecidos” y “los marginados” (Elias, 1998) no remite únicamente a una diferencia en términos de capital cultural, sino también a una diferencia en el modo de habitar la universidad: mientras las/os primeros/as se sienten como en casa, las/os segundas/os experimentan una constante sensación de ajenidad. Estudios recientes han explorado estas experiencias desde el fenómeno de la *marginalidad de clase*, es decir, la persistente falta de adaptación sociocultural que estudiantes de niveles

socioeconómicos desventajados presentarían en las universidades de élite, las cuales “exacerban las diferencias de clase en su interior” (Fercovic, 2023, p. 188).

En términos más amplios, la marginalización de clase puede entenderse como un proceso relacional, simbólico y afectivo mediante el cual los sujetos provenientes de sectores sociales subalternos, incluso cuando logran acceder a espacios de prestigio o alto capital institucional —como universidades selectivas o entornos profesionales de élite—, son situados en posiciones minorizadas, de sospecha o deslegitimación dentro de esos mismos espacios (Reay, 2017). Las trayectorias escolares previas, los códigos corporales y verbales, así como las disposiciones afectivas asociadas a la clase social y al género, actúan como signos de distinción (Reay, 2001; Ball, 2003) que ubican a las/os estudiantes en posiciones diferenciales respecto del ethos universitario tradicional de élite.

La marginalización de clase emerge en los relatos de las/os estudiantes entrevistadas/os, como una vivencia encarnada de no pertenencia que se manifiesta, por ejemplo, en los silencios en el aula, las permanentes dudas —que las/os estudiantes enuncian como “quedar colgadas/os”—, incertidumbres y expectativas de igualdad frustradas. Tal como ha mostrado Reay (2001, 2017), para muchas/os estudiantes de sectores populares el acceso a la universidad implica una tensión permanente entre el deseo de movilidad social, el temor al desclasamiento o al fracaso.

Los hallazgos de esta investigación muestran que las experiencias de marginalidad de clase en las universidades tradicionales de élite surgen en un escenario de contradicción entre la promoción de la inclusión y el mantenimiento de regímenes de reconocimiento estrechos (Ahmed, 2012). En este escenario, la ansiedad circula entre las expectativas de igualdad promovidas por políticas oficiales y las formas dominantes de habitar la universidad. Así, por ejemplo, la paradoja entre una crítica estructural con horizonte de justicia social y la autoatribución meritocrática revelada en las percepciones de estudiantes de universidades tradicionales de élite (Villalobos et al., 2022b), muestra que las promesas de igualdad de oportunidades operan no sólo como marco ideológico, sino como matriz afectiva que genera disonancias entre las experiencias vividas y los ideales promovidos.

El caso de Laura y Alejandro son paradigmáticos de las experiencias de marginalidad de clase en universidades tradicionales de élite, ilustrando la vivencia de muchas/os estudiantes de sectores populares que acceden a carreras como Medicina, Derecho o Ingeniería, espacios históricamente elitizados en nuestro país (Fercovic, 2023). Ambos describen haber compartido con sus compañeras/os la ansiedad frente al rendimiento académico y los ideales meritocrático. Sin embargo, en el caso de Laura, su angustia se vio intensificada por la constatación cotidiana de las desigualdades según clase-género, en contraste con los discursos institucionales de equidad, diversidad e inclusión. En su caso, el malestar se exagera en los vínculos con algunas figuras docentes masculinas que, según relata, reproducen prácticas clasistas, machistas y jerárquicas:

“yo notaba claramente que a veces podía tener levantada la mano 10 minutos, pero levantaba la mano mi compañero hombre, de ojos azules, rubio y el profe iba para allá [...] sentía mucha rabia e impotencia, porque era demasiado evidente la injusticia, pero nadie decía nada [...] al final la inclusión y la igualdad que decían [las autoridades académicas] era pura pantalla”.

Para Laura, en aquellas situaciones, la ansiedad mezclada con rabia e impotencia aparece como efecto de una promesa incumplida: la de ser tratada como igual. La figura del profesor médico de clase alta representa para ella la vara moral con la que se mide la legitimidad y merecimiento del privilegio de pertenecer a la universidad. En este caso, las ansiedades emergen del tensionamiento entre las expectativas normativas de justicia e igualdad de género —que orientan sus aspiraciones— y las prácticas relacionales cotidianas que reproducen exclusión, violencia y distinción social al interior de estos espacios. Tal fricción entre los ideales meritocráticos y de inclusión y las lógicas de diferenciación social según clase social-género, sugiere una economía afectiva ansiosa marcada por la ambivalencia: por una parte, reconocimiento entre estudiantes y profesores de su propia clase social y desamparo ante el nulo de reconocimiento por parte de profesores y compañeras/os de clase alta; y por otra parte, un sentido de

pertenencia a una universidad de prestigio, al mismo tiempo que se experimenta un sentimiento de ajenidad o extranjería ante la radical diferencia con la mayoría de sus compañeros.

Como evidencian otros estudios, no sólo la marginalidad, sino también el maltrato de clase se reproduce en interacciones cotidianas dentro de las universidades de élite en Chile (Fercovic, 2025). Estudiantes de movilidad ascendente experimentan reiterados episodios de discriminación y estigmatización, lo cual agrava la internalización de la sensación de falta de ajuste, situaciones que están profundamente marcadas por variables de género. Esto corrobora que las ansiedades en contextos de élite emergen también desde prácticas interaccionales que refuerzan jerarquías interseccionales, principalmente género-clase social, que legitiman experiencias de exclusión. En efecto, las experiencias de estudiantes sugieren con frecuencia *desigualdades interaccionales* que expresarían la microfísica del trato cotidiano en nuestro país (Araujo, 2019).

Los relatos también dan cuenta de sensibilidades emergentes que tensionan las lógicas predominantes. Es de resaltar que, como han señalado algunos estudios (Follegati y Ferretti, 2022; Zerán, 2018), las movilizaciones feministas en mayo de 2018 abrieron grietas en la cultura patriarcal universitaria, permitiendo la visibilización de distintas formas de violencia de género en la universidad. No obstante, como muestra el material empírico de esta investigación, pese a la institucionalización de la perspectiva de género en las universidades, resulta mucho más difícil para las/os estudiantes referirse públicamente a experiencias de marginalidad de clase, tanto en estudiantes de niveles socioeconómicos bajos como estudiantes de clase alta.

No obstante, el caso de Isabel —estudiante de teatro, clase alta, cuya primera experiencia universitaria fue en una carrera científica en universidad tradicional de élite de región— permite observar cómo el peso de las expectativas de igualdad afecta también a estudiantes de la élite, especialmente en instituciones con mayor heterogeneidad social. En estos contextos, la ansiedad surge del (auto)cuestionamiento del privilegio. Para Isabel, la vergüenza por su origen social “cuico”, como ella misma lo denomina, expresa un proceso de problematización subjetiva que habilita una mirada crítica hacia la injusticia estructural. Aquí, la ansiedad no es efecto

de la vivencia de un déficit, sino de una apertura afectiva hacia otros “radicalmente distintos” en universidades tradicionales de élite que, como demuestran también Villalobos et al. (2022b), promueven un posicionamiento crítico sobre las injusticias sociales.

Por otra parte, el caso de Mercedes —estudiante Medicina Veterinaria, de clase baja, estudiando en una universidad tradicional de élite de la Zona Centro-Sur— permite matizar un poco más el análisis. A diferencia de otros casos, para ella, su actual universidad es representada como un espacio de cuidado y reconocimiento, donde las prácticas pedagógicas son más “humanas” que en las universidades localizadas en la capital, comparación que realiza según su experiencia académica anterior en una universidad tradicional de élite de la RM en la cual cursó 3 años de la carrera Derecho. Su experiencia muestra que la atmósfera afectiva de una cultura académica puede habilitar no sólo el deseo de permanecer en la universidad, sino también el de proyectarse “*como profesional e investigadora, aun cuando el futuro social sea incierto*”, refiere. En contraste, Alejandro, estudiante de ingeniería en la misma universidad, describe experiencias marcadas de maltrato de clase y una sensación de ajenidad persistente, lo que confirma que dentro de una misma institución pueden coexistir culturas académicas profundamente diferentes, tal como señalan otras investigaciones (Gallardo, et al., 2019; Fercovic, 2023).

Finalmente, el caso de César —clase media, estudiante de sociología de una universidad tradicional de élite de la RM— revela cómo, incluso en contextos de fuerte competencia, desigualdad y marginalización, el compartir experiencias con sus compañeras/os de clases bajas le permitió generar prácticas de cuidado colectivo. El estudiante resalta que pese a la frustración de sus expectativas de igualdad y justicia social con las cuales ingresó a la universidad, la potencia de la solidaridad que expresaban sus compañeras/os becadas/os y con gratuidad, aunque reforzaba la segregación entre grupos sociales, al mismo tiempo le enseñó modos alternativos de enfrentar el temor a la insuficiencia y los tratos diferenciales (Fercovic, 2025; Ferreira, 2022). Según señala César, “*en un contexto donde se normaliza que lo gratis debe sudarse, acompañarse entre compañeros se vuelve un acto de resistencia*”.

Expectativas de éxito y la desistencia como alternativa

Las expectativas de éxito en los espacios universitarios de élite se configuran a partir de las trayectorias educativas previas, las aspiraciones familiares y los regímenes de género que median los modos de habitar la universidad (Abarzúa y Cifuentes, 2022; Cifuentes, 2023). Como plantea Villalobos et al. (2022b), si bien en las universidades tradicionales de élite hay una fuerte adhesión al ideal meritocrático, este coexiste con un reconocimiento de la universidad como privilegio de pocos, lo que genera una tensión: aunque se expresan marcos estructurales de comprensión de la desigualdad, las atribuciones del éxito personal tienden a remitirse a factores internos como el esfuerzo y la responsabilidad individual, reforzando un ethos meritocrático incluso entre quienes lo critican.

En este escenario, las trayectorias de estudiantes mujeres con antecedentes escolares de excelencia se vinculan a trayectorias familiares particulares que enfatizan el esfuerzo individual como garantía de éxito futuro. En el caso de Laura, su madre y otras mujeres de la línea materna aspiraron a la universidad, pero no pudieron acceder por razones económicas. Esta expectativa se proyectó en Laura impulsando la elección de un colegio emblemático como trampolín hacia la educación superior. En contraste, Maite, de clase alta, fue socializada bajo el ideal de una mujer “emocionalmente inteligente y autosuficiente,” promovido por su madre y reforzado por la carrera académica exitosa de su padre:

“Para ellos el éxito es un éxito individual, entonces, mi mamá con el tema del yoga, el mindfulness, tiene un concepto de bienestar asociado a un concepto de grandeza de una persona exitosa que es zen [...] mi papa, en cambio, siempre me ponía en este estándar de ‘tú eres mi hija, y yo soy el mejor, entonces tú tienes que ser la mejor’”.

En ambas estudiantes, pese a provenir de familias de distinto origen social, el ideal de excelencia se convierte en parte de las exigencias y expectativas familiares, asociadas al reconocimiento, el estatus y el cumplimiento de proyectos intergeneracionales. Sin embargo, se observan contrastes relevantes: si en las estudiantes de

clase alta adquiere gran relevancia un futuro de éxito, para las estudiantes de orígenes desventajados el acento es puesto en la búsqueda de un futuro profesional como condición mínima de supervivencia, el cual a menudo implica desafiar los mandatos de género familiares relacionados con el cuidado y lo doméstico.

Para estas estudiantes, dicha búsqueda se juega en el día a día, siempre atravesada por el vértigo de situarse entre el *temor* a perder la posibilidad de “seguir en la carrera” y la *esperanza* de llegar “hasta la meta”. No obstante, ambas estudiantes expresan una perspectiva crítica frente a las exigencias de rendimiento desmedido en la universidad. En ambos casos, el cumplimiento con el mandato de excelencia pierde sentido cuando interfiere con la posibilidad de cultivar vínculos significativos —académicos, amistosos o afectivos— y con el bienestar subjetivo. Desde ahí, es posible identificar el despliegue de agencias que tensionan la competitividad individualizante de la academia neoliberal y la masculinidad hegemónica, tal como muestran otros estudios (Morley y Crossouard, 2016).

Las expectativas familiares moldean las presiones y renunciaciones que para estudiantes de sectores desventajados implican el permanecer y continuar en la universidad (Villalobos et al., 2022a). Sin embargo, en los casos Laura y Mercedes la desistencia en una primera experiencia universitaria —ya sea “congelando”, cambiando de carrera o la decisión de desacelerar el ritmo— es representada no como fracaso, sino como una estrategia afectiva que busca preservar la vitalidad en contextos de alta exigencia (Berlant, 2020; Cifuentes et al., 2025).

Por otra parte, las expectativas de éxito presentan algunas particularidades en los estudiantes de nivel socioeconómico desventajado en comparación con las mujeres de su misma clase social. Para Alejandro, la aspiración al éxito futuro coexiste con fantasías de redención familiar y escape de la precariedad estructural, situando el rendimiento académico como horizonte de movilidad social y retribución a sus padres, tal como han demostrado otros estudios (Jáuregui, 2022; Villalobos et al., 2022a). Para él, llegar a ser profesional es representado como una oportunidad de lograr “un mayor bienestar” para él y su familia, pues desde muy niño observó a sus padres trabajar duro hasta muy tarde en la noche para poder subsistir. Señala que estas vivencias lo impulsan a desear una mejor

vida, lo que se traduce en *“una vida no tan tensa o dependiente del trabajo, que permita poder darse ciertos gustos y darle gustos a mi familia”*. Añade que precisamente esa es una de las cosas que también le generan mayor ansiedad ya que, al ser el primero de su familia en acceder a la universidad, hace que *“tengan todas las expectativas puestas”* en él. La experiencia de *“no estar respondiendo”* y no seguir ocupando el lugar de reconocimiento que le otorgaba el ser buen alumno en la enseñanza secundaria, hace que constantemente tema *“defraudarlos”* y que vean que no está siendo *“tan capaz de llevar la universidad”*.

A diferencia de Alejandro, para quien el desistir de su carrera no es opción, para Laura y Mercedes, las expectativas de éxito tienen como límite el malestar y la intensificación de ansiedad. Ambas describen experiencias de desistencia de carreras universitarias de alta exigencia —Medicina y Derecho, respectivamente—, interpretando sus decisiones no como una falta de capacidad, sino como efecto de un malestar que las movilizó a buscar alternativas frente a los mandatos sacrificiales desmedidos. Mercedes, expresa que decidió sobrellevar la universidad desde otros ritmos, priorizando el cultivo de vínculos íntimos y el resguardo de su bienestar psíquico. Por su parte, Laura, quien se cambió a otra carrera del área de la salud en la misma universidad, describe una experiencia similar a Mercedes, caracterizada por la inserción a una cultura académica que pone atención al cuidado de la salud mental y a negociaciones afectivas respecto de dificultades académicas (Cifuentes et al., 2025). Estos casos desafían no sólo la lectura sobre la vulnerabilidad, el desajuste y/o la atribución de una supuesta carencia individual de las/os estudiantes de orígenes desventajados, sino que también la narrativa del éxito individual como destino universal perseguido por éstas/os. Si bien es necesario contrastar estos hallazgos exploratorios con futuras investigaciones situadas y con perspectiva interseccional, casos como los analizados permiten atender cómo ciertas formas de desistencia, pese a la sensación de fracaso y malestar inicial, constituyen formas de agencia que reconfiguran el horizonte de lo deseable en la vida académica, abriendo paso a experiencias que privilegian la relacionalidad y el cuidado en medio de contextos académicos altamente exigentes y marginalizantes.

Conclusiones

Este capítulo propone el estudio de las economías ansiosas de la vida universitaria como una clave de comprensión des-individualizante de las experiencias universitarias en instituciones tradicionales de élite. Este lente epistémico-metodológico permite explorar las experiencias estudiantiles atendiendo a los tres ejes de análisis presentados: 1) los imperativos meritocráticos de rendimiento sacrificial y el ethos de excelencia, 2) las experiencias de marginalidad y sus tensiones con los ideales de igualdad, y 3) las expectativas de éxito y la desistencia como forma de agencia en contextos académicos individualistas y competitivos.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar futuras investigaciones interesadas en las subjetivaciones universitarias y problematizaciones emergentes que requieren de una articulación entre campos de estudios: el campo de las ciencias sociales de la salud mental y los estudios sociológicos sobre élites, reproducción social y educación superior. Si bien es una perspectiva que requiere seguir siendo desarrollada, permite tensionar lecturas que centran la preocupación en el padecimiento y/o desadaptación individual sin considerar las características de los espacios universitarios, apuntando a una mirada más amplia e inter y trans-disciplinar sobre el campo de la educación superior en Chile y su impacto en las experiencias estudiantiles. Al respecto, el material empírico presentado, permite situar el problema atendiendo al desarrollo investigativo sobre universidades tradicionales de élite en Chile

En estos espacios, las ansiedades estudiantiles no pueden ser leídas como un síntoma individual, sino como una expresión de los imperativos promovidos por el ethos universitario de élite, el cual combina exigencias de excelencia con una moral del sacrificio que opera como condición de legitimidad y pertenencia. Estas instituciones, al tiempo que promueven discursos de equidad, inclusión y bienestar, reproducen formas estructurales, simbólicas e interaccionales de exclusión, muchas veces encubiertas por lenguajes técnicos o psicologizantes.

A través del análisis intercaso de estudiantes de dos universidades tradicionales de élite, el capítulo propone que las ansiedades operan como afectos sociales y políticos promovidos por tensiones estructurales: entre ideales meritocráticos y experiencias

de injusticia, entre expectativas de inclusión y procesos de marginalización, entre deseo de éxito y apertura de alternativas vitales. Estas tensiones se actualizan en atmósferas afectivas específicas que moldean la vivencia cotidiana de la universidad, produciendo efectos diferenciales según clase, género y trayectorias educativas y familiares previas.

Lejos de ser espacios neutrales de formación, las universidades tradicionales de élite se constituyen como escenarios donde se disputa el reconocimiento, se negocian las pertenencias y se configuran formas diferenciales de habitar el espacio universitario. En este sentido, la deserción, el congelamiento o el desafío a ciertos mandatos de éxito no siempre constituyen experiencias de fracasos, sino también actos de agencia que interpelan las condiciones afectivas de la habitabilidad universitaria. Los casos analizados sugieren que estas decisiones abren un campo de imaginación de alternativas vitales en contextos donde la vida universitaria aparece muchas veces asociada al sacrificio y la renuncia.

Finalmente, el lente de análisis propuesto busca contribuir y pensar problemáticas relacionadas con la salud mental y la convivencia universitaria en diálogo con los estudios sobre educación superior, permitiendo descentrar el lenguaje clínico-individual y la retórica de la integración/inclusión despolitizada, para comprenderlas como campos de disputa sobre los modos de vida —o de con-vivencia— en las universidades. Ello implica atender no sólo a las condiciones materiales y socio-simbólicas de la reproducción de desigualdades, sino también a las formas afectivas, políticas, culturales y éticas mediante las cuales las/os estudiantes experimentan, sostienen o resisten a los mandatos sociales contemporáneos.

Referencias

- Abarzúa, M., y Cifuentes, Á. (2022). La "mochila": El lugar de los antecedentes familiares y la trayectoria escolar en la experiencia universitaria de una estudiante de primera generación. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud mental universitaria: Voces, trayectorias y prácticas situadas* (pp. 155–176). Social Ediciones.

- Aceituno, R., Jáuregui, G., y Ferreira, C. (2024). Dinámicas subjetivo-institucionales en torno a la salud mental estudiantil en la Universidad de Chile. *Castalia: Revista de Psicología de la Academia*, 42, 23-49.
<https://sl1nk.com/g5ua6co>
- Ahmed, S. (2004). Affective economies. *Social Text*, 22(2), 117–139. https://doi.org/10.1215/01642472-22-2_79-117
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. CIEG.
- Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Duke University Press.
- Alsopp, M., Blair, J., Minter, W., Sanders, M., y Béhague, D. (2023). Rethinking and remaking "the social": Co-production, critical pedagogy, and mental health among university students in the USA. *Critical Public Health*, 33(5), 723–734. <https://sl1nk.com/um3iodl>
- Álvarez, M. (2019). ¿Los becados con los becados y los ricos con los ricos? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de élite. *Desacatos*, 59, 50–67.
<https://doi.org/10.29340/59.2049>
- Améstica Rivas, L., Gaete Feres, H., y Llinás-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: Desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare: Revista Chilena de Ingeniería*, 22(3), 384–397. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052014000300009>
- Amigot, P., y Martínez, L. (2013). Gestión por competencias, modelo empresarial y sus efectos subjetivos. Una mirada desde la psicología social crítica. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1073-1084. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-4.gcme>
- Anderson, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, 2(2), 77–81. <https://sl1nk.com/y362w0f>
- Araujo, K. (2019). *El miedo a los subordinados*. Fondo de Cultura Económica.
- Araujo, K. (2022). *Desigualdades interaccionales*. Universidad Diego Portales.
- Atria, J., Castillo, J., Maldonado, L., y Ramírez, S. (2020). Economic elites' attitudes toward meritocracy in Chile: A moral

- economy perspective. *American Behavioral Scientist*, 64(9), 1219–1241. <https://doi.org/10.1177/0002764220941214>
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research; Columbia University Press.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Binder, A., Davis, D., y Bloom, N. (2016). Career funneling: How elite students learn to define and desire "prestigious" jobs. *Sociology of Education*, 89(1), 20–39. <https://doi.org/10.1177/0038040715610883>
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Brunner, J. J. (2013). Sobre la clasificación de universidades. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 115–129. <https://doi.org/10.7764/pel.50.1.2013.9>
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.
- Callard, F., Kotouza, D., Garnett, P., y Rocha, L. (2022). Mental health in universities in an age of digital capitalism: The United Kingdom as exemplary case. *SSM–Mental Health*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2022.100094>
- Canales, A., y De Los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 50–83. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Cannizzo, F., y Osbaldiston, N. (Eds.). (2019). *The social structures of global academia*. Routledge.
- Cant, S. (2018). Hysteresis, social congestion and debt: Towards a sociology of mental health disorders in undergraduates. *Social Theory & Health*, 16(4), 311–325. <https://doi.org/10.1057/s41285-017-0057-y>
- Castillo, J., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior: Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 44–76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Cifuentes, Á. (2023). Malestar estudiantil y bienestar managerial: Algunas controversias sobre el devenir de la salud mental

- universitaria en Chile. *Castalia*, 40, 49–71.
<https://11nq.com/4e8v112>
- Cifuentes, Á., y Abarzúa, M. (2022). Experiencias de transición desde la educación secundaria a la universidad: Expectativas, tonalidades afectivas y la promesa de futuro postuniversitario. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud mental universitaria: Voces, trayectorias y prácticas situadas* (pp. 49–74). Social Ediciones.
- Cifuentes, A., Radiszcz, E., y Ortega, F. (2025). "The university lives anxiety and de-pression": Diagnostic uses and affective negotiations in mental health care services for university students in Chile. *Culture, Medicine & Psychiatry*, 49, 796–817. <https://doi.org/10.1007/s11013-025-09905-8>
- Comisión de Convivencia y Salud Mental del CRUCH. (2025). *Bienestar universitario: Claves para la convivencia y la salud mental*. Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas.
- Despret, V., y Stengers, I. (2023). *Las que hacen historias: ¿Qué hacen las mujeres al pensamiento?* Hekht.
- Elias, N. (1998). *Los establecidos y los marginados*. Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza, Ó., Corradi, B., González, L., Sandoval, L., McGinn, N., y Vera, T. (2023). Segmentación en la educación superior en Chile: Masificación sin igualdad. *Higher Education Quarterly*, 78(3), 536–550.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12465> |
 10.1111/hequ.12465
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro: La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, 49, 2299–2320.
<https://sl1nk.com/qmlhds0>
- Fercovic, M. (2023). Marginalidad de clase en universidades de élite chilenas: Tres fuentes de variabilidad. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina* (pp. 185–210). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Fercovic, M. (2025). Class mistreatment in elite settings: Upward mobility and cross-class interactions. *Sociology*, 59(3), 371–388. <https://doi.org/10.1177/00380261251322021>
- Ferreira, C. (2022). Notas sobre el espacio universitario. En G.

- Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud mental universitaria: Voces, trayectorias y prácticas situadas* (pp. 99–112). Social Ediciones.
- Flanagan-Bórquez, A., Rojas-Murphy Tagle, A., Guzmán-Valenzuela, C., y Varas-Aguilera, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 363–390.
- Follegati, L., y Ferretti, P. (2022). Por la democracia y la vida digna: Cuarenta años de luchas feministas en Chile. *Tramas y Redes*, 2, 55–78. <https://doi.org/10.54871/cl4c202a>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978–1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M., y Cruz, M. (2019). Transición secundaria-educación superior: Desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. En *Educación superior inclusiva* (pp.263–281). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- González, G., y Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿Pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947–964. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n3.51492
- González, A. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: Factores determinantes. *Calidad en la Educación*, 40, 236–267. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100008>
- Haiven, M., y Komporozos-Athanasios, A. (2022). An "anxiety epidemic" in the financialized university: Critical questions and unexpected resistance. *Cultural Politics*, 18(2), 173–193. <https://doi.org/10.1215/17432197-9716239>
- Howlett, Z. (2021). *Meritocracy and its discontents: Anxiety and the national college entrance exam in China*. Cornell University Press.
- Hurst, A. (2009). The path to college: Stories of students from the working class. *Race, Gender & Class*, 16(1–2), 257–281.
- Jáuregui, G., y Williams, J. (2020). El desarrollo del dispositivo de consejería en la Universidad de Chile. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 7–16.
- Jáuregui, G. (2022). Desigualdad en el contexto universitario: Narrativas, significados y prácticas cotidianas. En G.

- Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud mental universitaria: Voces, trayectorias y prácticas situadas* (pp. 133–154). Social Ediciones.
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 61–97. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652012000200003>
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria: Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129–147. <https://sl1nk.com/uvcir99>
- Li, H. (2013). Rural students' experiences in a Chinese elite university: Capital, habitus and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5–6), 829–847. <https://sl1nk.com/b9dpihs>
- López, V., Leal-Soto, F., Oyanedel, J. C., Báez, T., y Torrealba, F. (2024). *Salud mental en estudiantes de educación superior: Un desafío post-pandemia* (Policy Brief). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Mac-Ginty, S., Lira, D., Lillo, I., Moraga, E., Cáceres, C., Araya, R., y Prina, M. (2024). Association between socioeconomic position and depression, anxiety and eating disorders in university students: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 9, 435–451. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00230-y>
- MINEDUC. (2023). *Informe de política de gratuidad en educación superior*. Ministerio de Educación de Chile.
- Miranda-Molina, R. (2024). Discursos de inclusión universitaria en Chile: Meritocracia e integración educacional. *Pedagogía y Saberes*, 61, 70–82. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20146>
- Mkhize, Z., y Idahosa, G. (2025). Intersectionality, neoliberal meritocracy and the lived experiences of African first-generation women students in STEM in South African universities. *Gender and Education*, 37, 137–155. <https://sl1nk.com/whxgzwy>
- Morley, L., y Crossouard, B. (2016). Gender in the neoliberalised

- global academy: The affective economy of women and leadership in South Asia. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 149–168.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1100529>
- PNUD. (2024). *Desigualdades y juventud en Chile: Informe de Desarrollo Humano 2024*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29–62.
<https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>
- Quaresma, M. L., Villalobos, C., y Miranda, C. (2023). ¿Mundos paralelos? Universidades de élite y universidades de masas en el Chile contemporáneo. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación: Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina* (pp. 115–136). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333–346. <https://doi.org/10.1080/02680930110054335>
- Reay, D., Crozier, G., y Clayton, J. (2009). Strangers in paradise? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Readings, B. (2012). La idea de excelencia. En R. Rodríguez-Freire y A. Tello (Eds.), *Descampado: Ensayos sobre las contiendas universitarias* (pp. 29–78). Sangría Editora.
- Rodríguez-Freire, R., y Tello, A. (2012). *Descampado: Ensayos sobre las contiendas universitarias*. Sangría Editora.
- Santelices, M. V., Catalán, X., y Horn, C. (2018). *Equidad en la educación superior: Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Ediciones UC.
- Slaughter, S., y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: Una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157–

1173. <https://sl1nk.com/n8vu7cc>
- Thayer, W. (2019). *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Ediciones Mimesis.
- UNESCO (2024). *Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior* [Informe breve sobre los ODS]. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://l1nq.com/sf0vtjp>
- Valero, P., Jørgensen, K. M., y Brunila, K. (2019). Affective subjectivation in the precarious neoliberal academia. En D. Bottrell y C. Manathunga (Eds.), *Resisting neoliberalism in higher education. Volume I* (pp. 135–154). Palgrave Macmillan. <https://sl1nk.com/76xi6fl>
- Van Zanten, A., Ball, S. J., y Darchy-Koechlin, B. (Eds.). (2015). *World Yearbook of Education 2015: Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315767307>
- Venables, J. P. (2023). *Ni víctima ni laboratorio: Chile en el desarrollo global de la educación neoliberal*. Fondo de Cultura Económica.
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Roa-Infante, J. (2022a). Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas: Angustia, sacrificio y renuncia. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–22. <https://sl1nk.com/g6zifj8>
- Villalobos, C., Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., y Quaresma, M. L. (2022b). Percepciones sociales de los estudiantes de educación superior de élite: Un estudio del caso chileno. *Psykhē*, 31(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22549>
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 523-541. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Villalobos, C., y Parcerisa, L. (2020). El rol de la investigación en la configuración del campo educativo en Chile: Perspectivas, influencias y omisiones. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1–21. <https://sl1nk.com/j8s8vk6>
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social

justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73.

<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>

Zerán, F. (Ed.). (2018). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM.

La educación de la clase alta chilena. Elección escolar, visiones de mundo e hiper segregación⁷³

Cristián Bellei

Introducción

En este capítulo analizo la educación de la clase alta chilena⁷⁴, especialmente desde la perspectiva de las familias. Caracterizada por la hipersegregación social, busco en las intensas dinámicas de elección y selección escolar pistas que permitan comprender algunos de sus rasgos más característicos, tales como el elevado precio, la baja efectividad educativa, y el fuerte sentido de inconmensurabilidad entre los diferentes proyectos educativos. En esa búsqueda, se obtiene una visión global acerca de la educación, las relaciones familia-escuela, y la naturaleza fuertemente estratificada de la sociedad chilena. Este análisis permite comprender las particularidades de la educación de élite en Chile, pero al mismo tiempo ponerla en relación con el resto del sistema educacional al que, si bien desde una cima enclaustrada, pertenece.

A partir de mi propio recorrido de investigación, comienzo el texto planteando algunas de las preguntas más incisivas acerca de la educación de la clase alta chilena: qué explica su baja efectividad académica, qué lugar ocupan los procesos de selección escolar en su modo de funcionamiento, y cómo se relaciona todo esto con su naturaleza socialmente hiper segregada. A continuación, el texto

⁷³ El autor agradece el financiamiento otorgado por ANID CIAE CIA250005.

⁷⁴ En el texto me refiero a la “clase alta”, definida como las fracciones mayoritarias de las clases de servicio y el empresariado. Aunque este sector social en Chile es comparativamente más cerrado y menos dinámico que las franjas medias adyacentes, también se ha transformado de manera relevante en las últimas décadas; por tanto, el texto 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, principalmente profesionales de muy alto estatus generalmente en cargos directivos, además de propietarios.

detalla los hallazgos de un programa de investigación⁷⁵ que buscó comprender la racionalidad de las familias asociada a la experiencia de elección escolar, entendiendo que —en último término— en ella se encuentran motivos y razones a la base de la mencionada hipersegregación. El texto concluye interpretando globalmente estos hallazgos desde la perspectiva de la reproducción de clase y mostrando cómo ellos se apartan de la ideología del mercado escolar competitivo y meritocrático, defendido en Chile por amplios segmentos de la élite como ideología oficial del sistema educativo desde hace más de cuatro décadas.

Educación en la clase alta chilena: baja efectividad e hiper segregación

Mi interés original y principal en educación ha sido la equidad, expresada como la preocupación por la calidad de las oportunidades educativas de los estudiantes provenientes de familias o contextos desaventajados. Así, he estudiado los factores de exclusión y discriminación educativa que afectan especialmente a los más pobres, las dinámicas institucionales, organizacionales y socioculturales que les perjudican, así como las políticas educacionales que pueden mejorar su situación y prácticas educativas efectivas que hayan demostrado logros con estas poblaciones en sus contextos más regulares. La educación de la

⁷⁵ El material empírico en que se basa la sección sobre elección de escuela proviene del Fondecyt 1130430, “El soporte cultural para el mercado educacional. Disposiciones culturales y prácticas de las familias chilenas referidas a la elección de escuelas” en que entrevistamos y realizamos grupos de discusión con familias de clase alta con hijos en edad escolar principalmente en Santiago, pero también en otras dos ciudades de tamaño intermedio. Empíricamente, las familias de clase alta participantes se seleccionaron tomando en cuenta su zona de residencia (en Santiago, 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 y otros de más reciente creación, pero ubicados en sectores de altos ingresos; también se previó que hubiese familias de colegios laicos (muchos de colonias extranjeras) y religiosos católicos en ambas categorías. Para elaborar este capítulo he reanalizado dicho material empírico. Complementariamente, usé material del Fondecyt 1171481 “Cómo familias y escuelas se apropian del nuevo marco institucional que regula la elección/selección escolar en Chile”. Publicaciones surgidas de ambos proyectos están referidas a lo largo del texto.

“clase alta”, ni menos de la “élite”, no fueron materia central de mi trabajo por un buen tiempo. Hasta que comencé paulatinamente a darme cuenta de la gravedad de esta ceguera.

El primer aviso vino de la mano de la pregunta por la efectividad educacional de los colegios chilenos. Basados en la información de las evaluaciones e indicadores nacionales, siempre se había considerado más o menos obvio que la clase alta chilena se beneficiaba de una buena educación y que el problema estaba en “el 90% de abajo”, quienes asistían a establecimientos educacionales financiados por el estado. Las diferencias de logro en las pruebas de nacionales oficiales de rendimiento SIMCE y de selección universitaria eran tan apabullantes que la realidad caía por su propio peso. Hasta que salimos de nuestra pequeña provincia y partimos a jugar en las ligas mundiales. Los resultados de la prueba internacional de alfabetización de adultos IALS (*International Adult Literacy Survey*) (1998) mostraron que los profesionales chilenos tenían rendimientos no superiores a egresados de secundaria de los países europeos; poco después las pruebas TIMSS, que estudia la tendencia de logros en matemáticas y ciencias, (*Trends in International Mathematics and Science Study*) (1999) y PISA que evalúa internacionalmente las habilidades en lectura, matemáticas y ciencias (*Programme for International Student Assessment*) (2001) terminarían por ratificar que la efectividad neta de los colegios privados de la clase alta chilena es comparativamente muy baja. Basándonos en estas observaciones, en 2002 publicamos junto a Pablo González “*Deficiencia académica de las élites chilenas*” (Bellei y González, 2002). Entre otros argumentos, en ese trabajo planteamos la hipótesis de que la baja competencia meritocrática, ahogada en un país que prácticamente les pertenece por herencia, fuera una de las razones del pobre desempeño académico de nuestra clase alta.

El segundo campanazo sonó cuando —junto a Juan Eduardo García Huidobro— preparamos un relativamente exhaustivo informe sobre “Equidad educacional en Chile” (García-Huidobro y Bellei, 2003). Sin haber aun estudios rigurosos sobre segregación educacional, juntamos algunos datos y observaciones para argumentar que la educación en Chile se realizaba en “ghettos” y que esto (aunque de diferente manera) perjudicaba a todos, excluidos y privilegiados. Una observación adicional fue que la clase alta y la clase media profesional, como parte de este proceso de

cierre social, se habían ido retirando de la educación pública. ¿Será esta distancia vital de la clase alta respecto del “resto de la sociedad” un problema de largo plazo para la ciudadanía y la democracia, y en el corto plazo, un obstáculo para el mejoramiento de la educación pública? Fue cuando comprendí el razonamiento socio-educacional a la base de la histórica sentencia de la Corte Suprema norteamericana en el caso *Brown vs. Board of Education* (1954): la educación segregada es intrínsecamente desigual.

Finalmente, por esa misma época, me adentré en el enfoque de derechos humanos aplicado a la educación, incluyendo centralmente las implicancias de la Convención sobre los Derechos del Niño (y de la Niña). En Unicef Chile, estábamos preparando campañas educativas y comunicacionales para sensibilizar a la población sobre el respeto de los derechos de los niños, especialmente el derecho a la no discriminación en el ámbito educativo. El gatillador habían sido los casos de jóvenes embarazadas que por ese motivo eran expulsadas de sus colegios y de estudiantes que eran excluidos de sus clases e incluso expulsados de sus establecimientos (financiados por el estado) porque sus padres no habían pagado el financiamiento compartido. Pronto descubrimos que eso era la punta de un iceberg. El catálogo de “razones para discriminar” que llegamos a elaborar era tan extenso como vergonzoso. Aspectos de comportamiento y rendimiento escolar (incluso necesidades educativas especiales), pero también características de las familias (que abarcaban hasta el estatus matrimonial o la religión de los padres) se usaban masivamente por los colegios para decidir sobre sanciones a los estudiantes, incluyendo la expulsión. Adicionalmente, descubrimos el mundo de los procesos de admisión escolar, sobre los cuales no había regulación pública alguna (Casas y Correa, 2002). En la práctica, las familias se enfrentaban a los colegios que ostentaban un poder total. Muchos colegios aplicaban estos criterios y otros adicionales en los “procesos” de admisión, que no satisfacían los más mínimos estándares ya no solo de no-discriminación, sino de transparencia, respeto y ecuanimidad en la negociación para la contratación de un servicio privado. Desde Unicef, realizamos varios *focus group* con familias de diferente condición y descubrimos que esta experiencia de ser discriminado o sentirse tratado arbitrariamente por los colegios era de las pocas comunales que compartían todas las

clases sociales, incluyendo familias de clase alta, quienes resentían especialmente el tratamiento experimentado en los procesos de admisión escolar. ¿Por qué la clase alta chilena, tan celosa de sus privilegios, estaba dispuesta a someterse y someter a sus hijos a lo que ellas mismas consideraban un trato abusivo de los colegios?

Los años posteriores me he dedicado a intentar ordenar las piezas del puzzle. En un estudio acerca de la efectividad educacional comparativa entre escuelas públicas y privadas en Chile (Bellei, 2009), mostré cómo las diferencias observadas en rendimiento académico en cuarto básico y segundo medio (medidas por la prueba SIMCE), prácticamente desaparecían cuando “se controla por” características de las familias de los estudiantes, especialmente la educación de los padres, el ingreso familias y los recursos educativos del hogar. Estudios anteriores habían mostrado resultados muy discrepantes al respecto — con diferencias a favor de los colegios privados, pero también a favor de los públicos o no diferencia en absoluto — (Carnoy y McEwan, 2000; Sapelli y Vial, 2002). Así, mediante análisis comparativos, mostré cómo estas discrepancias se explicaban completamente por la forma en que los estudios previos “controlaban por” las características familiares y recursos disponibles que diferenciaban a las escuelas entre sí (Bellei, 2009). De entre los muchos asuntos que exploré, hay dos que están directamente vinculados con los temas que estamos discutiendo.

El primero es que los estudios previos no incluían variables que midieran directamente la naturaleza selectiva de los colegios. Al introducir información acerca de la selección de estudiantes en el proceso de admisión (por ejemplo, que los estudiantes debieran rendir pruebas de selección o demostrar un cierto rendimiento previo) y la selección de estudiantes durante el proceso de escolarización (por ejemplo, que los estudiantes fueran expulsados, o forzados a cambiar de colegio), quedaba claro que buena parte de la ventaja en rendimiento de los colegios privados de la clase alta desaparecía, siendo su efectividad neta prácticamente la misma que la de los colegios públicos. El segundo asunto tenía que ver con la forma en que los estudios previos intentaban “controlar por” factores asociados a los recursos familiares de los estudiantes. Cuando estas variables se introducían solo a nivel individual (es decir, como una característica asociada solo a cada estudiante), ciertamente explicaban una parte significativa de la ventaja

observada de las escuelas privadas sobre las públicas, pero ésta no desaparecía completamente. En cambio, al introducir estas variables como factores colectivos, es decir, agregados a nivel del establecimiento (es decir, explorando un efecto de composición, o incluso una medida indirecta del “efecto par”) la ventaja privada desaparecía completamente. En otras palabras, los estudios previos no habían tomado en cuenta que la escuela como organización de una experiencia colectiva se beneficia de los recursos acumulados de su población escolar. El efecto conjunto de estos dos aspectos (la selección de estudiantes y la composición socioeconómica de las escuelas) sobre el rendimiento de los estudiantes era tan significativo, que al considerar simultáneamente ambos la efectividad estimada de las escuelas privadas de la clase alta chilena era menor incluso que la de los colegios públicos (Bellei, 2009).

De manera que la composición socioeconómica de las escuelas era un factor clave para comprender la dinámica educacional. Para ser precisos. En todos los sistemas educacionales las características de las familias explican una parte de los resultados educacionales de los alumnos, la pregunta es qué tanto (OECD 2019; Treviño et al., 2016). En algunos sistemas escolares las instituciones educacionales (para decirlo genéricamente, porque no se trata sólo de si un profesor o una escuela son más o menos “efectivos” sino también del arreglo institucional que gobierna todas las dinámicas educacionales, incluyendo la relación familia/escuela) demuestran más capacidad de contrarrestar la inercia social que empuja a la reproducción de la desigualdad, en otras —como Chile— menos, de forma que la desigualdad social se cuele más fácilmente por los espacios que se le abren. Una condición (no la única, por cierto) que facilita esta mayor “colonización” de los procesos educacionales por factores sociales es el grado de segregación de las escuelas (Duru-Bellat, 2004; Mickelson, 2018). Si existen escuelas para blancos y escuelas para negros, predeciblemente, el factor racial toma la voz de la educación. En uno de los primeros estudios sobre la materia, junto a colegas de la Universidad de Chile mostramos que la segregación socioeconómica de los colegios chilenos era muy elevada y creciente, tanto en enseñanza básica como media (Valenzuela, Bellei, y De los Ríos, 2014). Estimamos la segregación para diferentes niveles socioeconómicos; en el caso de los grupos de mayores ingresos,

nuestras estimaciones fueron tan elevadas que nos permitieron hablar de una hiper segregación escolar. Es importante notar que estudios recientes muestran una cierta tendencia a la disminución de la segregación social de las escuelas chilenas durante la última década en casi todos los grupos sociales, menos los grupos de altos ingresos que han permanecido en una condición de hiper segregación (Valenzuela, Meneses, y Allende, 2025). Comparaciones internacionales ratifican este carácter extremo de la segregación escolar de la clase alta chilena (Gutiérrez, Jerrim y Torres, 2020).

Los hallazgos que he resumido hasta acá muestran un panorama crítico de la situación educacional chilena en su conjunto, también de los sectores privilegiados que se educan casi exclusivamente en escuelas privadas de alto costo: las escuelas de la clase alta, fuertemente segregadas y beneficiadas por una enorme acumulación de recursos económicos y sociales, parecen ser muy poco efectivas educacionalmente⁷⁶. Sin embargo, desde una perspectiva de la acción racional de las familias, esto no parece hacer mucho sentido. ¿Por qué habrían de pagar tanto dinero y someterse a las arbitrarias condiciones de colegios que resultan “agregar poco valor” a la formación académica de sus hijos? Esta fue la pregunta que gatilló nuestra exploración acerca de la racionalidad de la elección de escuela en la clase alta chilena.

La elección escolar de la clase alta: segregación, reproducción y visiones de mundo

Hemos dicho que Chile posee uno de los sistemas educativos más segregados a nivel mundial, con una hiper segregación en la clase alta, pero todo indica que esta segregación no es un efecto no deseado, sino que se ha convertido en un "producto" que los colegios venden y las familias compran activamente. Los colegios de élite operan como dispositivos clave de selección, socialización y sociabilidad para la reproducción de esta clase (Moya y Hernández, 2014; Van Zanten, 2009).

La clase alta chilena, que se educa en escuelas y liceos sin financiamiento público, demuestra una aguda capacidad para identificar diferencias entre ellos, creando una "diversidad sin

⁷⁶ Una discusión actualizada sobre este asunto se encuentra en Ilabaca, Ascorra y Allende, 2024.

diversidad" (Madrid, 2016) o diversidad protegida. Esta aparente heterogeneidad se da, en realidad, dentro de un grupo homogéneo, con el fin de mantener un control sobre la composición social del entorno educativo de sus hijos (Méndez y Gayo, 2018).

A partir de entrevistas y grupos de discusión con familias de clase alta que envían sus hijos a colegios privados que sobran altos aranceles (principalmente en Santiago, pero también ciudades de regiones), en esta sección profundizo en la compleja relación entre la clase alta chilena y el sistema educativo. Este análisis permite desentrañar los hallazgos descriptivos, las interpretaciones de clase y las visiones de mundo que subyacen a sus decisiones educativas, evidenciando cómo estas elecciones no solo reflejan, sino que activamente perpetúan la segregación y reproducción de privilegios en el país (Bellei et al., 2018; Bellei, Orellana y Canales, 2020; Ramos et al., 2022).

Percepción y categorización del mercado escolar desde la clase alta

Las familias de clase alta exhiben un conocimiento profundo y segmentado del mercado escolar privado, concentrándose casi exclusivamente en este ámbito. Su "mapa de colegios" se articula en torno a categorías con perfiles muy definidos (Ilabaca y Corvalán, 2022), a saber:

- Colegios Católicos tradicionales. Estos colegios son percibidos como formadores de comunidad y valores. Se valora la espiritualidad, el compromiso social, el compañerismo y la creación de lazos intergeneracionales. Sin embargo, también se les critica por ser "burbujas" o por una rigidez excesiva.
- Colegios Católicos neoconservadores. Estos son vistos como "demasiado católicos", "integristas" o "cerrados social y culturalmente". Se les asocia con la búsqueda de contactos, el elitismo social y el éxito económico o académico. Incluso una apoderada de estos colegios quien defiende su apertura reconoce el estigma y la percepción de ser una "secta."
- Colegios laicos y bilingües de colonia. Estos son altamente valorados por su excelencia académica, bilingüismo

(especialmente inglés nativo) y ambiente internacional. Se les describe como "modernos," con énfasis en la autonomía del individuo y la preparación para un mundo globalizado. Sin embargo, algunos también los perciben como "arribistas," "exitistas" o excesivamente preocupados por la infraestructura y el dinero.

- Colegios con proyectos educativos alternativos (por ejemplo, Montessori, Waldorf, Rudolf Steiner). Estas opciones son consideradas por su enfoque en el desarrollo personal, la creatividad, la autonomía y metodologías pedagógicas innovadoras. A menudo, son elegidos cuando los niños "no encajan" en sistemas más tradicionales o cuando los padres buscan una educación que fomente la libertad y el descubrimiento individual, aunque algunos cuestionan su calidad en el sentido tradicional.
- Educación pública emblemática. Aunque prácticamente descartados para sus propios hijos, estos colegios han sido reconocidos por su alta exigencia académica y su capacidad de movilidad social para jóvenes talentosos de bajos recursos. Se les critica por su excesiva orientación a resultados académicos, falta de valores o por ser "peligrosos" (protestas, paros), siendo esta última la visión creciente, asociada a una tendencia a la baja de su calidad.

Es importante notar que la educación municipal y la particular subvencionada son en gran medida ignoradas o descalificadas porque las perciben de mala calidad. Por tanto, prácticamente no existen el mapa mental del mercado escolar pertinente para la clase alta.

Criterios y proceso de elección escolar

La elección de escuela para la clase alta es un proceso complejo, altamente significativo y, a menudo, estresante (Carrasco, Donoso y Mendoza, 2016; Orellana et al., 2018). Es posible caracterizarlo por los siguientes atributos:

- Preferencia previa y sentido de pertenencia: Muchas familias, especialmente los "herederos," ya tienen una idea

clara del colegio "obvio" para sus hijos, a menudo el mismo donde estudiaron ellos o sus familiares. Así, lograr que sus hijos estudien ahí no se vive tanto como una elección sino una pertenencia o incluso un imperativo.

- Formación integral sobre lo académico puro: Si bien la calidad académica se da por descontada en estos colegios, el énfasis principal recae en la formación de valores, la espiritualidad (para los católicos), la socialización, el liderazgo y el desarrollo personal. En efecto, la obsesión por los *rankings* y pruebas estandarizadas es criticada por su naturaleza unidimensional.
- Congruencia cultural familia-colegio: Las familias buscan una profunda afinidad entre sus valores y la propuesta del colegio. Esto se extiende a la visión de mundo, la disciplina, la religiosidad y el tipo de comunidad que desean para sus hijos. Si bien se reconoce una enorme diversidad de proyectos educativos válidos para el sector de clase alta, se los evalúa como inconmensurables, no intercambiables entre sí, porque expresan estas visiones de mundo o remiten a comunidades con identidades definidas.
- Redes sociales e "información caliente": Las fuentes de información no son principalmente oficiales o públicas, sino que se basan en redes familiares, amistades, exalumnos y el conocimiento "caliente" de su círculo social. Así, la publicidad formal tiene un impacto muy limitado.
- El proceso de admisión como "doble selección": Para estas familias, la selección es bidireccional: las familias eligen, pero los colegios seleccionan a las familias. Es decir, las familias eligen donde ser elegidas (Contreras y Bellei, 2022). Este proceso es altamente estresante, involucra entrevistas a padres (a veces por separado, para evitar que se pongan de acuerdo en las respuestas), pruebas psicológicas a niños pequeños, demostración de ingresos monetarios y la evaluación de la "coherencia" de la familia postulante con el proyecto educativo del colegio. Los colegios priorizan lazos familiares (hijos de exalumnos) y perfiles socioculturales específicos por sobre la capacidad de pago, que dan por descontada. En este mercado escolar, las familias no son meros clientes con libertad de elección, sino que se

encuentran sometidas a un proceso de "mutua elección". Los padres se sienten evaluados e investigados para determinar si encajan en el perfil de la comunidad escolar. Un directivo de un colegio selectivo revela que, si los hijos no quedan, los padres "se sienten mal: ¿En qué fallamos, qué hicimos mal?", se preguntan, acusando una evaluación directa de su idoneidad como familia y sintiendo que "sus vidas se desmoronan".

- "El dinero no basta": Este último punto amerita una observación específica. A pesar de los altos costos (cuotas de incorporación de millonarias y mensualidades tremendamente elevadas), las familias tienen claro que el dinero por sí solo no garantiza el acceso. La prioridad es la reproducción de comunidades preformadas, lazos familiares y capital social comunitario, y perfiles socioculturales específicos por encima de la mera capacidad de pago. Esta situación exacerba el estrés y la angustia de las familias, que deben sortear un sistema que sienten arbitrario y opaco, incluso recurriendo a mentiras o manipulaciones (como bautizos exprés para cumplir requisitos religiosos). La presión por asegurar el éxito lleva a la preparación temprana de niños desde los 3 años con "coaching" tipo "preuniversitarios para preescolares" (Ramos, 2022).
- Restricciones y flexibilidad: Criterios como la cercanía al hogar son importantes, pero pueden ceder ante una decisión previa o la disponibilidad de cupos. Los padres de hijos con dificultades académicas o de comportamiento experimentan mayor estrés y pueden buscar alternativas, pero la primera opción casi siempre justifica los traslados por la ciudad. En Santiago esto se ha reflejado en un proceso de migración simultánea de familias y colegios privados prestigiosos desde el centro y Providencia, hacia comunas más alejadas del sector oriente, donde típicamente vive la clase alta.
- Expectativas universitarias: La mayoría de las familias espera que sus hijos estudien carreras prestigiosas en universidades tradicionales (Universidad de Chile y Católica), consideradas las de mayor prestigio y mejor empleabilidad. Existe sin embargo una visión nueva que ha ido ganando presencia en torno a valorar universidades privadas de reciente creación,

de alto costo, ubicadas también en los sectores altos de la ciudad y con un sello elitario (Orellana et al., 2017). En lugar de buscar el cosmopolitanismo de la universidad tradicional, estas nuevas universidades son vistas como una especie de extensión de la educación socialmente enclaustrada y protegida de sus colegios.

Críticas y tensiones internas en la clase alta

A pesar de su posición privilegiada y su protagonismo en producir y reproducir este sistema, muchas de estas familias expresan diversas críticas a la educación que recibe la clase alta en Chile. Algunas de estas críticas reflejan ciertos fraccionamientos sociales o ideológicos en este sector (Ilabaca, 2021; Madrid, 2016); otras, contradicciones propias de la distancia entre los ideales y las prácticas (Carrasco, Donoso y Mendoza, 2016; Méndez y Gayo, 2018; Ramos et al., 2022).

Un asunto recurrente es una visión negativa hacia la exacerbación de la segregación, hay una conciencia de que los colegios a los que asisten sus hijos son "burbujas" que aíslan a los niños de la realidad social chilena, por lo que se lamenta la desigualdad que produce y la "hipersegregación" en que se asienta. También se considera que la educación ha devenido en una comercialización y falta de vocación docente; incluso algunos padres perciben la educación como un "negocio" donde prevalecen los intereses económicos sobre la calidad educativa o el bienestar de los estudiantes, al tiempo que critican la falta de vocación y profesionalismo de los profesores. Además, muchas familias advierten una "patologización de los niños", puesto que existe la percepción de que los colegios son inflexibles con las dificultades de sus estudiantes, derivándolos rápidamente a psicólogos o exigiendo un "niño perfecto", todo lo cual se percibe como una renuncia del colegio a su función formativa.

Esto reflejaría una verdadera cultura del diagnóstico, donde la escuela externaliza sus dificultades pedagógicas, transformando comportamientos esperables en la etapa infantil y juvenil en problemas médicos. Estas prácticas, que revelan una cierta rudeza en la formación de la élite, buscan mantener los estándares de rendimiento y convivencia del colegio, castigando el "fallar" con la

expulsión o la derivación. Finalmente, algunos padres advierten una pérdida de identidad y tradición. En efecto, algunos "herederos" lamentan que los colegios tradicionales hayan perdido su espíritu comunitario o calidad original, volviéndose "fríos" o excesivamente preocupados por *rankings*, todo lo cual asocian con la llegada de los "nuevos ricos".

Educación y reproducción de clase social

El comportamiento educativo de la clase alta chilena, tal como se desprende de las entrevistas, es profundamente moldeado por su visión de clase, la cual se traduce en estrategias de reproducción y cierre social (Bourdieu, 1997). Un hallazgo general es que el capital social y la pertenencia a estas redes son tan poderosos que incrementan significativamente los ingresos salariales y el acceso a empleos de alto nivel, superando el efecto del desempeño académico o el título profesional (Núñez y Miranda, 2010; Zimmerman, 2019). Los colegios actúan como comunidades de pertenencia que conectan el ámbito académico con el mundo laboral, donde el prestigio de la institución y sus egresados opera como un valor no formalizado pero real y reconocible, tal como ha sido largamente estudiado por las ciencias sociales (Bourdieu, 1998; Van Zanten, 2018; Lin, 2001).

Hiper segregación y la búsqueda de “diversidad protegida”

La clase alta chilena, un segmento social hiper segregado, busca activamente la homogeneidad social en la elección de escuela. Las categorías de colegios que manejan las familias, aunque diversas en su sello (católico, laico, alternativo), son en realidad subclases dentro del universo exclusivo de la educación privada de alto costo. La evitación y rechazo explícito a la educación pública y subvencionada es casi universal. Una madre lo expresó así: "es bueno hacer patria, pero no con tu hijo", graficando esta tensión entre una conciencia ciudadana general y la priorización de la diversidad sin diversidad o diversidad protegida para sus hijos. Buscan una mezcla cultural (idiomas, nacionalidades) y hasta la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, pero siempre dentro de un marco de homogeneidad socioeconómica y de

valores compartidos. Este es un mecanismo para asegurar que la socialización de sus hijos ocurra dentro de un ambiente controlado que refuerce su posición de clase, evitando el riesgo de contaminación con clases sociales inferiores.

La elección escolar como extensión del capital social

Para estas familias, la elección de escuela es, en esencia, una extensión de la acumulación de capital social (Nin, 2001; Portes, 1998). La valoración de colegios tradicionales se sustenta no solo en su calidad académica, sino en las redes de contactos y el prestigio social que otorgan a los egresados. Una apoderada afirmó: "este país es de pitutos, si tú no los metes en un buen colegio, después, el día de mañana, te revisan cuando vas a postular, en qué colegio estudiaste". Esto sugiere que —a su juicio— el origen social pesa más que el mérito académico real en la determinación de trayectorias laborales y acceso a puestos de élite. Los colegios actúan como dispositivos clave de selección y sociabilidad, facilitando la "movilidad patrocinada" donde el acceso a posiciones de privilegio es facilitado por patrocinios y redes informales (Turner, 1960). La preferencia por colegios donde todos son iguales en términos socioeconómicos y la importancia de los "apellidos de peso" para el ingreso son claras manifestaciones de esta lógica de club y cierre social que impera (Méndez y Gayo, 2018; Stabili, 2003).

El proceso de admisión, percibido como "heavy" y "estresante" por padres y madres, no es una simple verificación académica. Los colegios investigan a las familias, "toman la foto" de los padres, buscando una congruencia cultural profunda. Esto convierte la postulación en una "prueba de pertenencia y admisión social", donde —como se dijo— el colegio es, en última instancia, quien escoge a la familia. Este poder casi totalitario de la institución frente a la aparente libertad de elección de los padres refuerza la asimetría de poder inherente al sistema educacional.

La calidad académica como piso y la paradoja del éxito

Un hallazgo recurrente es que la calidad académica se da por descontada en los colegios de la clase alta. Como mencioné, la obsesión por los *rankings* o la prueba de selección universitaria es

criticada, pues lo que se busca es una formación integral, de valores, liderazgo y desarrollo personal. Sin embargo, esta aparente desvalorización de lo académico coexiste con una exigencia implícita de que sus hijos tendrán un buen rendimiento y accederán a universidades prestigiosas. La "calidad" se entiende más como un atributo del colegio que de la organización, y se verifica a través de la reputación y el conocimiento caliente.

Para la clase alta, la educación fundamentalmente constituye a la persona, le integra a la comunidad o le proyecta como persona legítima. No obstante, este valor práctico está intrínsecamente ligado a la reproducción de su posición de clase. Si bien se critica la mercantilización o la obsesión por los *rankings*, el éxito educativo se asocia inevitablemente con una determinada inserción en la sociedad, mediada por un espacio ocupacional profesional. Las expectativas de acceder a universidades prestigiosas reflejan esta instrumentalidad subyacente, incluso si se verbaliza una búsqueda de vocación o felicidad. Estas decisiones están basadas en el conocimiento sedimentado de sentido común, lo que demuestra que la clase alta opera con sus propios criterios de calidad y prestigio, contruidos culturalmente y no necesariamente alineados con indicadores oficiales (Orellana et al., 2017).

Se diría que existe una "paradoja del éxito" donde, a pesar de las críticas a la segregación y al "negocio de la educación", estas familias siguen participando activamente en un sistema que les garantiza el mantenimiento de su posición social. La rabia, frustración e incluso agresividad que sienten algunos padres ante la arbitrariedad y rudeza de los procesos de selección no los lleva a abandonar el sistema, sino a buscar con más ahínco el colegio que les asegure esa pertenencia. Son las reglas del juego, se piensa (Ramos, 2022). La patologización y derivación de estudiantes que no encajan en el canon de normalidad escolar, esperado es otra manifestación de la búsqueda de homogeneidad y el rechazo a cualquier lastre que pueda afectar el rendimiento colectivo o la imagen del colegio (Contreras y Guajardo, 2022).

Cosmovisiones, coherencia cultural e identidad de clase en educación

Las decisiones educativas de la clase alta chilena son un reflejo de visiones de mundo profundamente arraigadas, influenciadas por su posición social y que buscan una coherencia entre la formación de sus hijos y sus propios valores (Gubbins, 2014). En nuestros análisis hemos distinguido diferentes “tipos de electores”, que expresan una diversidad ideológica y social al interior de la clase alta; les denominamos ilustrado-moderno, comunitarista tradicional y comunitarista neoconservador (Bellei, Orellana y Canales, 2020). Como veremos, la visión de mundo de la clase alta chilena, articulada en torno a sus creencias, valores y posición social, se manifiesta en una relación con la educación que es profundamente estratégica y compleja. Sus elecciones no son ingenuas ni puramente académicas, sino que responden a una lógica de reproducción de clase, aseguramiento de redes sociales y consolidación de identidades culturales que les permiten mantener y proyectar sus privilegios en una sociedad ya fuertemente estratificada (Madrid, 2016; Méndez y Gallo, 2018).

La relación entre la clase alta chilena y la educación se erige como un complejo entramado de estrategias de reproducción intergeneracional del privilegio y cierre social, profundamente anclado en visiones de mundo e identidades de clase específicas (Ramos, 2022). A pesar de un discurso general que promueve la meritocracia, el esfuerzo y la recompensa individual para el resto de la sociedad, la clase alta chilena navega dentro de un sistema educativo de mercado bajo reglas tácitas que gobiernan su propio nicho de mercado, las cuales priorizan el capital social y el origen de clase, imponiendo al mismo tiempo significativas tensiones y contradicciones en la vida de sus propias familias

La elección de escuela no es meramente instrumental, sino que es un acto de afirmación de identidad y de reproducción cultural. Las familias de clase alta buscan colegios que encarnen su filosofía o visiones de mundo, que se acoplen con su propia subjetividad, caracterizada por ser sujetos auto percibidos como individuados, consistentes y coherentes.

Elector ilustrado-moderno: Este tipo de elector prioriza la autonomía del individuo, la libertad de elección y una formación

intelectual amplia y bilingüe. Sospechan de las congregaciones religiosas (especialmente las "extremas") y valoran la diversidad cultural, aunque en un marco controlado. La educación busca preparar a los hijos para escoger su propio camino, con una fuerte orientación hacia lo internacional (Europa, Estados Unidos). Para ellos, la libertad se constriñe dentro de la socialidad de la clase de servicio o profesionales de alto estatus. El dinero, aunque abundante, no es el factor central, y se vive con la tensión de no encontrar ese sentido o motivación en los hijos, lo que puede llevar a buscar opciones culturalmente alternativas o terapéuticas. Hay una crítica a lo chileno y una referencia constante a lo europeo como ideal educativo y de vida, lo que sugiere una desconexión o malestar con el contexto nacional.

Elector comunitarista tradicional: Este grupo concibe la educación como una parte fundamental de la vida en comunidad, donde el colegio prolonga los valores familiares y lazos intergeneracionales. Predomina un pensamiento social-cristiano (por ejemplo, jesuita), que valora el compromiso social y la ayuda al prójimo por encima del éxito individual o económico (Cox y Imbarack, 2017). Manifiestan una clara aversión al neoconservadurismo (Opus Dei, Legionarios de Cristo), percibiéndolos como una combinación negativa de fundamentalismo y búsqueda del éxito individual y económico. La "comunidad" es una verdad sentida que precede al individuo, y el colegio es el medio para forjar una identidad colectiva sólida. Lo académico se valora como un piso mínimo, pero el eje es la formación de valores y el sentido de pertenencia.

Elector comunitarista neoconservador: Este tipo también busca la pertenencia a una comunidad (por ejemplo, Opus Dei, Legionarios de Cristo), pero se constituye en oposición a los colegios tradicionales que, a su juicio, "han perdido la virtud de antaño". Su comunidad es más disciplinada y mejor cohesionada, y la familia y el colegio coinciden plenamente en la reproducción de valores y la orientación sin complejos al éxito académico (Cox y Imbarack, 2017). A pesar de los estigmas asignados (por ejemplo, "secta"), defienden su elección, argumentando que sus colegios son "la verdadera tradición" y que no tienen nada que envidiar a los antiguos. Más aun, se autoperciben como su reemplazo histórico. La disciplina y la orientación al logro son centrales, y el éxito

académico se transforma en un elemento de identidad para posicionar el emblema de la comunidad. A diferencia del comunitarista tradicional, no hay un discurso social de preocupación por el otro, sino una visión de la sociedad como un lugar del cual defenderse o diferenciarse.

La crítica al sistema educacional

Más en general y posicionadas como observadoras, las familias de clase alta exhiben una desconfianza generalizada hacia la educación pública y las políticas estatales de integración. Por ejemplo, rechazan la gratuidad en educación porque creen que "uno se saca la mugre trabajando por algo" y que la calidad debe pagarse. Aunque pueden reconocer la necesidad de mejorar la educación pública, la ven como algo "para los más pobres", casi con sentido de caridad. Esta perspectiva refuerza la idea de "dos países dentro de Chile", con sistemas educativos paralelos y desiguales.

La insatisfacción con el sistema educativo se extiende en algunos casos incluso dentro de la propia clase alta. Se lamenta la decadencia de la educación, la falta de rigor, la crisis de valores y la pérdida del espíritu comunitario en algunos colegios. Esta conciencia crítica no los lleva a cuestionar las bases del sistema segregado del que se benefician, sino a buscar otras educaciones o a reinventar la tradición dentro de los márgenes de su propia clase social. La búsqueda de una "educación auténtica" o un "nuevo paradigma" emerge como una respuesta a este malestar, a menudo idealizando modelos pedagógicos alternativos o sistemas educativos de países desarrollados (algunos referidos por experiencias personales, por ejemplo, durante estudios de postgrado propios o de los padres).

Vale la pena observar esta visión oscura con más detalle. El caso concreto de una madre de clase alta del barrio alto de Santiago puede ayudar (la entrevistamos en el marco del estudio de elección de escuela que hemos referido). Esta es su visión. Ella envía a sus hijos a un colegio privado, laico de élite, cuya cuota de admisión tiene un valor de \$2 millones de pesos y luego paga una mensualidad de \$500 mil. Ella nos expresa una mirada pesimista de la educación de los sectores socioeconómicos altos. Los colegios tradicionales laicos de Providencia se han desplazado hacia la cordillera, porque

siguen a su matrícula y es un buen negocio; en su reemplazo —en Providencia y en todo el barrio alto— han emergido colegios de mala calidad y muy caros; los colegios católicos a su vez se han ido quedando atrás por la infraestructura, la falta de inglés, y porque se han abierto socialmente.

Pero, para ella, todos son un negocio y de mala calidad, porque los profesores son limitados, porque no asumen las complejidades y necesidades de los niños (quieren puros niños perfectos y se vuelven excluyentes), y/o porque están obsesionados con las pruebas y los rankings. La conclusión que saca: la educación de este sector social es hoy más cara y más mala que ayer. En sus palabras, un puro negociado. Ella tampoco está satisfecha con el colegio al que envía a sus hijos (donde ella misma estudió), porque siente que cambió, perdió su espíritu comunitario, integral, y se volvió un lugar de “nuevos ricos” (además de los mismos defectos ya mencionados del conjunto): gente que busca colegios por la fama que tienen, no por pertenecer a ellos, porque no tuvieron una buena educación. Ella como electora, sin embargo, también buscó mejores alternativas para su hija (siempre laico, inglés, cerca de su casa, con buena infraestructura), pero no quedó en ninguno. Al final, se benefició de ser exalumna de un buen colegio, y con un pituto pudo entrar, aunque con mucho estrés. En este sistema, ni los privilegiados están satisfechos.

Reflexiones finales: economía de las singularidades en la educación de la clase alta

En este capítulo he desarrollado un argumento que busca comprender las particularidades de la educación de la clase alta chilena. Muchas veces tratada como un mundo excepcional al que no aplican las dinámicas reconocidas para el resto del sistema, o simplemente olvidada porque no forma parte de las preocupaciones de la política pública, no ha sido fácil integrarla como parte constitutiva de la educación chilena y reconocer que —si bien operando de un modo fuertemente segmentado— comparte algunas de sus más paradigmáticas características. Así, en términos académicos, la educación de la clase alta es pobre, especialmente si se toma en cuenta los enormes recursos con que cuenta. Segura de su ventaja frente al resto de la sociedad, le ha bastado el refugio de

la segregación y sus beneficios (una multiplicación exponencial de redes sociales y recursos económicos) para mantener el privilegio. Esta hipótesis explica su baja efectividad “técnica” por denominarla de algún modo, así como la fuerte valoración de las prácticas de elección y selección escolar, tanto por familias como colegios. El resto del argumento ha sido comprender la subjetividad que se ha ido construyendo en torno a esta experiencia. El estudio de la elección escolar nos permitió acceder a ella.

Los hallazgos indican que la elección de escuela por la clase alta es un proceso cargado de implicaciones sociales y culturales, mucho más allá de la mera búsqueda de “un buen colegio”. Descriptivamente, se observa un mercado escolar reducido, exclusivo y de alto costo, altamente segmentado, donde las familias navegan entre colegios católicos tradicionales, neoconservadores y laicos bilingües, cada uno con un sello cultural distinto. La calidad académica se da por descontada, siendo los valores, la formación integral, el sentido de comunidad y las redes de contactos los verdaderos diferenciadores. El proceso de admisión es percibido como una “doble selección”, donde los colegios evalúan a las familias en su coherencia cultural y socioeconómica, incluso más que a los niños en su mérito individual. Estas prácticas se enmarcan en una estrategia de hiper segregación y cierre social, donde la educación se convierte en un mecanismo fundamental para la reproducción de privilegios y el mantenimiento de la posición de clase. La “diversidad protegida” buscada en estos colegios asegura la homogeneidad social, mientras que el capital social emerge como un factor preponderante, incluso sobre el desempeño académico, en la trayectoria de éxito de los egresados. A pesar de las críticas que realizan al sistema, que incluyen la comercialización y la patologización de los niños, estas familias se mantienen dentro de este circuito exclusivo, ya que les permite asegurar una existencia legítima y una inserción social acorde con sus expectativas.

Se puede afirmar que la relación de la clase alta chilena con la educación es un espejo de la profunda desigualdad estructural del país. Sus elecciones, aunque racionalizadas desde diversas visiones de mundo, consolidan un sistema educativo dual, donde el acceso a una formación de élite no solo se paga con dinero, sino con la adhesión a un entramado de códigos sociales, valores y redes que garantizan la perpetuación de una clase alta hipersegregada y

autoperpetuada, ajena a las realidades del resto de la sociedad chilena. Es importante señalar que las familias exhiben tensiones internas en su visión de mundo. Por ejemplo, muchas critican el clasismo y la segregación, e incluso sienten "culpa católica" por la inequidad, pero sus prácticas educativas refuerzan estas mismas estructuras; buscan diversidad, pero dentro de un marco que asegura la homogeneidad social y el distanciamiento de lo que no es como uno; la racionalidad de su elección se argumenta en valores, pero también se ve permeada por el cálculo de beneficios vía prestigio, contactos y empleabilidad futura.

En síntesis, la educación en la clase alta chilena es un pilar fundamental para la reproducción de clase y el cierre social, operando con la lógica de un club, donde la pertenencia comunitaria, la identidad y el capital social prevalecen sobre el mérito académico o la capacidad económica directa. El proceso de selección escolar funciona como un rito de aceptación social, donde el colegio, con enorme poder, elige a las familias que mejor encajan con su proyecto. Es importante enfatizar que esto va más allá de la capacidad económica, incluyendo el perfil sociocultural (forma de hablar, vestir, creencias) y los lazos preexistentes (hijos de exalumnos y amistades cercanas). Esta dinámica genera una hiper segregación donde esta clase se autosegrega en un circuito socioeducativo paralelo. Este sistema, si bien asegura privilegios, impone a sus miembros un costo personal y familiar considerable, manifestado en un extremo estrés, angustia, manipulación y el temor al fracaso personal. La selección recíproca entre familias y colegios, con sus criterios arbitrarios y subjetivos, revelan la cara menos visible de la reproducción de la clase alta.

En el contexto más amplio del neoliberalismo chileno, esta dinámica se inscribe en una lógica de "sálvese quien pueda" (Bellei et al., 2022). Las familias sienten la responsabilidad individualizada de garantizar una buena educación para sus hijos, lo que las lleva a realizar sacrificios económicos y personales extremos (Araujo y Martuccelli, 2012). Como lo expresó un padre entrevistado: "No hay límite al esfuerzo cuando se trata de la educación de los hijos". Esto genera una intensificación de la parentalidad, caracterizada por aspiraciones y angustias que el mercado de "buenos padres" alimenta (Guajardo y Ramos, 2022). ¿Qué otras consecuencias formativas, sociales y de acumulación de capital humano produce

este modo de relacionarse con la educación? Una suerte de parentocracia en el campo educacional, signada por el estrés del capitalismo avanzado que llega a promover la vuelta al refugio del homeschooling como un modo de aumentar el control parental de la socialización (Barrett y Edgerton, 2016; Brown, 1990). En la esfera pública, la “meritocracia” adquiere nuevos significados, porque ahora (en un verdadero oxímoron conceptual) incluye el esfuerzo de las familias por preparar a sus hijos para ser aceptables y por desempeñar ellas mismas una performance frente al colegio (Bellei, Contreras y Guajardo, 2025).

La contradicción entre el discurso meritocrático que la élite promueve para el resto de la sociedad y las prácticas reales que rigen su propio acceso a la educación resulta patente. Lejos de ser un mercado abierto y competitivo, este segmento de la educación chilena está incrustado en una densa sociabilidad que subordina la racionalidad instrumental a las lógicas de distinción y cohesión interna. La consecuencia es una clase alta que, aunque asegurada en su posición, se ve inmersa en un sistema que le exige altos precios emocionales y morales, evidenciando las fisuras y paradojas de un modelo neoliberal que, al mercantilizar un derecho fundamental como la educación, genera complejidades y sufrimientos para todos los involucrados, incluso para aquellos en la cima de la pirámide social.

Antes de concluir, conviene enfatizar este punto. Usada muchas veces como estándar para la discusión política o aspiración universal en el imaginario público, la visión de la educación de la clase alta que emerge de nuestro análisis no justifica esta posición, incluso frente a los propios parámetros de la “educación de mercado” que se ha empujado como paradigma para Chile durante más de cuatro décadas. Para concluir, menciono solo algunos aspectos.

La clase alta no parece orientar sus elecciones buscando el mejor servicio educativo y por tanto no entrega a los colegios la “señal correcta” para orientar una competencia que eleve su productividad. Las escuelas a su vez no compiten abiertamente entre sí intentando ofrecer mejor calidad a menor precio, porque la inconmensurabilidad de las escuelas que conforman este nicho es lo que prevalece; esto es aún más claro al verlo desde las familias, dispuestas a “pagar lo que sea”, sabiendo que los precios no reflejan

el servicio, sino un ticket de entrada a comunidades a las que se cree o aspira a pertenecer. A pesar de la diversidad de ofertas, las familias perciben escasez, porque para cada familia/niño parece haber solo una escuela, el colegio obvio. En la clase alta no hay elección por comparación y cálculo en un ranking, sino juicio global, es decir, social. En el extremo, la racionalización introducida por el dinero, para hacer equivalentes los intercambios en el mercado, es subvertida, porque el dinero no basta para comprar el asiento en el club. Es la regla de la economía de las singularidades, donde lo que se compra es una promesa, contingente, inevitablemente incierta en su calidad; la desproporción del precio quiere enfatizar precisamente la inconmensurabilidad de las opciones (Karpik, 2010). Si la educación es efectivamente una co-producción familia-escuela-alumno, esto nunca es más claro que en las exacerbadas condiciones de la autoproducción de la clase alta. Después de todo esto, ¿qué queda en pie de la metáfora del “mercado escolar”?

Referencias

- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. LOM Ediciones.
- Barrett DeWiele, C. E., y Edgerton, J. D. (2016). Parentocracy revisited: Still a relevant concept for understanding middle class educational advantage? *Interchange*, 47(2), 189–210.
- Bellei, C., Contreras, M., y Guajardo, F. (2025). Families' responses to a new centralized school admission system: School choice and justice in education. *International Journal of Educational Development*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103202>
- Bellei, C., Contreras, M., Guajardo, F., Orellana, V., y Ramos, M. (2022). Fisuras y paradojas del modelo neoliberal. En M. Ramos, C. Bellei, M. Canales, M. Contreras, F. Guajardo y V. Orellana (Eds.), *Educación: La promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar* (pp. 157–169). Catalonia y Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2009). The private-public school controversy: The case of Chile. En P. Peterson y R. Chakrabarti (Eds.), *School choice international* (pp. 165–192). MIT Press.

- 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., y González, P. (2002). Deficiencia académica de las elites chilenas. *Mensaje*, 51(512).
- Bellei, C., Orellana, V., y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archives*, 28(5), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bellei, C., Contreras, M., Canales, M., y Orellana, V. (2018). The production of socio-economic segregation in Chilean education: School choice, social class and market dynamics. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 221–240). Bloomsbury Publishing.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy and society* (pp. 46–58). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility*. Stanford University Press.
- Brown, P. (1990). The "third wave": Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–86. <https://doi.org/10.1080/0142569900110105>
- Canales, M., Orellana, V., y Guajardo, F. (2022). Sujeto y cotidiano en la era neoliberal: El caso de la educación chilena. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(244), 285–307. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.244.70386>
- Carnoy, M., y McEwan, P. (2000). The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213–239. <https://doi.org/10.3102/01623737022003213>
- Carrasco, A., Donoso, A., y Mendoza, M. (2016). La dimensión ético-política de la elección de escuela: Dilemas en familias chilenas de élite. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 301–335). Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Casas, L., y Correa, J. (2002). Conductas discriminatorias, abusivas e infundadas en contra de estudiantes en la selección y marginación en los establecimientos de educación básica y media: Diagnóstico y caracterización del problema. *Revista de Derechos del Niño*, 1, 173–223.
- Contreras, M., y Bellei, C. (2022). La naturalización de los procesos de selección. En M. Ramos, C. Bellei, M. Canales, M. Contreras, F. Guajardo y V. Orellana (Eds.), *Educación: La promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar* (pp. 113-124). Catalonia y Universidad de Chile.
- Contreras, M., y Guajardo, F. (2022). El alumno como un problema que "se deriva". En M. Ramos, C. Bellei, M. Canales, M. Contreras, F. Guajardo y V. Orellana (Eds.), *Educación: La promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar* (pp. 125–138). Catalonia y Universidad de Chile.
- Cox, C., e Imbarack, P. (2017). Catholic elite education in Chile: Worlds apart. En R. Bruno-Jofré y J. Igelmo Zaldívar (Eds.), *Catholic education in the wake of Vatican II* (pp. 232–258). University of Toronto Press.
<https://doi.org/10.3138/9781487514525-013>
- Duru-Bellat, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. UNESCO e IIEP.
- García-Huidobro, J. E., y Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. En R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (pp. 87–114). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Guajardo, F., y Ramos, M. (2022). Educación, moral y buenas familias. En M. Ramos, C. Bellei, M. Canales, M. Contreras, F. Guajardo y V. Orellana (Eds.), *Educación: La promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar* (pp. 77–86). Catalonia y Universidad de Chile.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069–1089.
- Gutiérrez, G., Jerrim, J., y Torres, R. (2020). School segregation across the world: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor? *Journal of Economic*

- Inequality*, 18(2), 157–179. <https://doi.org/10.1007/s10888-019-09437-3>
- Ilabaca, T., Ascorra, P., y Allende, C. (2024). *La ilusión de la excelencia: Propuestas para la educación particular pagada en Chile*. Konrad Adenauer Stiftung Chile y Centro de Estudios del Desarrollo.
- Ilabaca, T., y Corvalán, J. (2022). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile: ¿Quiénes son y qué dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo? *Izquierdas*, 51, 1–20. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492022000100220>
- Ilabaca, T. (2021). La legitimación del privilegio en colegios de élite chilenos: De la responsabilidad social al discurso del mérito. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(98), 1–21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Karpik, L. (2010). *Valuing the unique: The economics of singularities*. Princeton University Press.
- Lin, N. (2019). Building a network theory of social capital. En *Social capital, social support and stratification* (pp. 50–76). Edward Elgar Publishing.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.
- 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 y 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., y Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Palgrave Macmillan.
- Mickelson, R. A. (2018). A synthesis of social science research on the effects of ethnic, racial, and socioeconomic composition of schools in the United States. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 123–152). Bloomsbury.

- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 59–82.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- Núñez, J., y 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. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2339>
- Núñez, J., y Gutiérrez, R. (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile*. Documento de Trabajo N.º 208. Escuela de Economía, Universidad de Chile.
- OCDE. (2019). *Resultados de PISA 2018* (Vols. 1–3). OCDE.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230007.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230007>
- Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B., y Torres, F. (2017). *Elección de carrera y universidad en Chile: Sentido y utilidad de la acreditación* (Vol. 7). Comisión Nacional de Acreditación.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Ramos, M., Bellei, C., Canales, M., Contreras, M., Guajardo, F., y Orellana, V. (2022). *Educación: La promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar*. Catalonia y Universidad de Chile.
- Ramos, M. (2022). Una élite enclaustrada. En M. Ramos, C. Bellei, M. Canales, M. Contreras, F. Guajardo y V. Orellana (Eds.), *Educación: La promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar* (pp. 139–155). Catalonia y Universidad de Chile.
- Sapelli, C., y Vial, B. (2002). The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, 39(118), 423–454.
<https://doi.org/10.4067/s0717-68212002011800006>
- Stabili, M. R. (2003). *El sentimiento aristocrático: Élite chilenas frente al espejo (1860–1960)*. Editorial Andrés Bello y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., y Naranjo, E. (2016). *Informe de resultados TERCE: Factores asociados*. UNESCO-OREALC.
- Turner, R. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25(6), 855–867.
<https://doi.org/10.2307/2089982>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De Los Ríos, D. (2013). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valenzuela, J. P., Meneses, F., y Allende, C. (2025). *Cambios en la segregación del sistema educativo chileno: 20 años de exclusión y reformas de inclusión* (Nota Técnica). CIAE, Universidad de Chile.
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education. En M. Apple, S. Ball y L. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 329–339). Routledge.
- Van Zanten, A. (2018). How families and schools produce an elite: Paths of upward mobility in France. En A. Van Zanten (Ed.), *Elite education: Major themes* (pp. 195–221). Routledge.
- Zimmerman, S. D. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1–47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>

Breve nota curricular de las/os autoras/es

Cristóbal Villalobos es Profesor Asistente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Dr. en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile y magíster en Economía Aplicada de la Universidad Alberto Hurtado. Sociólogo y trabajador social por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus temas de investigación son las políticas educativas comparadas, la educación de las élites, los movimientos sociales de la educación y las inequidades educativas.

Juan Pablo Venables es académico del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile. Es sociólogo, magíster en Filosofía y doctor en Ciencias Sociales. Sus principales áreas de investigación son los estudios globales y locales del neoliberalismo, la sociología de la educación y los estudios de las élites. Actualmente investiga las dinámicas de reproducción de la desigualdad en Chile a través de los colegios privados y las mutaciones en el sistema escolar asociadas al nuevo ciclo político de ultraderecha latinoamericana.

Máximo Quiero Bastias es investigador adjunto del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es ingeniero civil, magíster en Gestión y Políticas Públicas y doctor en Sociología. Sus principales áreas de investigación son las políticas educativas, regímenes de política social y tecnocracia. Actualmente se encuentra investigando la relación en la tecnocracia y los organismos internacionales en el caso chileno.

Lautaro Quiroga Aguilar es doctor(c) en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es profesor en la Universidad Andrés Bello. Sus líneas de investigación se centran en la FID, trayectorias formativas y violencia escolar. Ha publicado diversos artículos en revistas indexadas.

Eliseo Lara-Órdenes es doctor en Estudios Americanos (IDEA-USACH). Actualmente es docente investigador en el Doctorado en Pedagogía y Neurociencia Aplicada a la Educación (USTA-Tunja).

Sus líneas de investigación principales son la filosofía latinoamericana, educación superior, formación docente, convivencia y violencia escolar.

Javiera Salinas González es doctora(c) en Educación y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Psicóloga y máster en Investigación e Intervención Psicosocial de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación son la política, equidad y diferencia en educación. Específicamente, se focaliza en el estudio crítico de la gobernanza y de la política educativa contemporánea.

Tomas Olguín es sociólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, se desempeña como asistente en el Núcleo Milenio sobre Crisis Políticas en América Latina (CRISPOL), iniciativa financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Sus intereses se centran en el estudio de temáticas vinculadas a la intersección entre la sociología y la ciencia política, incluyendo movimientos sociales y sociología de la educación.

Paula Ascorra es doctora en Psicología por la Universidad de Chile. Académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Investigadora Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE N° 160009). Sus líneas de investigación son el bienestar estudiantil, la participación y la democracia en escuelas públicas y de élite.

Tomás Ilabaca Turri es sociólogo, máster en Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado, y doctor en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Católica de Lovaina. Académico de la Universidad Finis Terrae. Trabaja temas de desigualdad y segregación educativa, educación y formación de las élites, así como de políticas educativas.

Javier Hernández es Profesor Asociado del Departamento de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Católica de Temuco, Chile. También dirige el Doctorado en Estudios Sociales y Políticos en dicha universidad. Es

sociólogo, magíster y doctor en Sociología. Sus principales áreas de investigación tienen que ver con la sociología organizacional, la sociología económica, la sociología de la estratificación y la sociología del conocimiento. Actualmente investiga sobre procesos de formación y reproducción de la riqueza en Chile, las transformaciones socioeconómicas en Chile, el rol de los imaginarios del futuro en las decisiones presentes y los límites organizacionales.

María Teresa Douzet Carafi es socióloga y académica del Departamento de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Asimismo, es jefa de carrera de Sociología. Sus áreas de interés se enmarcan en la sociología histórica, particularmente en los procesos de construcción del Estado. Actualmente investiga sobre las formas de instalación del Estado chileno en la actual región de la Araucanía durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX, considerando las dimensiones legales, burocráticas y políticas de los procesos de colonización, inmigración y radicación del pueblo mapuche.

Félix Rojo Mendoza es Profesor Asociado del Departamento de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Es sociólogo y magíster por la Universidad de Concepción, y doctor en Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación se centran en la sociología y geografía urbano-rural, la sociología de la estratificación social y los estudios territoriales. Actualmente es investigador responsable de un Fondecyt Regular sobre los procesos de gentrificación rural en diversos territorios de Chile.

Javiera Castro Pacheco es socióloga de la Universidad Católica de Temuco. Posee diplomados en gestión territorial para el desarrollo de la ciencia, tecnología, conocimiento e innovación (CTCi) y en transversalización del enfoque de género en las políticas públicas. Ha colaborado en proyectos de investigación sobre migración urbano-rural, interculturalidad y educación superior. Sus intereses de investigación se centran en la sociología del territorio con enfoque de género. Actualmente integra el Nodo Conexión Sur y

colabora en diferentes proyectos en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco.

Camila Neira Triviños es profesora de Historia y Ciencias Sociales por la Universidad Austral de Chile y magíster en Historia del Tiempo Presente por la misma casa de estudios. Es docente del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la UACH. Su investigación se ha centrado en la formación y transformación de las élites económicas de origen alemán en el sur de Chile.

Angélica Bonilla es doctora(c) en educación de la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad Diego Portales. Es socióloga y magíster en sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus intereses de investigación incluyen la educación ciudadana, la sociología de la educación y las élites, y el análisis de las políticas educativas, particularmente el Sistema de Admisión Escolar y la Nueva Educación Pública. Su tesis analiza la socialización y subjetivación política en colegios privados de élite en Santiago.

Paulina Rodríguez Anaiz es investigadora postdoctoral de la Academia Británica en el Departamento de Educación de la Universidad de Oxford, Reino Unido. Su investigación se centra en temáticas de inclusión y desigualdad en educación superior.

Juan Figueroa es estudiante del Doctorado en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en Métodos para la investigación social Universidad Diego Portales. Sus líneas de investigación incorporan elites, sociología de la cultura, desigualdad y capacitismo.

Jorge Atria es profesor del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Sociología de la Freie Universität Berlin (Alemania). Su investigación aborda temas de impuestos, desigualdad, meritocracia, elites y estructura social. En 2026 publicó *La Olla Común: Un estudio sobre los impuestos y la ciudadanía* (Ariel).

Felipe Bustos es cientista político y magíster en Sociología por Sciences Po París. Sus áreas de investigación se centran en las élites,

la movilidad internacional, la educación y las representaciones morales. Ha trabajado como asistente de investigación en diversos proyectos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile y por el Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES).

Malik Fercovic es investigador visitante de la Escuela de Gobierno de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es PhD en Sociología por la London School of Economics and Political Science, MSc en Gobernanza de Riesgos y Recursos por la Universidad de Heidelberg y sociólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pamela Soto García es filósofa, doctora en Filosofía. Actualmente se desempeña como directora de Género en la Universidad Técnica Federico Santa María (USM). Sus principales líneas de investigación se centran en la filosofía política, la biopolítica, los estudios de género y el pensamiento feminista.

Karen Cárdenas Mancilla es psicóloga y magister en Estudios de Género y Cultura mención Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como Investigadora en la línea Convivencia Escolar del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009) y como docente agregada en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Sus principales líneas de investigación son convivencia escolar, ciudadanía, participación escolar y género.

Gonzalo Ossandón Véliz es sociólogo y magíster en Filosofía con mención en Pensamiento Contemporáneo. Actualmente es integrante de la Asociación Gramsci Chile y miembro del Grupo Gestor de la Red Latinoamericana y caribeña de Estudios Gramscianos. Participa activamente en la coordinación regional de redes de estudio y en el fomento del intercambio académico sobre el pensamiento gramsciano en América Latina.

Ángela Cifuentes Astete es docente e investigadora postdoctoral del Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad Técnica Federico Santa María. Es psicóloga, magíster en Psicología

Clínica Adultos, doctora en Ciencias Sociales y doctora en Antropología y Comunicación. Sus principales áreas de investigación son las dimensiones socioculturales de la salud mental, malestar contemporáneo, interseccionalidad y economías afectivas en la universidad neoliberalizada. Actualmente investiga las configuraciones socio-subjetivas en torno al cuidado de la salud mental estudiantil y las mediaciones sociotécnicas —usos de psicofármacos y de tecnologías digitales— en universidades chilenas.

Cristián Bellei es sociólogo por la Universidad de Chile, máster en política educacional y doctor en educación por la Universidad de Harvard. Es investigador principal del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile, y miembro del Consejo de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile. Ha investigado y publicado extensamente sobre política educacional, mejoramiento escolar y equidad en educación. Su más reciente libro es “El problema de la educación en Chile” (Debate, 2025).

PESE AL SOSTENIDO INTERÉS Y CRECIENTE CONOCIMIENTO DE LAS ÉLITES EN CHILE, LA MAYOR PARTE DE LOS ESTUDIOS SE HAN PREGUNTADO MÁS POR QUIÉNES SON Y MENOS POR CÓMO SE PRODUCEN. ENTENDER CÓMO SE PRODUCEN LAS ÉLITES IMPLICA DEVELAR CÓMO ESTOS GRUPOS CREAN, UTILIZAN Y TRANSFORMAN LOS PRIVILEGIOS PREVIAMENTE ADQUIRIDOS, INDAGANDO EN EL PROCESO DE REPRODUCCIÓN Y NO SIMPLEMENTE DE PRODUCCIÓN SOCIAL, ASÍ COMO EN EL ROL QUE LES CABE A LAS ÉLITES EN ÉL.

Construyendo el privilegio. Élite, educación y reproducción social en Chile asume ese desafío a través del trabajo colectivo e interdisciplinario (que incluye la historia, la sociología, la psicología, la filosofía y las ciencias de la comunicación, entre otras) de 25 investigadoras e investigadores, por medio de la indagación de los intersticios que se producen entre élites, educación y reproducción social.

Los 15 capítulos que componen el libro no pretenden aportar al conocimiento de un objeto particular (las élites), de un campo específico (la educación), ni tampoco de un proceso determinado (la reproducción social), sino buscan desentrañar cómo este objeto, este campo y este proceso se vinculan y trasponen entre sí. Cada una de estas piezas son un aporte para entender cómo el privilegio se adquiere y se preserva en el Chile actual.

www.ariadnaediciones.cl

