

Disputa por la ciudadanía en el espacio escolar de las élites: análisis desde la noción de campo

Struggles over Citizenship within Elite Schooling: An Analysis Based on the Concept of Field

Tomás Ilabaca Turri*

Universidad Finis Terrae. Santiago, Chile

tilabaca@uft.cl

ORCID: 0000-0001-6840-9003

Paula Ascorra Costa

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile

paula.ascorra@pucv.cl

ORCID: 0000-0001-9449-8273

Karen Cárdenas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile

karen.cardenas@pucv.cl

ORCID: 0000-0003-2828-6824

Javier Cifuentes Ovalle

Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile

javiercifuentesovalle@gmail.com

ORCID: 0009-0001-1167-4858

Citar como: Ilabaca Turri, T. *et al.* (2026). Disputa por la ciudadanía en el espacio escolar de las élites: análisis desde la noción de campo. *Desde el Sur*, 18(1), e0011.

RESUMEN

Aunque la teoría bourdieusiana ha sido aplicada al estudio del sistema escolar chileno, la noción de *campo* ha sido menos explorada para comprender las dinámicas de estratificación y resistencia. En el presente artículo se aborda la disputa por el tipo de ciudadano en el campo educacional de las élites chilenas. A través de un estudio cualitativo, se identifican proyectos de ciudadanía divergentes: uno orientado a consolidar una ciudadanía «pop», alejada de los problemas país y vinculada a problemas globales (establecimiento privado), y otra, vinculada a un bienestar abstracto de país con énfasis en la participación de la comunidad local (establecimiento

* Autor corresponsal: Tomás Ilabaca Turri, Universidad Finis Terrae. Santiago, Chile. Correo: tilabaca@uft.cl

público). Esta lucha revela cómo la educación pública puede activar resistencias en torno a los ideales de bienestar y formas de participación democrática que promueve. El artículo busca contribuir en complejizar el rendimiento analítico del concepto de campo.

PALABRAS CLAVE

Pierre Bourdieu, campo escolar, ciudadanía, Chile, educación de élite

ABSTRACT

Although Bourdieu's theory has been widely applied to the study of the Chilean school system, the concept of *field* has been less explored in relation to dynamics of stratification and resistance. This article examines the contestation over the ideal type of citizen within the field of Chilean elite schools, focusing on the contrast between a private and a public institution. Based on a qualitative study, the analysis identifies divergent citizenship projects: one, promoted by the private school, oriented towards a «pop» citizenship disengaged from national concerns and aligned with global issues; the other, fostered by the public school, grounded in an abstract notion of national well-being and emphasizing local community participation. This struggle illustrates how public education can activate forms of resistance linked to ideals of well-being and democratic participation. The article seeks to contribute to a more nuanced understanding of the analytical potential of the concept of field.

KEYWORDS

Pierre Bourdieu, Educational field, citizenship, Chile, Élite Education

Introducción

Uno de los conceptos centrales en la teoría de Pierre Bourdieu es el de campo social (Bourdieu, 2005). Por este, Bourdieu entiende el espacio simbólico en donde los agentes se posicionan, diferencian y libran luchas por el poder, lo que permite su hegemonía (de Saint Martin, 2023), así como la estructuración de sentido a las acciones y el posicionamiento que se enmarcan en su interior (Bourdieu, 2000; 2005). Estos espacios simbólicos de lucha y diferenciación son al mismo tiempo espacios relacionales, en el entendido de que el posicionamiento no responde a

propiedades sustanciales de los agentes (Bourdieu, 2000; de Saint Martin, 2023), sino a volúmenes acumulados de capitales, cuyo peso y relevancia a la hora de establecer distinciones es relativo (Bourdieu, 1984).

Los jugadores o agentes que participan en un campo tienen en común un cierto interés fundamental; la lucha entre ellos presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre lo que merece la pena luchar (de Saint Martin, 2023, p. 226; traducción propia).

Conjuntamente, y en cuanto a la configuración de sociedades modernas complejas y fuertemente diferenciadas, los campos, para Bourdieu, son espacios con grados de autonomía, es decir, poseen lenguaje, reglas y una *illusio* propia, esto es, la creencia (pre-reflexiva) a que «vale la pena» jugar el juego (con sus reglas) de cada campo (Bourdieu, 1984, 1994, 2005). La autonomía es relativa, ya que existen ciertos campos (político, de poder, económico) que ejercen presiones a partir de una cierta estratificación de estos (Hilger y Mangez, 2014). Dentro de esta estratificación, el campo que mayor influencia posee es el campo de poder, el cual representa el espacio donde agentes dominantes (élites) compiten por imponer sus formas de distribución de capital y las reglas de funcionamiento del orden social (Hilger y Mangez, 2014; Moraes, 2025), es decir, por influir en otros campos sociales.

La noción de campo posee su relevancia en dos sentidos; por una parte, permite un análisis sociohistórico de la estructuración de las relaciones hegemónicas en un espacio social (Bourdieu, 1984, 2005; Kenway y Koh, 2013); por otra, permite comprender y enmarcar las lógicas del *habitus* de los actores. En efecto, para Bourdieu, no es posible entender el *habitus* sin el campo, ya que es al interior de estos últimos donde se constituye un sentido práctico de la agencia (*habitus*) en una constante pulsión entre diferenciación y lucha.

A nivel latinoamericano, a raíz de las fuertes desigualdades y segregaciones sociales, el uso de la teoría de Pierre Bourdieu ha encontrado un terreno fecundo (Ramos Zincke, 2014; Sepúlveda y Mendoza, 2023; van Zanten, 2023). Sin embargo, llama la atención que, a pesar de la relevancia del concepto, su uso y presencia en los estudios de ciencias sociales es bastante menor que el de otros conceptos del mismo sociólogo francés, como los de capitales y *habitus*. Considerando el aumento de las desigualdades sociales y concentración del poder (Piketty, 2013), resulta relevante retomar el concepto de campo social, considerando a su vez los nuevos contextos y escenarios.

El presente artículo aborda la disputa por el tipo de ciudadano en el espacio escolar de la élite chilena, considerando una escuela pública y otra

privada. Se entiende esta disputa como una instancia clave del campo del poder, así como también del campo educativo chileno. Este análisis revela la disputa por el tipo de ciudadanía «legítima» o hegemónica al interior de las élites. Sostenemos que el sistema educativo chileno representa un caso interesante de analizar. Esto se debe, por una parte, a que es un sistema fuertemente segmentado, segregado y desigual, que diferencia entre escuelas públicas y privadas (Valenzuela *et al.*, 2014; Valenzuela y Allende, 2023). Por la otra, se debe a que en los últimos años la lucha por la hegemonía del campo educativo entre establecimientos privados y públicos de élite no se ha concentrado —únicamente— en elementos objetivantes (resultados en pruebas estandarizadas y acceso a educación superior), sino más bien en torno al tipo de ciudadano que se busca formar al interior de los establecimientos. Es esta disputa la que pareciera estar estableciendo nuevas formas de distinción y posicionamiento en el campo de poder y educativo.

Campo escolar chileno y educación de las élites

Durante las últimas décadas, los estudios sobre educación en Chile han hecho hincapié en la privatización y el mercado educativo como pilares fundamentales del sistema escolar chileno (Corvalán *et al.*, 2016; Verger *et al.*, 2016; Carrasco y Gunter, 2019; Carrasco *et al.*, 2017). Estos estudios, aun cuando no se posicionan desde la perspectiva de campo, ilustran cómo se van configurando las reglas del mismo (Ilabaca y Álvarez, 2025), al exhibir una estrecha relación con las políticas educativas.

Algunos trabajos que han descrito el campo escolar chileno han identificado que las luchas y procesos de diferenciación se organizan en dos sentidos (Corvalán, 2013; Ilabaca y Álvarez, 2025):

- i. Por el capital simbólico, el cual se obtiene por los resultados en pruebas estandarizadas como el SIMCE¹/PAES que permite clasificar a las escuelas en términos de calidad y excelencia. Estas pruebas son diseñadas y administradas por la Agencia de Calidad y sus contenidos son determinados por la Comisión de Educación
- ii. Capacidad del establecimiento educativo de generar demanda por parte de las familias y los estudiantes; en concreto, la capacidad de atraer mayor matrícula. Esta disputa por la demanda se organiza en torno a proveer de proyectos educativos atractivos y diferenciados diseñados por los sostenedores; por ejemplo, ofrecer bachillerato internacional (IB); contar con sello medioambiental o religioso, etc. Estos aspectos conforman el denominado «mercado educativo», donde los

1 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Prueba estandarizada.

establecimientos escolares compiten por tener posiciones hegemónicas o de privilegio en el campo de la educación (Corvalán, 2013, p. 126).

Así, en este campo escolar los agentes que participan no se restringen a los establecimientos educacionales, ya sean públicos, particulares con subvención del Estado o privados y sus sostenedores (privados, el Estado, congregaciones religiosas, fundaciones, entre otros), sino que aparecen las familias como un agente relevante (regulación de mercado), ciertos organismos estatales (Comisión de Educación, Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad y Superintendencia de Educación), leyes y políticas educativas, así como ciertos organismos internacionales (Unicef, Unesco, International Bachelor [IB]).

Como las reformas educativas implementadas en dictadura liberalizaron y radicalizaron el principio de libertad de enseñanza bajo un modelo de mercado, este se empezó a interpretar como la posibilidad de seleccionar a estudiantes con buen rendimiento y a las familias con alto capital cultural, con el fin de obtener buenos resultados académicos (Bellei, 2007; Elacqua, 2012), y se constituyó como parte de la doxa del campo escolar. Esta configuración del sistema educativo chileno no solo generó una fuerte segregación socioacadémica, sino que estructuró las disputas en el campo educativo por el tipo de estudiante con el que trabajan los establecimientos (Ilabaca y Álvarez, 2025; Corvalán, 2013).

El sentido práctico del campo escolar en términos de selección de estudiantes no solo derivó en una fuerte segregación socioeconómica en los establecimientos educacionales (Valenzuela y Allende, 2023; Carrasco *et al.*, 2021), sino también en desigualdades educativas que estructuran el campo escolar. Así, las escuelas privadas han evidenciado, de manera sistemática, los mejores resultados en la prueba SIMCE (Eyzaguirre y Guzmán, 2024). A pesar de que esta brecha se ha ido acortando a partir de 2018, sigue instalada la *illusio* de la excelencia académica de las escuelas privadas (Ilabaca *et al.*, 2024).

Es en este contexto donde es relevante poner el foco en los establecimientos que se encuentran en posiciones hegemónicas del campo, es decir, los establecimientos de élite chilenos (Ilabaca y Corvalán, 2020). Para diversos autores, la existencia de este tipo de establecimientos no es relevante únicamente por ser espacios que garantizan una reproducción intergeneracional de puestos de poder, sino que en ellos se socializan las disposiciones de clase (Khan, 2011; Gessaghi, 2015; Howard *et al.*, 2020), así como de lucha entre las facciones internas entre las élites (Ilabaca, 2021). Por lo mismo, no es solo una homología estructural entre

clase y campo educativo, sino un espacio donde las élites del campo de poder libran sus luchas.

En Chile, si bien históricamente la educación de las élites estuvo compuesta por liceos públicos emblemáticos² y colegios privados ubicados en la capital, investigaciones han mostrado cómo a partir de cambios urbanos (donde viven las élites), así como las políticas de democratización de la educación implementadas desde la década de 1960, llevaron a que las élites abandonaran la educación pública y pusieran a sus hijos en exclusivos colegios privados ubicados en el cono de alta renta de la capital (PNUD, 2017; Ilabaca y Corvalán, 2020; Méndez y Gayo, 2019), para así instalar el proceso de segregación educativa.

La segunda ola de políticas de democratización instaladas en Chile desde 2015, cuyo emblema es la Ley de Inclusión (N.º 20.845), que entre otros cambios prohíbe la selección de estudiantes, generó una mayor complejidad en la gestión educativa, lo que se tradujo en la disminución de resultados académicos en estos establecimientos (Eyzaguirre y Guzmán, 2024). La figura 1 muestra una caída de más de 40 puntos de 2014 a 2022.

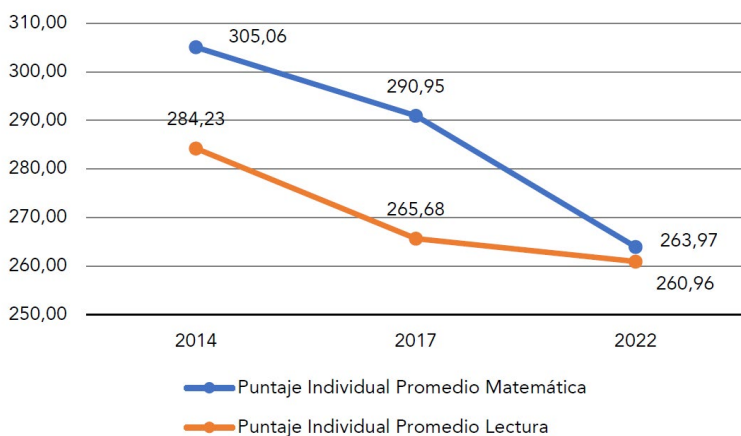


FIGURA 1. Evolución puntajes promedio SIMCE Matemática y Lectura en liceos emblemáticos (2014-2022)

Nota. Tomado de Eyzaguirre y Guzmán (2024).

2 Por liceos emblemáticos se alude a un grupo de liceos públicos (históricamente masculinos) que se encuentran desde los inicios del Estado chileno y que fueron altamente selectivos académicamente hasta 2015. Estos liceos públicos han sido considerados como los formadores de una élite pública-republicana (Serrano *et al.*, 2012).

Además, estos liceos fueron estigmatizados como violentos, dada su fuerte politización y movilización por demandas de justicia social (Fernández, 2019).

A pesar de ello, algunos liceos emblemáticos logran mantenerse como liceos capaces de disputar la formación de futuros ciudadanos en Chile, al: (i) mantener su excelencia académica, (ii) ubicarse en barrios de nivel socioeconómico alto y atraer a estudiantes y familias con alto capital simbólico, (iii) mantener la *illusio* de una «buena convivencia escolar», y (iv) conservar el capital o simbólico a través de exalumnos que ocupan cargos políticos, como, por ejemplo, el caso de los presidentes Patricio Aylwin (Instituto Nacional Barros Arana), Ricardo Lagos (Instituto Nacional) y Michelle Bachelet (Liceo Javiera Carrera). La sociedad chilena, además, apoya esa disputa, pues encuentra en ellos (o les impone) un propósito de generar cuadros dirigenciales cuyo origen social no necesariamente proviene de la clase alta, y de ese modo encarna un ideario meritocrático (Araujo y Martucelli, 2015).

La consolidación de estos establecimientos en posiciones hegemónicas permite a las élites, por un lado, contar con una fuente de legitimación meritocrática frente a los privilegios que poseen (Verhoeven *et al.*, 2022), así como también asegurar un acceso a carreras y universidades de élite (Rivera y Guevara, 2017). Por otra parte, el encontrarse en posiciones de dominación les permite influir en toma de decisiones, al establecer diferencias en las reglas del juego: las escuelas privadas (a diferencia de las públicas) han mantenido la posibilidad de seleccionar sus estudiantes según el rendimiento académico, el capital cultural y la capacidad de pago de las familias, lo que beneficia la obtención de buenos resultados académicos (Moya y Henández, 2014). A su vez, las escuelas privadas presentan menor regulación por parte del Estado, ya sea en términos de sanciones por malos resultados como respecto a la participación democrática de las comunidades educativas (Ascorra *et al.*, 2021; Ilabaca *et al.*, 2021). En contraposición las escuelas públicas presentan mayor diversidad en su matrícula (Ley de Inclusión) y mayor regulación (Bellei, 2007). Esto instala una *illusio* que beneficia a las escuelas privadas, pues las escuelas públicas serían menos organizadas, con mayor violencia, y peores académicamente, lo que favorece la reproducción de la segregación social y cultural (Cárdenas y Ascorra, 2021).

En definitiva, la educación de las élites (poder acceder a ellas) permite a los grupos dominantes no solo contar con un espacio que brinda mayores posibilidades de acceso a trayectorias de élite, sino a consolidar imaginarios y *habitus* de clase, así como la reproducción de valores y códigos hegemónicos.

La formación cívica y ciudadana

La relevancia de la formación ciudadana ha llevado a organismos internacionales como Unesco (2015, 2017, 2018) y Unicef, junto con el Banco Mundial (2017), a promover en los ministerios de educación de sus países miembros la instalación de la formación ciudadana. En el caso de Chile, el Estado promulgó la Ley 20.911, que crea el Plan de Formación Ciudadana. Esta ley obliga al Ministerio de Educación a fomentar en la formación inicial docente el desarrollo de la formación cívica y ciudadana; transversalizar la formación ciudadana en las distintas asignaturas del currículo; y asesorar a los establecimientos en planes de formación ciudadana, que tienen un carácter obligatorio.

Más allá de este plan ministerial, la formación ciudadana, en tanto parte fundamental de la socialización de los y las jóvenes, históricamente ha contado con diversas formas de aproximarse y comprenderla (Cox *et al.*, 2014). Por una parte, la educación cívica, que guarda relación con la entrega de conocimientos acerca de la organización política del Estado, la división de poderes y el debate en torno a la noción misma de ciudadanía. Por otra parte, la educación o formación ciudadana alude al desarrollo de habilidades tales como el diálogo, la participación activa, la deliberación, la reflexión, la argumentación, etc. La primera perspectiva ha sido fuertemente cuestionada, por presentar un sesgo racionalista y cognitivista que omite el desarrollo de habilidades que hacen posible el ejercicio de una buena vida en la diferencia (Villalobos *et al.*, 2021). Es decir, para habitar la democracia, se requiere un saber (perspectiva cívica) y un saber hacer (perspectiva ciudadana). Inclusive, en el último tiempo, algunos trabajos han propuesto incorporar el desarrollo de disposiciones afectivas y emociones para la vida en común, las cuales se deben desarrollar desde la experiencia (Nussbaum, 2010; Zamorano-Vargas y Hernández, 2020).

Si la socialización de la ciudadanía debe desarrollarse desde la experiencia, la escuela aparece como el lugar por excelencia donde se puede formar a los futuros ciudadanos. La incorporación de estos saberes, habilidades y «saber haceres» se incorporan en los niños, niñas y jóvenes de forma paulatina al punto de configurarse como *habitus* (Bourdieu, 2005). Es decir, lo que aprenden e incorporan los y las jóvenes en las escuelas, en este caso, a convivir con otros, tiene un impacto en sus formas de actuar en sus trayectorias posteriores.

Respecto de las comprensiones de ciudadanía, la revisión de la literatura permite identificar tres tipos de comprensión, las cuales representan posturas contrapuestas y que forman parte de los procesos

de diferenciación y disputa en el campo. Por un lado, existe una ciudadanía minimalista, la que alude a un tipo de ciudadanía que es conferida por habitar en un territorio específico al cumplir la mayoría de edad. Esta ciudadanía se vincula directamente al ejercicio mediante voto (Kerr, 1999).

En contraposición, la ciudadanía «maximalista» alude a un involucramiento de las personas en los temas de interés de su comunidad, considerando las distintas formas de participación y de representación de grupos, e incluye aquellos que históricamente han sido marginados (Kerr, 1999). Este último tipo de ciudadanía ha sido asociado a la ciudadanía crítica, pues constituye una praxis que, al reflexionar sobre las estructuras que mantienen y reproducen las desigualdades, busca su transformación (Johnson y Morris, 2010).

A modo de complemento de esta ciudadanía maximalista o crítica, Nussbaum (2010), en atención a la deficiencia que exhibe la noción de Estado-nación para hacer frente a las problemáticas actuales, tales como los fenómenos migratorios y la crisis climática, ha propuesto la noción de ciudadanía global. Esto es una ciudadanía transnacional que aboga por el bien común del planeta y que aspira a una ética del cuidado que permita a futuras generaciones desarrollar una vida plena. Su enfoque propicia el cultivo de emociones como la colaboración, la solidaridad y la construcción de acuerdos comunes para la preservación planetaria.

De forma complementaria, Westheimer y Kahne (2004) contribuyen en los tipos de ciudadanía al identificar tres maneras de comprender la formación del ciudadano en las escuelas. El «ciudadano personalmente responsable», que se caracteriza por actuar de manera ética y solidaria dentro de su comunidad: cumple la ley, recicla, dona sangre y participa en voluntariados. Este modelo promueve la responsabilidad individual, al reducir la ciudadanía a la bondad individual, el buen trato, el respeto y la simpatía; y obstaculiza la reflexión crítica y el cuestionamiento de las estructuras sociales o las causas sistémicas de la desigualdad. Por su parte, el «ciudadano participativo», que busca fortalecer la democracia a través del compromiso activo en organizaciones, proyectos comunitarios y espacios de deliberación. Es un estudiante que organiza reuniones, colabora colectivamente y participa atendiendo el bien común. No obstante, suele centrarse en la acción dentro de estructuras establecidas sin necesariamente cuestionarlas. Finalmente, el «ciudadano orientado a la justicia», que representa la visión más crítica. Se enfoca en analizar las raíces estructurales de los problemas sociales —económicas, políticas y culturales— y en promover cambios sistémicos para lograr la equidad. Este estudiante concibe la ciudadanía como praxis transformadora, orientada a la denuncia

de la injusticia y a la acción colectiva para modificar las condiciones que la generan.

Pensando en el campo escolar y las luchas dentro de la educación de las élites, hipotetizamos que estos modelos de ciudadanía se encarnan en los distintos tipos de escuelas de élite, lo que se puede constatar a través de diferentes prácticas al interior de los establecimientos, esto es, a través de la elección de centros de estudiantes y limitando la participación activa en la deliberación de temas de interés estudiantil, los reglamentos de convivencia escolar, el reglamento de evaluación, los horarios de clases, el currículum, etc.

Asimismo, durante las últimas décadas diferentes teóricos han cuestionado la neutralidad del constructo de ciudadanía, pues este se ha asociado a un ideal adulto, masculino, heterosexual, blanco y dueño de propiedad (Richardson, 2017; Angleton *et al.*, 2019), lo que limita el ejercicio de la ciudadanía a niñeces, mujeres, diversidades sexogenéricas, etnias, etc. Esta tensión ha incorporado una nueva disputa en la escuela, que se mueve entre proyectos conservadores que reproducen el patriarcado y la heteronorma, y proyectos educativos no sexistas, que favorecen la emergencia de nuevas masculinidades y el reconocimiento de diversidades sexogenéricas. El problema de la asimetría de derechos no es solo la falta de reconocimiento de determinadas poblaciones, sino el efecto performativo que recae sobre estos grupos al constituirlos en condiciones de desventaja para el ejercicio de su ciudadanía.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de casos múltiples. El diseño de casos múltiples posibilita identificar las similitudes y diferencias del fenómeno entre casos, lo que puede ayudar a generar conocimientos más amplios y transferibles (Adams *et al.*, 2022). En particular, se enmarcó en un estudio de casos exploratorio (Dahal *et al.*, 2024), con el fin de indagar en la configuración de la ciudadanía.

La selección de establecimientos educativos se realizó mediante un muestreo intencional (Dahal *et al.*, 2024) que consideró como criterio la pertenencia a la élite económica o académica del país; es decir, establecimientos pertenecientes al 10% del nivel socioeconómico (NSE) más alto, o establecimientos pertenecientes al 10% de desempeño académico más alto en la evaluación SIMCE de los últimos dos años.

A partir de lo anterior, se seleccionaron dos establecimientos educativos que se describen a continuación:

Caso 1. Colegio Cyndi Lauper. Establecimiento privado, altamente selectivo, ubicado en un sector de alta plusvalía en la Región Metropolitana de Chile. Fue fundado durante la primera mitad del siglo XX por una mujer chilena aristócrata. Presenta un proyecto educativo institucional orientado al mundo globalizado, con un sello artístico-cultural. Actualmente, su matrícula es de 620 estudiantes mujeres de enseñanza parvularia a media. Exhibe resultados de excelencia académica en pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE y PAES). Dentro de sus exestudiantes se exhiben referentes políticos, empresariales y culturales a nivel nacional.

Caso 2. Liceo Violeta Parra. Establecimiento público (municipal), ubicado en una comuna de la Región Metropolitana de Chile. Fue fundado a fines del siglo XIX, como uno de los primeros liceos fiscales femeninos del país. Presenta un proyecto educativo institucional orientado a la excelencia académica, junto con valores democráticos como la participación representativa. Exhibe resultados de excelencia académica en pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE y PAES). Estos factores (buenos resultados académicos e historia) consolidan un fuerte capital simbólico y académico dentro de la sociedad. Actualmente, su matrícula es mixta (anteriormente era exclusiva de mujeres) y cuenta con 1400 estudiantes de enseñanza parvularia a media.

Técnicas de producción de información

Se empleó una metodología mixta que combinó para cada caso cuatro técnicas de producción de información:

- i. *Análisis de documentos institucionales*, que consideró un total de 16 documentos; entre ellos: proyecto educativo, planes y normativas institucionales.
- ii. *Entrevistas semiestructuradas individuales y grupales* realizadas a estudiantes, profesores, profesionales de la educación y directivos. Se realizaron un total de 15 entrevistas, cuyas temáticas abordan la participación estudiantil, las formas de gobernanza, los intereses políticos del estudiantado, la colaboración/competencia.
- iii. *Observaciones participantes y no participantes*, que consideraron actividades escolares y extracurriculares. Se realizaron un total de 8 observaciones, donde se observó el estilo de liderazgo, la convivencia, la conformación de comunidad y la inclusión.
- iv. *Talleres participativos sobre ciudadanía*, realizados a estudiantes de tercer medio, uno por cada caso.

Técnicas de análisis

El análisis se basó en los postulados de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 1998) y consistió en la generación de códigos abiertos, que

fueron reducidos a categorías axiales. El proceso, por cada caso, consistió en avanzar de pocos códigos deductivos predefinidos (participación, inclusión comunidad) a incorporar códigos emergentes inductivos. Esto se realizó en cada uno de los productos (entrevistas, documentos y observaciones). Posteriormente se triangularon los códigos. En el caso del Colegio Cyndi Lauper, se elaboraron 29 códigos, los cuales fueron agrupados en 7 categorías axiales. En el Liceo Violeta Parra se generaron 25 códigos que se agruparon en 8 categorías axiales. Posteriormente, las categorías se contrastaron entre los casos, lo que dio como resultado tres macro categorías que se presentan a continuación.

Consideraciones éticas

En cada caso se realizó una entrevista inicial con miembros del equipo directivo para presentar los objetivos y alcances de la investigación. Posteriormente, se invitó a integrantes de la comunidad escolar a participar, a quienes se les explicitó la posibilidad de retractarse en cualquier momento. Los participantes firmaron un consentimiento o asentimiento informado según correspondiera. Estos últimos fueron revisados y aprobados previamente por el comité de bioética de la institución patrocinante.

Resultados

El análisis de la producción de información respecto al tipo de disposiciones de ciudadanía que se socializan al interior de estos dos establecimientos de élite se articuló en base a tres macro categorías, las cuales se profundizan a continuación.

1. Liderazgo emprendedor versus participación representativa

En el Colegio Cyndi Lauper, una de las dimensiones centrales es la formación de mujeres autónomas y líderes, lo que se enmarca bajo el sello institucional de «mujeres empoderadas» (documento institucional del colegio). Una profesora del establecimiento lo describe de la siguiente manera:

Yo creo que ese es el sello más fuerte: alumnas humanas, con todos los talentos bien explotados [...] las niñas siento que salen con buena autoestima, salen conociéndose, han explorado distintas áreas. Entonces, de verdad, que la que quiere ser artista o la que quiere ser científica tiene el espacio (entrevista a profesora).

Este empoderamiento no solo se restringe a que las estudiantes del colegio «puedan, el día de mañana, ejercer un rol y ser un aporte a la sociedad en cualquier ámbito» (entrevista con miembro del equipo directivos), sino a ser líderes. Sin embargo, este empoderamiento

contrasta con la ausencia de disposiciones a un agenciamiento político activo por parte de las estudiantes. El centro de estudiantes del colegio cumple un rol más bien de gestión y realizador de actividades sociales, más que de acciones políticas o que involucren procesos de deliberación sobre temas de interés estudiantil.

Yo [...] siento que era entretenido ser del Centro de Alumnas, pero no algo... como [es] en otros colegios, que por lo que he cachado [sabido] es superimportante o lo hablan mucho como por un tema político, por un tema de liderazgo (entrevista a exestudiante del colegio).

Lo anterior no implica que las estudiantes desconozcan las problemáticas sociales y políticas que afectan a nivel nacional y global, sino que su atención opera desde el plano del conocimiento, no en una disposición a transformar las realidades que sostienen la reproducción de estas problemáticas.

Por otro lado, en el Colegio Cyndi Lauper, uno de los eventos centrales del año escolar es la «Semana del Colegio». Este evento deportivo y artístico pone a competir a las estudiantes a través de la afiliación a «casas de colores». La adscripción a cada color es hereditaria y las líderes (estudiantes en su último año escolar) son designadas por las líderes del año anterior. Se trata de una elección no democrática-electoral (aunque en su mayoría sí legítima), donde en muchos casos las representantes del centro de estudiantes luego son elegidas en los cargos principales de la semana del colegio, lo que entrega una dimensión aristocrática y nobiliaria a la ciudadanía. Así, en este establecimiento se configura un liderazgo centrado en el emprendimiento (gestión), conocimiento e interés social, con ciertos rasgos aristocráticos. Además, se trata de un liderazgo competitivo, ya sea por las capacidades que las distintas estudiantes deben desplegar en las pruebas artísticas y deportivas, sea porque están en competencia con sus propias compañeras y amigas. Lo competitivo es un elemento central en establecimientos de élite (Barrera *et al.*, 2021), pero asociado a las masculinidades (Goh, 2015; Madrid, 2016). Sin embargo, acá aparece también en un proyecto de formación de mujeres de élite.

En el Liceo Violeta Parra uno de los principios orientadores de su proyecto educativo es la participación representativa. Se promueve curricularmente en diferentes instancias y espacios del establecimiento, como, por ejemplo, la elección de representantes por curso en el aniversario del liceo, la realización de elecciones democráticas para definir su centro de estudiantes, la canalización de necesidades e intereses de los

estudiantes mediante sus representantes, la elección de representantes en competencias o área disciplinares como ciencias, deportes, entre otras actividades. Esta forma de participación se encuentra altamente apropiada, normada y regulada entre los integrantes de la comunidad escolar, y existe claridad respecto a los procedimientos y formatos institucionales que los estudiantes deben seguir para ejercer su participación. Así, la participación aparece no solo como concepción de ciudadanía en donde se ejercen derechos (participar), sino un código de distinción y diferenciación simbólico.

Estudiante 1: [...] se espera es una buena representación de la opinión del alumnado. [...] porque son la representación de los 1600 estudiantes que están acá de lunes a viernes.

Estudiante 3: [...] aparte de que en caso de algún disgusto como comunidad estudiantil, los encargados de representarnos y de hablar con las autoridades de la institución es el centro de estudiantes (entrevista grupal a estudiantes de tercero medio).

La doxa de la participación estudiantil representativa desde el estudiantado instala una *habitus* de reflexión crítica respecto de los procesos democráticos. Así se cuestiona la democracia representativa, ya que, al no ser directa, está mediada por la institución escolar que es altamente jerarquizada. De esta manera, los estudiantes van desconfiando de su «democracia escolar», pues reproduce un régimen autoritario que restringe sus posibilidades de agencia (Ascorra *et al.*, 2024). En una de las entrevistas grupales, los estudiantes de tercero medio exponen que, a pesar de contar con espacios de participación escolar, no se sienten ciudadanos en lo que involucra el país, pues no se les considera dentro de la toma de decisiones política:

Entrevistadora: ¿Se sienten ciudadanas?

Estudiante 1: No porque no podemos votar, ni tomar decisiones...

Estudiante 2: Solo se nos considera ciudadanos en lo penal...

(Entrevista grupal con estudiantes de tercero medio).

Es importante destacar que este *habitus* problematizador del orden social/institucional les ha permitido comprender el funcionamiento del establecimiento educativo y del Estado. Así, la participación representativa actúa como un medio para la apropiación de una ciudadanía crítica (Johnson y Morris, 2010), capaz de reconocer factores que limitan su ejercicio pleno, como la edad, el género, la clase social, el lugar de residencia, entre otros.

Es que en todo momento podemos notar que hay diferencia entre nosotros y que, queramos o no, va a ser que seamos más o menos

escuchados. Ahora tenemos en común que a nosotros no se nos escucha. No se nos escucha por la edad. Pero en algún momento más va a ser por la posición económica, por el puesto que tengamos en nuestro trabajo, por el colegio del que salimos (estudiante del taller de ciudadanía, noviembre de 2024).

Aun cuando esta visión crítica favorece la incredulidad o desesperanza frente a la democracia institucional, los estudiantes exhiben espacios de agenciamiento orientados a la transformación de los espacios de participación e incidencia pública. Esto se manifiesta en la preocupación por recoger opiniones diversas en los diferentes espacios de representación, el aumento de la participación representativa y autónoma en los estatutos del CCEE³, y la coordinación de espacios de asamblea. También se exhiben acciones de protesta y movilización en el espacio público, que incluyen un repertorio de demandas diversas en materia de educación, como calidad, educación no sexista, despido en la planta docente, disconformidad por la gestión del sostenedor, entre otras. En palabras de una de las docentes, la movilización de 2011 fue una de las de mayor impacto para la comunidad escolar, que visibilizó un mayor nivel de politización en sus estudiantes.

Después de esa movilización ya los estudiantes tomaron más protagonismo, diría yo, y empezaron a instruirse más de sus derechos, de sus deberes, de lo que la contingencia que estaba pasando en el país (entrevista a orientadora, 2024).

2. Género de clase versus género desde el reconocimiento

El Colegio Cyndi Lauper no solo es fuertemente exclusivo en términos socioeconómicos por los mecanismos y criterios de selección, condición similar a la mayoría de los colegios privados de élite (Méndez y Gayo, 2019), sino que también porque se mantiene como un colegio solo para mujeres. La justificación para mantenerse como un colegio para mujeres —de élite— radica, al menos discursivamente, en una acción estratégica —en un sentido bourdesiano— de no perder espacio y poder frente a jóvenes masculinos. Una profesora del colegio y apoderada señala:

En los mixtos, de verdad que, lamentablemente, siempre recae en los hombres [...] En cambio, acá se reparte entre todas las mujeres, las mujeres agarran el liderazgo y también por este protagonismo, que desde chicas han ido teniendo el espacio para hablar, para ser vistas y escuchadas, como que han experimentado, o sea, también sacan mucha personalidad.

3 Centro de Estudiantes

La diversidad y la inclusión aparecen como mecanismo de legitimación estratégica (Ilabaca, 2021). El colegio posee ciertas políticas de inclusión restringidas a estudiantes neurodivergente y sexual, las cuales se suman a un discurso que alude a una diversidad ideológica interna al colegio (al menos desde dos bandos contrapuestos). Ambos elementos dan cuenta de una apertura a la diversidad «intraclase», pero de una fuerte homogeneidad en relación con otras clases sociales. Madrid (2016) denomina a este fenómeno como «diversidad sin diversidad». Así describe el colegio una exalumna:

Siento que eso de que somos homogéneos siempre ha estado. Creo que se ha visto que, al final, somos una burbuja, que [...] éramos casi todas del mismo grupo social, pero siempre lo sabíamos. Obvio que algunas estudiantes más que otras, claramente (entrevista grupal a exestudiantes).

En un tono similar una profesora destaca que no se trata de cualquier «colegio burbuja»:

Es un colegio de niñas que son cuicas⁴, por decirlo así, pero son muy simpáticas. No es un colegio clasista. Acá se trata muy bien. Por ejemplo, cuando uno tiene salidas culturales, que vas a ir con chofer, el chofer te dice: «Oye, pero qué simpáticas son todas» (entrevista a profesora de Historia).

Se trataría, entonces, de una ciudadanía con cierta conciencia del privilegio, pero que, en este espacio altamente clausurado, también desarrollan una disposición limitada y estereotipada hacia el reconocimiento de las diferencias de clases, situación que se corresponde con lo que otros estudios han develado (Maxwell y Aggleton, 2010).

La homogeneidad no solo se restringe a lo socioeconómico, sino que permea y se corresponde con una homogeneidad de género. Las observaciones y análisis de anuarios evidenciaron la reproducción de estereotipos e identidades femeninas hegemónicas. Esto se complementa con una forma de «ser mujer» (*habitus*), que alude a una mujer dócil, amable, simpática y ajustada a la norma. Así, no parece haber una disputa de distintos imaginarios de mujer, ya que hay correspondencia más bien con feminidades neoliberales, las cuales aluden a un empoderamiento e independencia financiera, responsabilidad política, pero que resguarda cánones hegemónicos en materia de sexualidad (Allan y Charles, 2014; Maxwell y Aggleton, 2010).

4 Cuico o cuica es un concepto popular mediante el cual se alude despectivamente a la clase alta chilena (Jordana Contreras, 2021).

En contrapartida, el Liceo Violeta Parra posee una herencia histórica que repercute en la visión que tienen sus miembros sobre la institución. El establecimiento, cuyo funcionamiento asciende a los 125 años, se dedicó por poco más de un siglo exclusivamente a la educación femenina, bajo el sello formativo de ciudadanas «virtuosas e ilustradas», y se constituyó en un establecimiento público de élite. Es importante mencionar que este establecimiento fue uno de los primeros liceos fiscales enfocado en la formación de mujeres para el trabajo, lo que tensiona con un cierto *habitus* de género en Chile. Lo anterior ha configurado una narrativa que entrelaza la formación de mujeres con alto prestigio académico y con alta sensibilidad por las necesidades del país. En uno de sus documentos institucionales se refiere que el liceo fue gestado como:

un centro de actividades femeninas donde nuestras niñas, las más virtuosas y las más ilustradas, tuvieran el cuartel general de las múltiples y santas ocupaciones como las de aliviar la ajena miseria [...] y un poco más de justicia en las relaciones humanas (Documento Proyecto Educativo Institucional).

Este acervo configura un capital simbólico institucional que hoy se ve tensionado por la transición a una educación mixta, y que pone en riesgo un espacio formativo privilegiado para las mujeres. En este sentido, en palabras del equipo docente, existiría una pérdida respecto al aporte que suponen los liceos femeninos como acción directa frente a las inequidades de género:

Desde profe mirando para atrás, es como estas chicas igual vienen de distintas realidades. Y a veces el entorno no les deja. A veces se compara en mala con los demás, pero van a poder. Es cosa de mentalizarse solamente [...] estoy segura [de] que en los colegios de hombres son otros los discursos. Acá estamos luchando para que las chicas se igualen. Y allá, ya tienen claro que no son iguales a los hombres. Ellos son mejores. [...] Allá están preparando a los jefes de estas personas... (entrevista a profesora y exestudiante).

Como se expone en la cita, el equipo docente es consciente de las inequidades de género que trascienden el espacio escolar y, por tanto, fueron gestando diferentes estrategias educativas para posicionar a sus estudiantes en un contexto altamente competitivo y sexista. Esto no solamente se centra en la distinción académica, sino también en la construcción de un *habitus* «fuerte», capaz de sobreponerse a situaciones de menoscabo o frustración. Esto también ha sido estudiado en otros establecimientos de élite exclusivo de varones, en donde la desafección forma parte de la reproducción de masculinidades hegemónicas (Variyan *et al.*, 2025). Sin embargo, aquí la desafección se plantea como una herramienta

de legitimación en un contexto altamente patriarcal. Así, la disputa es en la igualdad entre mujeres y varones a través de la adopción de prácticas masculinizadas.

Otro aspecto que emerge es la conformación de una figura estudiantil femenina altamente politizada y preocupada por incidir sobre lo público. Así, la comunidad escolar exhibe diferentes hitos de movilización que han sido relevantes y que entrelazan el cuestionamiento de problemáticas locales, nacionales e incluso transnacionales. Uno de los episodios más relevantes fue la movilización de 2011, enmarcada en el movimiento nacional por una educación pública de calidad. En este contexto, las estudiantes se «tomaron» el establecimiento, paralizaron clases, y desarrollaron acciones de protesta en el espacio público. Esta paralización, de carácter prolongado, fue duramente criticada por la administración municipal, que calificó la toma del liceo como «un puterío». Con esta expresión, las autoridades insinuaban que las estudiantes permitían el ingreso indiscriminado de personas externas y cuestionaban la legitimidad de la movilización, al asociarla más al «libertinaje» que a una acción política orientada a transformar las condiciones educativas.

Ante la instalación de «sospecha», las estudiantes respondieron dando continuidad el tono político al convocar la denominada «marcha de las putas» (figura 2).

**"Para todos los sistemas de machos
y fachos la mujer es una puta;
mueran los sistemas, vivan las putas"**

LA MARCHA DE LAS PUTAS



Viernes 19:00 hrs.

Municipalidad de / Plaza

Organizan: Estudiantes Movilizadas / Asamblea de
Colegio de Profesores de

FIGURA 2. Afiche de la convocatoria «La marcha de las putas»

Este hecho resulta significativo, pues articula diferentes elementos. En primer lugar, devela el cuestionamiento de la mujer en la acción política, al exhibir que, desde un marco androcéntrico, a las estudiantes les correspondería ocupar una posición pasiva, acorde a los mandatos de género. Esto revela, al menos, dos marcadores sociales que restringen el ejercicio de su ciudadanía: ser mujer y ser niñas (Richardson, 2017; Aggleton *et al.*, 2019). Por otro lado, exhibe la posición agenciadora de las estudiantes, quienes son capaces de problematizar y actuar frente al cuestionamiento del régimen patriarcal, al transformar una crítica sobre sus cuerpos e institución educativa en una disputa cultural por el género.

3. Ciudadanía global-nacional versus ciudadanía local-nacional

El Colegio Cyndi Lauper fue fundado durante el siglo XX por una mujer aristocrática chilena, que fue educada por una institutriz europea y que viajó constantemente a Europa. Dicha anécdota no es trivial, ya que da cuenta de parte importante de su identidad organizacional: ser un colegio con una formación global. Discursivamente, al interior del colegio se habla que se forman estudiantes «para el mundo», lo que implica que estén en continua actualización de las tendencias políticas, económicas, culturales y artísticas, sobre todo del norte occidental. A su vez, debido a sus orígenes, el colegio celebra el Día de Francia como una de sus instancias más importantes. En dicha celebración se realizan distintos tipos de actividades y extracurriculares que involucran a los distintos actores de la comunidad educativa.

Una actualización relevante que ha tenido el colegio en los últimos años es que, si bien es un establecimiento que en su origen tomó como horizonte cultural la tradición francesa, hoy su plan formativo ofrece dos idiomas a sus estudiantes: el inglés y el francés, y el primero es el más masivo y solicitado. Asimismo, este carácter «global» es posible de observar por la certificación de Bachillerato Internacional que posee hace aproximadamente 40 años. También es común que un grupo de alumnas, entre 16 y 17 años, realice un viaje pedagógico por dos semanas a Europa (Francia, Inglaterra y Escocia), para la especialización en idiomas. De esta manera, el colegio busca formar una ciudadanía global, la cual, considerando las otras dimensiones de la formación ciudadana del colegio, pareciera que opera como una forma de distinción sutil con respecto a otros proyectos de élite, más que frente a otras clases sociales. De este modo, se constituye como una especie de capital cultural femenino (Allan y Charles, 2014), que permite desplegar formas de distinción y superioridad (Howard y Maxwell, 2023).

Si el horizonte internacional es parte identitaria de la formación ciudadana de este colegio, el límite nacional es más borroso y tenue. Si bien se identificó que el colegio posee ciertas alianzas de distinto tipo como competencias deportivas con otros colegios privados de la misma ciudad y vínculos con fundaciones católicas que trabajan en beneficio de población vulnerable, estas no poseen un rol central en la formación de los estudiantes. Respecto a las actividades de beneficencia con fundaciones católicas, estas operan como estrategia para dotar de una imagen de mujeres con conciencia social y buenas personas (Gessaghi, 2015). A su vez, estas son iniciativas acotadas y con bajo abordaje curricular, a diferencia de lo que ocurre en otros colegios de élite (por ejemplo, ver Mayorga, 2017; Ilabaca, 2021), lo que las posiciona como prácticas minimalistas (Madrid, 2016).

En contraposición, el Liceo Violeta Parra ha desarrollado su proyecto educativo en directa relación con las necesidades del país. Esto se manifiesta en su propuesta curricular fundacional, centrada en la formación para el trabajo y la continuidad de estudios superiores, en un contexto de reciente instalación de la educación femenina en Chile. Es importante destacar que, hasta la fundación del liceo, la educación femenina se encontraba dominada por la Iglesia católica y el acceso a la educación superior aún se encontraba en discusión (Stuven, 2020). En este sentido, su fundación se enmarca en la implementación de la educación femenina como una política de Estado. Esta tensión fundacional persiste en la narrativa institucional actual, que se autodefine como un «aporte» al desarrollo académico nacional.

Esta relación con la nación se expresa también en la promoción de repertorios culturales nacionales, como juegos típicos, bailes y el uso de emblemas patrios. Un ejemplo relevante es la Fiesta de la Chilenidad, que convoca masivamente a la comunidad local y se valora como una instancia identitaria en la comuna:

Al llegar al establecimiento, nos encontramos con el Centro de Padres y Madres, que se encargaba de controlar el ingreso al evento. Al atravesar la entrada, observamos una alta convocatoria de público: la asistencia era tan numerosa que resultaba difícil visualizar adecuadamente los números artísticos que se desarrollaban en el escenario principal. Al avanzar por el recinto, notamos que las actividades se distribuían simultáneamente en tres patios, lo que generaba una atmósfera dinámica y festiva, con distintos focos de interacción y circulación de personas (extracto de «Nota de campo»).

Paralelamente, el liceo mantiene una posición crítica frente a las políticas educativas nacionales y locales. Diferentes miembros de la

comunidad escolar manifiestan opiniones críticas respecto a políticas nacionales como la Ley de Inclusión, que han impactado en su sello de excelencia académica. Así, el equipo docente exhibe dificultades en la implementación de la ley, que los deja en una posición de desventaja frente a otros establecimientos de características similares:

Uno también ha tenido que capacitarse, averiguar qué es esto, qué es lo otro; y que todas las necesidades educativas especiales son tan diversas. Pero como colegio nos siguen viendo como Colegio de Excelencia académica y no falta el apoderado que dice: «Este colegio ya no es como era» (entrevista a orientadora, 2024).

Asimismo, existe una visión crítica del sistema educativo chileno, en especial respecto a la gestión municipal. Esto se concibe como una desventaja en la administración y autonomía de su proyecto educativo. Así, por ejemplo, en la última alcaldía se realizó un despido masivo de profesores, que luego tuvo que revertirse, pues el establecimiento no contaba con la planta docente para desarrollar sus actividades formativas regulares.

salimos a protestar a la plaza en junio por lo mismo. Porque fue el despido. Y este año, eh, las confianzas se fueron perdiendo (entrevista a orientadora, 2024).

En este escenario, se configura una identidad institucional ambivalente: por un lado, el liceo valora y reproduce elementos nacionales y comunitarios; por otro, mantiene una postura crítica y defensiva frente a las políticas (locales y nacionales) que percibe como amenazantes para su proyecto educativo. Así, se exhibe un posicionamiento crítico del contexto social y político que atraviesa la escuela.

Discusión final

Este estudio se propuso analizar la disputa por el tipo de ciudadano que forma la élite chilena pública y privada. Los hallazgos permitieron comprobar el rendimiento del concepto de campo de la teoría de Pierre Bourdieu, principalmente en relación con su comprensión en tanto espacio de lucha entre los agentes.

Por un lado, el Colegio Cyndi Lauper exhibe un proyecto de ciudadanía global, sostenida en un *habitus* de «empoderamiento» y «liderazgo» femenino que se inscriben en una mirada neoliberal. Se trata de un modelo que controla, restringe y desafecta la relación con otros actores sociales, al vincularse con una comprensión de ciudadanía minimalista (Keer, 1999) y de ciudadano responsable (Westheimer y Kahne, 2004). Si bien las estudiantes se enlazan superficialmente con problemáticas sociales,

estas se manifiestan como globales y deslocalizadas, y reproducen una concepción abstracta de la ciudadanía. Paralelamente, se construye una *illusio* de mujer empoderada y profesional, que perpetúa estereotipos y roles de género, como ser dócil, simpática, con capacidad de adaptación; y se le prohíbe o limita el cuestionamiento y toda praxis que conduzca a alterar el orden social o las estructuras de desigualdad, incluyendo su propio privilegio. Lo anterior, desde una lectura feminista-bourdesiana, se relaciona con las críticas que han planteado diversas autoras a nivel internacional sobre indicadores globales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales, en lugar de revertir la violencia estructural ejercida desde un sistema patriarcal, se han significado como reproductores de la desigualdad entre géneros desde un marco neoliberal (Esquivel, 2016; Struckmann, 2019).

Por otra parte, en el caso del Liceo Violeta Parra, se exhibe un proyecto de ciudadanía con un sólido compromiso político nacional, en especial con las formas de desigualdad y exclusión; en ese sentido, aparece una ciudadanía maximalista y articulada hacia el reconocimiento, con prácticas de resistencia y transformación social (Keer, 1999; Westheimer y Kahne; 2004). A diferencia de «las cuicas simpáticas», los estudiantes no se definen por su amabilidad o éxito individual, sino por un *habitus* crítico, agente y colectivo, que cuestiona y actúa en función de la transformación del orden sociopolítico e instala la disputa por una ciudadanía orientada a la justicia social.

Estas dos formas de ciudadanía podrían representarse metafóricamente en los nombres de las cantautoras que identifican a los colegios analizados. Por una parte, Cyndi Lauper evoca una cultura musical del norte global, marcada por la expansión de la industria pop y por un tipo de emocionalidad globalizada, más genérica y despolitizada, asociada al consumo cultural y a un modelo de ciudadanía cosmopolita, individualista y liberal. Por otra parte, Violeta Parra remite a una tradición latinoamericana situada, que encarna la protesta, la sensibilidad hacia la injusticia y la potencia afectiva de los pueblos. Su música, nacida desde los márgenes y la experiencia popular, hace de la emoción una forma de conocimiento y de acción política.

La noción de campo desarrollada por Pierre Bourdieu ofrece una forma de describir y entender lo social comprendiendo tanto los procesos internos de los campos sociales como su relación con la estructura social. Para el caso de este estudio, nos permitió no solo comprender los proyectos de ciudadanía anclados en un desarrollo sociohistórico, sino cómo estos mismos proyectos se enmarcan y encarnan las luchas por la hegemonía cultural de proyectos de diversas élites y grupos al interior del

campo educativo, que representan imaginarios y modelos de individuo. Es dicha relevancia la que se grafica en la *illusio* propia de este espacio social que estructura decisiones respecto al tipo de establecimiento que desean las élites para sus hijos, la cual no se restringe a una dimensión estratégica de reproducción de clase y posición, sino de disposiciones contrapuestas. Por lo mismo, la lucha al interior de los campos no solo se articula en torno a posiciones por criterios objetivantes, sino también en torno a los tipos de individuo y sus disposiciones socioculturales y políticas (*habitus* ciudadanos). En consecuencia, ambos proyectos de ciudadanía representan y se configuran desde y hacia los procesos de diferenciación y lucha al interior del campo de poder, y no como procesos educativos neutros.

Las reflexiones generadas por el artículo también abren nuevas y futuras líneas de investigación. Una interrogante que se desprende son los espacios de resistencia y de disidencia al interior de cada proyecto, es decir, respecto a las mujeres que no encarnan estas ciudadanía hegemónicas al interior de los establecimientos. Por otra parte, futuras investigaciones podrían explorar cómo se ejercen vínculos políticos dentro de los establecimientos escolares o cómo producen y promueven símbolos y artefactos que favorecen la construcción de ciudadanía. De este modo se abriría una vía de investigación que vincula educación, cultura y formación ciudadana con la trayectoria política e institucional del país.

Contribución de autoría

Tomas Ilabaca cumplió con las fases de conceptualización, análisis de datos, investigación, metodología, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Paula Ascorra cumplió con las fases de conceptualización, análisis de datos, investigación, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Karen Cárdenas cumplió con las fases de conceptualización, análisis de datos y redacción del borrador original.

Javier Cifuentes cumplió con las fases de conceptualización, análisis de datos y redacción del borrador original.

Fuente de financiamiento

Fondecyt 1230581, AnilloATE230072, SCIA ANID CIE160009, Fondecyt n.º 11250748.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Fondecyt 1230581, Anillo ATE230072, SCIA ANID CIE160009, Fondecyt n.º 11250748.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C., Minton, C., Hightower, J. y Blount, A. (2022). A systematic approach to multiple case study design in professional counseling and counselor education. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 15(2). <https://research.library.kutztown.edu/jcps/vol15/iss2/24>
- Aggleton, P., Prankumar, S., Cover, R., Leahy, D., Marshall, D. y Rasmussen, M. (2019). Youth, sexuality and sexual citizenship: an introduction. En P. Aggleton, R. Cover, D. Leahy, D. Marshall y M. Rasmussen (eds.), *Youth, Sexuality and Sexual Citizenship* (pp. 1-16). (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351214742-1>
- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: el cierre social de la élite tradicional chilena. En A. Joignant y P. Guell (eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de una sociología de las élites en Chile (1990-2010)* (pp. 203-240). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Allan, A. y Charles, C. (2014). Cosmo girls: Configurations of class and femininity in elite educational settings. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 333-352. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.764148>
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1503-1520. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Morales, M., Ochoa, A. y Núñez, C. G. (2022). Formación ciudadana en contextos altamente segregados: análisis de escuelas chilenas. Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/14_1_001
- 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. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile: un enfoque basado en la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 49-68. <https://opech.cl/storage/uploads/bellei-privado-vs-publico-pensamiento-educativo-20250825153551-01k3gxy6gm9gh5mmcgtnyc5hw6.pdf>
- Bellei C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.

- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des «classes». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52(1), 3-14. https://www.persee.fr/doc/arsr_0335-5322_1984_num_52_1_3327
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 129-160.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée.
- Bourdieu, P. (2005). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Carrasco, A. y Gunter, H. M. (2019). The «private» in the privatisation of schools: The case of Chile. *Educational Review*, 71(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522035>
- Carrasco, A., Gutiérrez, G. y Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642-672. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>
- Carrasco, A., Hernández, M., Honey, N. y Oyarzún, J. D. D. (2021). School admission in Chile, new rules of the game, and the devaluation of Middle-class capitals. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1882835>
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz Schneider, L. Reyes Jedlicki y F. Herrera Jeldres (eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 237-264). LOM.
- Corvalán, J. (2013). Las dimensiones relacionales y simbólicas de los sistemas educativos: Hipótesis para el caso chileno. *Atenea (Concepción)*, (508), 121-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200009>
- Corvalán, J., Carrasco, A. y García-Huidobro, J. E. (2016). *Mercado escolar: libertad, diversidad y desigualdad*. Ediciones UC.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares. IBE Working Papers on Curriculum Issues N.º 14. Unesco-IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975>
- Dahal, N., Neupane, B. P., Pant, B. P., Dhakal, R. K., Giri, D. R., Ghimire, P. R. y Bhandari, L. P. (2024). Participant selection procedures in qualitative research: experiences and some points for consideration. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 9, 1512747. <https://doi.org/10.3389/frma.2024.1512747>
- de Saint Martin, M. (2022). La notion de champ chez Bourdieu. *Revista Brasileira de Sociologia*, 10(26), 222-235. https://www.redalyc.org/journal/5957/595774415009/595774415009_3.pdf

- Defensoría de la Niñez. (2022). Informe de Política Pública N° 2. Total de causas por Aula Segura aplicadas durante 2019 y 2020. <https://observatorio.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2022/06/Informe-de-Politica-Publica-N%C2%B02-Aula-Segura-4.pdf>
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Eyzaguirre, S. y Guzmán, I. (2024). Fin de los liceos emblemáticos. Centro de Estudios Públicos. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2024/01/pder685_Eyzaguirre.pdf
- Fernández, J. (2019). Politización estudiantil y rol de la toma en las movilizaciones de 2011 en Chile. *Revista Temas Sociológicos*, 24, 159-193. <https://ucsh.elsevierpure.com/es/publications/politizaci%C3%B3n-estudiantil-y-rol-de-la-toma-en-las-movilizaciones-d/>
- 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), e120-e120. <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>
- Goh, D. P. S. (2015). Elite schools, postcolonial Chineseness and hegemonic masculinities in Singapore. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 137-155, <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.971944>
- Hilgers, M. y Mangez, E. (2014). Introduction to Pierre Bourdieu's theory of. Bourdieu's theory of social fields: Concepts and applications. En M. Hilgers y É. Mangez (eds.), *Bourdieu's theory of social fields: concepts and applications* (pp. 1-36). Routledge.
- Howard, A. y Maxwell, C. (2023). Preparing leaders for the Global South: the work of elite schools through Global Citizenship Education. *Compare*, 53(2), 324-339. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1914550>
- llabaca, T. y Álvarez, C. (2025). Más allá del efecto escuela. Una nueva perspectiva sobre el habitus institucional. *CUHSO (Temuco)*, 35(N1). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S2452-610X2025000100240&script=sci_arttext&lng=en

Ilabaca, T. y Corvalán, J. (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile. ¿Quiénes son y que dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo? *Revista Izquierdas*, 49, 3567-3586. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v51/0718-5049-izquierdas-51-20.pdf>

Ilabaca, T., Falabella, A. y Madero, C. (2020). Educación privada: desde una alianza en tensión con el Estado a la competencia en el mercado educativo. En A. Falabella y J. E. García-Huidobro (eds.), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 88-107). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Johnson, L. y Morris, P. (2010), Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21, 77-96. <https://doi.org/10.1080/09585170903560444>

Jordana Contreras, C. (2021). Representaciones de la clase alta en Chile: La construcción de la categoría «cuicos/as». *Psicoperspectivas*, 20(1), 106-116. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2001>

Kenway, J. y Koh, A. (2013). The elite school as 'cognitive machine' and 'social paradise': Developing transnational capitals for the national 'field of power'. *Journal of Sociology*, 49(2-3), 272-290. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1440783313481525>

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *School Field*, 10(3/4), 5-32.

Khan, S. (2015). Changes in elite education in the United States. En A. van Zanten, S. Ball y B. Darchy-Koechlin (eds.), *Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 59-70). Routledge.

Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., Villalobos, C. y Quaresma, M. (2023). Segregación socioeconómica en la educación superior: Evidencia para Chile (2009-2017). *High Education Policy*, 36, 329-350. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6>

Ley N.º 20.911. (28 de marzo de 2016). Diario Oficial de la República de Chile.

Madrid, S. (2016). Diversidad sin diversidad: Los colegios particulares pagados de la elite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269-300). Ediciones Universidad Católica.

Maxwell, C. y Aggleton, P. (2010). The bubble of privilege. Young, privately educated women talk about social class. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/01425690903385329>

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. (2019). *Upper Middle Class Social Reproduction. Wealth, Schooling, and Residential Choice in Chile*. Palgrave Macmillan.

Moraes, W. D. B. (2025). La noción de experiencia en la sociología bourdieusiana: con y más allá de Bourdieu. *Desde el Sur*, 17(3). <https://doi.org/10.21142/DES-1703-2025-0060>

Moya-Díaz, E. y Hernández-Aracena, J. (2014). El rol de los colegios de elite en la reproducción intergeneracional de la elite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (26), 59-82. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). The ABCs of Global Citizenship Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250712>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y World Bank. (2017). Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. Conceptual and Programmatic Framework. https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2018). Global citizenship education: Topics and learning objectives. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2023). Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/equity-in-education_9789264073234-en.html

Piketty, T. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Seuil

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile>
- Ramos Zincke, C. (2014) Local and global communications in Chilean social science: Inequality and relative autonomy. *Current Sociology*, 62(5), 704-722. <https://doi.org/10.1177/0011392114521374>
- Richardson, D. (2017). Rethinking Sexual Citizenship. *Sociology*, 51(2), 208-224. <https://doi.org/10.1177/0038038515609024>
- Sepúlveda, F. y Mendoza, J. (2023). *El juego de la desigualdad. La influencia de Pierre Bourdieu en Chile*. Mandrágora.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2.ª ed.). Sage.
- Stuven, A. (2020). Disputas de poder entre el Estado y la Iglesia católica en el siglo XIX chileno: la educación de la mujer. *Atenea (Concepción)*, (522), 135-151. <http://dx.doi.org/10.29393/at522-100dps10100>
- Valenzuela, J. P. y Allende, C. (2023). School segregation in Chile. 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. 167-188). Springer.
- van Zanten, A. (2023). Actualidad y renovación del marco teórico bourdiano para analizar las desigualdades sociales: una perspectiva internacional. En D. Sepulveda y M. Mendoza (eds.). *El juego de la desigualdad. La influencia de Pierre Bourdieu en Chile* (pp. 9-25). Mandrágora.
- Variyan, G., McKnight, L. y Charles, C. (2025). The subterranean masculinities of elite private boys' schools. *Journal of Educational Administration and History*, 57(2), 194-211. <https://doi.org/10.1080/00220620.2024.2447534>
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Villalobos, C., Morel, M. J. y Treviño, E. (Eds.). (2021). *Ciudadanía, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile futuro*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Tomás Ilabaca Turri es Ph. D. en Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), magíster en Política Educativa y sociólogo de la Universidad Alberto Hurtado. Académico y director de la carrera de Sociología de la Universidad Finis Terrae. Sus áreas de especialización son la sociología de la educación, la desigualdad y segregación educativa, y la educación de las élites.

Paula Ascorra es psicóloga y doctora en Psicología por la Universidad de Chile. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA-ANID CIE 160009), investigadora responsable Fondecyt 1230581 e investigadora en el proyecto ANID/ATE 230072. Sus líneas de investigación son la convivencia escolar democrática, la educación para la ciudadanía y la educación de las élites.

Karen Cárdenas es psicóloga de la Universidad Santo Tomás (Chile). Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile. Investigadora de la línea Convivencia Escolar del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA-ANID CIE160009) y Fondecyt 1230581. Profesora agregada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus líneas de investigación se enfocan en la convivencia escolar, los profesionales de apoyo escolar y la participación estudiantil.

Javier Cifuentes Ovalle es sociólogo y magíster en Comunicación Política. Candidato a doctor en Estudios Americanos, especialidad Estudios Sociales y Políticos, de la Universidad de Santiago de Chile. Becario ANID N.º 21231594.

Recepción: 29/9/2025

Aceptación: 6/1/2026