

Admisión a la educación parvularia en escuelas chilenas de élite: Un estudio cualitativo exploratorio

Admission to early childhood education in elite Chilean schools: An exploratory qualitative study

María-José Opazo *

Instituto de Educación y Centro de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, Santiago, Chile
(mariajose.opazo@ciae.uchile.cl)

Loreto de la Fuente 

Investigadora independiente, Santiago, Chile (loretodelafuente@gmail.com)

*Autora para correspondencia

Recibido: 01-diciembre-2022

Aceptado: 30-junio-2023

Publicado: 15-julio-2023

Citación recomendada: Opazo, M. J., & De la Fuente, L. (2023). Admisión a la educación parvularia en escuelas chilenas de élite: Un estudio cualitativo exploratorio. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2854>

RESUMEN

El sistema educativo chileno se caracteriza por una alta segregación socioeconómica de la oferta educativa. La principal puerta de entrada a las escuelas privadas es la educación inicial, de modo que las postulaciones se realizan a temprana edad. Esta investigación cualitativa de tipo exploratoria indaga en las perspectivas de madres y padres y sus experiencias durante los procesos de admisión a los niveles de transición menor (NT1) y mayor (NT2) en escuelas de élite de la Región Metropolitana (Chile), niveles denominados prekínder y kínder. A través de entrevistas semiestructuradas a nueve apoderados de niños y niñas que postularon a establecimientos educacionales de élite, los relatos expuestos muestran que las escuelas a las que postularon sus hijos presentaban altas barreras de entrada, basadas en criterios económicos, religiosos y de expectativas académicas inadecuadas para niños de corta edad, contribuyendo así a la reproducción de clase a través de la búsqueda de homogeneidad social. Dado el carácter exploratorio de este estudio, estos resultados deben ser considerados como una primera aproximación empírica.

Palabras clave: admisión escolar, educación parvularia, establecimientos educacionales de élite, escolarización de la educación parvularia

Financiamiento: Fondecyt No. 1230581; Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Proyecto SCIA ANID CIE 160009 y ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003

Conflictos de interés: Las personas autoras declaras no tener conflictos de interés.

ABSTRACT

In Chile, the educational system is characterized by a high level of socioeconomic segregation of the educational offer. Admissions to private schools are mainly at the preschool level, so applications are made at an early age. This exploratory qualitative research investigates the perspectives of mothers and fathers and their experiences during the admission process to the lower transition level (NT1) and higher transition level (NT2) in elite schools of the Metropolitan Region (Chile), called prekindergarten and kindergarten. Through semi-structured interviews with nine parents of children who applied to elite educational establishments, the narratives show that the schools where their children applied presented high barriers to entry, based on economic and religious criteria and inadequate academic expectations for young children, thus contributing to class reproduction through the search for social homogeneity. Given the exploratory nature of this study, these results should be considered as a first empirical approximation.

Keywords: early childhood education, elite schools, school admission, schoolification of early childhood education



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El sistema educativo chileno se caracteriza por una alta segregación socioeconómica de la oferta educativa (Alfaro et al., 2022; Bellei et al., 2020; Madrid, 2016). Las familias de clase alta, en una proporción muy mayoritaria, matriculan a sus hijos e hijas en establecimientos privados que no reciben recursos públicos y se financian casi exclusivamente con el arancel mensual, cuota de incorporación y matrícula anual que pagan las familias (Bellei et al., 2020). Estos establecimientos representan alrededor del 9% de la matrícula total del sistema (Gayo et al., 2019); más allá de su posición relativa en el sistema educativo chileno (distribución social y territorial) a partir de datos cuantitativos, los estudios acerca de cómo se despliegan los procesos educativos al interior de estos colegios hasta ahora son escasos. Estos establecimientos gozan de un amplio grado de autonomía con respecto a las directrices nacionales de política educativa, y, de hecho, las reformas educativas de las últimas décadas no parecen haber modificado la situación de este sector educativo (Howard et al., 2020). Esto, junto con su condición de hipersegregación social (Bellei et al., 2020), tiende a configurar un sector educativo cerrado, de difícil acceso tanto para las nuevas familias que quieren formar parte de la comunidad educativa, como para el mundo académico y de política pública.

La principal puerta de entrada a las escuelas privadas, y más especialmente, a aquellas que puedan ser consideradas de élite, es en la educación inicial, donde estos establecimientos educacionales ofrecen la mayor cantidad de cupos, ya que en los niveles posteriores los cupos se ponen a disposición únicamente a partir de aquellos casos aislados que por alguna u otra razón puedan haber cancelado sus matrículas. De manera creciente, en el último tiempo los colegios privados han añadido un nivel para acoger a los niños y niñas entre dos y cuatro años de edad: el llamado “play group” o nivel inicial, equivalente al nivel medio menor y mayor, que usualmente ha estado alojado en jardines infantiles. Para lograr un cupo en un colegio de élite, la recomendación que usualmente hacen las familias, además de postular simultáneamente a más de un establecimiento, es postular a los niños desde su edad más temprana, desde play group o NT1 (prekínder).

Las escuelas, a su vez, establecen barreras para el ingreso de nuevos niños y niñas en los niveles iniciales. Sólo para iniciar el proceso de postulación, la mayoría de los establecimientos privados cobran a las familias una cuota que da derecho a participar del proceso (puede ir entre \$50.000 y \$120.000 pesos chilenos -aproximadamente un 30% del sueldo mínimo-, según lo observado en el trabajo de campo de esta investigación). Luego, el proceso mismo de admisión puede implicar la exigencia de ciertos requisitos, la aplicación de evaluaciones en forma de pruebas, observaciones y/o entrevistas, y la participación en hitos, como charlas, talleres y entrevistas o conversaciones con otros padres que participan del proceso de admisión. Cada establecimiento es libre de aplicar los mecanismos adecuados según su proyecto educativo.

De esta manera, quienes están interesados por formar parte de estas comunidades educativas deben pasar por una serie de hitos y situaciones que implican exigencias para las familias y para los niños y niñas, en las que se juegan importantes proyecciones acerca del futuro de sus hijos e hijas. Tal como se señala en estudios que han abordado el sistema educativo y la estratificación social en el contexto chileno (Gayo et al., 2019; Howard et al., 2020; Moya & Hernández, 2014; Verhoeven, 2022), la escuela a la que se asiste durante la infancia y la adolescencia constituye la principal credencial para el éxito en el mercado laboral en Chile, más fuerte incluso que los estudios superiores. Esto es llamativo no sólo por el fuerte poder reproductor del sistema escolar chileno, sino también por la temprana edad en que se define la trayectoria social y oportunidades futuras de los niños y niñas de las clases altas: entre los dos y cuatro años de edad en los establecimientos con play group. Es decir, en edad preescolar.

Escuelas privadas de élite

Hablar de elite y educación entabla, siguiendo a Prosser (2016), una especie de útil confusión: al pensar en escuelas de elite: ¿referimos a la calidad de la educación? O ¿a la posición social de los estudiantes que reciben dicha educación? De acuerdo al autor, denominar a un establecimiento educacional como una escuela de elite implica un análisis comparativo o relacional, y en último término, remitirse al concepto mismo de clase social y a la constitución de ésta. En ese contexto, tres definiciones de educación de elite son útiles para efectos de esta investigación: la meritocrática, social y funcional, descritas a continuación.

La escuela de elite de acuerdo a su definición meritocrática se define como aquella en la cual los estudiantes tienen un alto desempeño académico, mientras que su definición social refiere a los recursos que los estudiantes traen consigo a la escuela. Desde una perspectiva sociológica, la educación de elite se caracteriza por su fuerte concentración de recursos heredados (Borjensen et al., 2020). En la misma línea, su definición funcional apunta a su capacidad para pavimentar el camino de la trayectoria de la elite, abriéndole las puertas a sus estudiantes al mundo laboral en particular y la vida social en general. Así, la compra y venta de oportunidades educacionales es un factor muy relevante, en donde el consumo de una educación de elite es entendido como parte de un proceso de producción cultural (Prosser, 2016). Más aún, las escuelas de elite favorecen la homogeneidad social y la reproducción de clase (Courtois, 2018).

Las escuelas particulares pagadas o privadas existen en el sistema educativo chileno desde hace muchos años. Tradicionalmente, estas escuelas han estado orientadas a los hogares de ingresos altos, por medio del cobro de aranceles mensuales altos (accesibles para un porcentaje mínimo de familias) y de mecanismos exigentes de admisión (PNUD, 2017). Representan cerca del 9% de la matrícula, cifra que se ha mantenido constante en las últimas dos décadas, a diferencia de los establecimientos educacionales municipales y particular subvencionados, los cuales han disminuido y aumentado, respectivamente, su participación en la educación chilena. Este porcentaje menor de la oferta educativa, representada por las escuelas privadas, conforma uno de los principales espacios donde las clases altas y medias “forjan redes de sociabilidad y desarrollan (reproducen) un habitus que los distingue” (PNUD, 2017, p. 295).

Territorialmente, las escuelas privadas se distribuyen en todas las regiones del país, aunque se concentran preferentemente en zonas urbanas. Dentro de este grupo de escuelas, que, si bien se pueden caracterizar como relativamente homogéneas en términos socioeconómicos, hay cierta heterogeneidad en cuanto a ethos, proyecto educativo y calidad de sus procesos. Las escuelas de élite constituyen un subconjunto de las escuelas particulares pagadas: su especificidad respecto de estas últimas es que concentran casi exclusivamente a estudiantes de los niveles socioeconómicos más altos (Madrid, 2015; Moya & Hernández, 2014).

Madrid (2016) y Howard et al. (2020) hacen referencia a una tipología que distingue tres tipos de escuelas de élite en Chile. En el primer grupo se encuentran las escuelas fundadas entre el siglo XIX y mediados del siglo XX por congregaciones católicas tradicionales provenientes de Europa. Se trata de escuelas antiguas, pero aún influyentes en la clase alta chilena, cuyo apogeo se habría dado hasta 1970 aproximadamente. El segundo grupo lo constituyen establecimientos educacionales usualmente laicos fundados por comunidades inmigrantes de países europeos y/o de habla inglesa. Finalmente, en el tercer grupo se reúnen las escuelas fundadas más recientemente (post década de 1970), circunscritas a los nuevos y más conservadores movimientos católicos (Legionarios de Cristo, Opus Dei, Schoenstatt). Desde 1990 aproximadamente, éstos últimos lideran las preferencias de las familias de la élite económica conservadora (Madrid, 2016).

En su estudio sobre escuelas de élite, Moya y Hernández (2014), aluden a las tres funciones claves que cumplen estos establecimientos educacionales en términos de la reproducción social: selección (asociada a criterios de valoración de los postulantes y consiguiente inclusión/exclusión de éstos), socialización (transferencia de códigos éticos, estéticos y conductuales) y vinculación (provisión de espacios exclusivos para la interacción e integración a redes). En términos de selección, que es lo que explora este estudio, los colegios de élite tienden a resguardar la supuesta homogeneidad de la comunidad educativa estableciendo criterios y procedimientos de admisión que les permiten hacer un cierre social y filtrar a sus futuros estudiantes.

Elección y selección: Procesos de admisión a escuelas de élite

El ingreso a una escuela privada, y más aún, a una considerada “de élite”, es un proceso incierto y difícil para las familias que postulan. En Chile, a diferencia del sector público, los procesos de admisión a play group o pre kínder (NT1), en este tipo de establecimientos educacionales, se inician aproximadamente un año antes del comienzo del año escolar, entre marzo y abril del año previo al ingreso. Siempre hay

más postulantes que cupos ofrecidos, razón por la cual las escuelas deben seleccionar a las familias que ingresan (Moya & Hernández, 2014).

En el sector público el Sistema de Admisión Escolar (SAE) establece un único proceso común y aleatorio para todos los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado. Este sistema funciona con un algoritmo que realiza un ordenamiento aleatorio de los y las estudiantes, y en base a ello asigna vacantes. Los principales criterios que se utilizan para la construcción de este algoritmo son: tener hermano(a) en el establecimiento; ser hijo(a) de funcionario del establecimiento; ser estudiante prioritario. A diferencia de este sistema, las escuelas particulares pagadas pueden contar con procesos propios y autónomos, pero deben ajustarse a lo que establece el DFL No. 2 de 2009 del Ministerio de Educación “el cual vela por el derecho preferente de padres, madres o apoderados, de elegir recintos educativos a través de un procedimiento que garantice equidad e igualdad de oportunidades” (Superintendencia de Educación, 2022). De esta manera, las escuelas privadas establecen diversos requisitos en sus procesos de admisión, por medio de los cuales se busca filtrar al alumnado y preservar cierta homogeneidad en la comunidad educativa.

Los estudios que abordan las preferencias educativas de las familias chilenas de clase alta desde la perspectiva de la elección de escuela (Bellei et al., 2020; Gayo et al., 2019) subrayan que éste es un proceso que debe ser entendido en un marco institucional, cultural y socioespacial, en el que, si bien las familias hacen una elección, son los establecimientos educacionales los que, mediante la selección, lideran el proceso. En teoría, las familias de clase alta están más habilitadas para “elegir” establecimiento educativo en la medida en que tienen el poder adquisitivo que les permite costear las altas tarifas que cobran las escuelas privadas, no obstante, “el acto de elegir no es materia exclusiva de los padres, sino que las escuelas utilizan criterios de admisión para seleccionar a las familias y estudiantes, los cuales se constituyen en efectivas barreras de entrada” (Bunnell & Hatch, 2021; Gayo et al., 2019). Estas barreras usualmente se dan en forma de reglas ambiguas y no explícitas. Las escuelas de élite, además, adaptan estas reglas en función de las cambiantes dinámicas sociales del entorno (por ejemplo, cambios a nivel del tipo familias que buscan un cupo), las cuales obligan a repensar las barreras de entrada para preservar la composición social de su comunidad (Bunnell & Hatch, 2021). Así, la elección es vivida, tal como describen Bellei et al. (2020), como un proceso de “tensa identificación mutua, altamente exigente”, donde las familias se juegan en buena medida el éxito del proyecto familiar.

Godoy y coautores (2014) analizaron los requisitos de postulación en el sistema escolar chileno y encontraron que los establecimientos particulares pagados son los que más seleccionan, mediante la exigencia de requisitos de postulación relacionados tanto con las habilidades académicas de los niños y niñas (con muy pocas diferencias entre los niveles iniciales y niveles posteriores), como con el capital cultural y social de las familias y el compromiso religioso de éstas.

Con respecto a la función de selección, Moya y Hernández (2014) encontraron que los establecimientos educacionales de élite, además de aplicar pruebas para evaluar madurez y aptitudes del niño/niña, establecen las siguientes barreras: (1) priorizan el ingreso de niños y niñas cuyas familias ya están vinculadas al colegio por estar conformadas por apoderados ex alumnos/as y/o por hermanos del postulante que ya fueron admitidos previamente (Howard et al., 2020); (2) exigen cartas de recomendación provenientes de personas vinculadas de antemano al colegio (sacerdotes, profesores, directivos, familiares); (3) aplican una entrevista a la familia en la que sondean si ésta “encaja” con la escuela. A estas barreras, se suma el cobro de aranceles y matrículas.

Gayo y coautores (2019) clasifican los requisitos de admisión en tres grupos: (1) los menos exclusivos y excluyentes, que consisten en requisitos básicos de carácter administrativo que son solicitados de manera transversal en los procesos de admisión por la mayoría de establecimientos; (2) los de índole religiosa, que cobran relevancia en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, y consisten en dar cuenta del compromiso religioso de la familia; y (3) los exclusivos, como cartas de recomendación o compra de acciones, que tienden a establecer evidentes barreras sociales. Éstos se concentran en establecimientos educacionales orientados a la clase alta.

Un estudio de Howard y coautores (2020) sobre prácticas de cierre en una escuela privada de élite chilena aporta más especificidades sobre los criterios de inclusión/exclusión que aplica este tipo de establecimientos. El formar parte de la comunidad habiendo sido antes alumno/a constituye una puerta de entrada segura, y aquellos casos excepcionales donde se admite a una familia que no tiene ninguna conexión previa con el colegio, se basan en el aporte extra o valor agregado que esa familia puede aportar, de manera que el proceso de admisión en el caso de esta escuela, es altamente exigente y competitivo. Bellei y coautores (2020) dan cuenta de la tensión que estos procesos generan en las familias, al relatar que las altas exigencias generan molestia en algunas de ellas, al notar que las escuelas se centran más en su reproducción y en la preservación de su exclusiva comunidad, que en acoger a sus hijos e hijas en su diversidad e integralidad.

Procesos de selección de niños en edad preescolar a escuelas de élite

Como se ha mencionado previamente, la edad en la cual se define la entrada a los establecimientos educacionales de élite es bastante temprana: entre los dos y los cuatro años de edad. Esto supone un proceso de selección en niños y niñas muy pequeños, los cuales requieren de una especial atención en relación a los métodos de evaluación empleados, dado el grado de escolarización que éstos podrían tener. Dicha escolarización implica que el aprendizaje de los niños se planifica y se evalúa siguiendo las directrices de la educación primaria, con un fuerte acento en los contenidos relativos a la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas y poco espacio para el juego (OECD, 2006).

La escolarización de la educación parvularia ha concitado preocupación internacional (Bipath & Theron, 2020; Ring & O'Sullivan, 2018) y nacional (Pardo & Opazo, 2019; Pardo et al., 2021) siendo además reforzada por el enfoque de la preparación para la escuela. En ese contexto, la pregunta por los métodos de evaluación de los niños pequeños en los procesos de admisión a escuelas de élite es relevante, en tanto estos procesos justamente buscan determinar qué tan preparados están los niños para las escuelas a las que están postulando. La provisión de la educación parvularia en Chile abarca desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Mayoritariamente y hasta los cuatro años de edad, los niños asisten a jardines infantiles, la mayor parte de ellos financiados con recursos públicos. Por su parte, el Primer Nivel de Transición o Pre Kinder (NT1) y Segundo Nivel de Transición o Kinder (NT2) abarca a la población infantil entre los cuatro y los seis años de edad. Estos niveles son impartidos en su mayoría por establecimientos escolares públicos y privados, aunque también se encuentran en un grupo minoritario de jardines infantiles o escuelas de párvulos. La provisión de educación parvularia de dichos niveles es obligatoria por parte del Estado, más no la asistencia de los niños y niñas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).

La evidencia internacional sobre las experiencias de las familias respecto a los procesos de admisión al nivel de educación parvularia es exigua. Sin perjuicio de ello, dicha evidencia entrega interesantes resultados que vale la pena considerar para efectos de esta investigación. Por ejemplo, Kampichler y coautores (2018), en su estudio sobre la elección de kindergarten en padres y madres de República Checa, identifican dos grandes posiciones frente a la elección de escuelas, no siendo éstas necesariamente de élite. Primero, la de los padres de clases medias altas, para quienes la elección es crucial para definir la personalidad y oportunidades futuras de sus hijos, por tanto, buscan una escuela guiados por el proyecto pedagógico que ésta tiene y/o por pautas de crianza afines a las suyas. Segundo, la de familias de clase trabajadora, donde la elección de establecimiento se realiza en base a criterios más funcionales (como cercanía o disponibilidad de cupos). Considerando la alta diversificación en la oferta escolar del país, los autores sostienen que familias de clases más altas tienden a elegir escuelas que promueven pedagogías alternativas y enfoques respetuosos, las que paradójicamente no lo son pues contribuyen a la creciente brecha social, precisamente por su exclusividad social.

En Argentina, mediante una aproximación etnográfica a una escuela de elite, Prosser (2016) indica que el proceso de selección es altamente competitivo y comienza cuando los niños y niñas tienen tres años de edad. De acuerdo a su investigación, en dichas escuelas de elite los niños aprenden el currículum apropiado, conocen a las personas indicadas, y cultivan el gusto correcto que les permitirá tener un futuro exitoso como parte de la elite económica argentina.

Por su parte, Borjesson y coautores (2020) encontraron ciertas dificultades de tipo epistemológicas para estudiar la selección de los niños en escuelas de elite en Suecia, pues en países reconocidos como igualitarios como éste, se suele negar que las escuelas de elite lo sean efectivamente. Así, era común que desde las mismas escuelas expresaran ideas tales como “en nuestra escuela tenemos toda clase de estudiantes”, aun cuando dichas escuelas eran altamente selectivas.

Complementariamente, en su estudio sobre las escuelas de elite en Irlanda, Courtois (2018) encontró que en ellas se llevan a cabo procesos de selección que incluyen visitas de los niños a la escuela durante el día, donde se les aplican pruebas junto con observarles cómo interactúan con sus compañeros, todo esto siete meses antes del inicio del siguiente año escolar. Además, se les aplican entrevistas a los postulantes, en las cuales queda de manifiesto el desbalance de poder entre la escuela y la familia: si el niño o niña no se ajusta a los estándares de comportamiento esperados, se les indica a los padres que, “por el bien del niño”, es mejor que le busquen otra escuela, donde probablemente “será más feliz”. En conjunto, estas investigaciones dan cuenta además del alto nivel de segregación propiciado por estos establecimientos de elite, pues no sólo seleccionan a niños y niñas en virtud de su comportamiento o nivel académico, sino que también, en base a la solvencia económica de sus familias.

A partir de los antecedentes expuestos, por medio de este estudio exploratorio, se buscó conocer y analizar las perspectivas de madres y padres acerca de las experiencias vividas durante los procesos de admisión que aplican las escuelas privadas de élite en niños y niñas que postulan a los primeros niveles (NT1 y NT2, e incluso play group); con qué criterios se hace la selección, qué evaluaciones y dispositivos de selección se aplican en el proceso, cómo son comunicados tanto los procedimientos de selección como sus resultados, y qué percepciones y valoraciones tienen los padres y madres de familias que han participado de estos procesos.

Método

Diseño

Se definió un estudio de tipo exploratorio, siguiendo una metodología de tipo cualitativa desde una aproximación fenomenológica, buscando comprender las perspectivas sobre experiencias comunes y compartidas de un grupo de personas, respecto a un fenómeno en particular (Creswell, 2013, p. 81). Para efectos de esta investigación, el fenómeno a indagar es el proceso de postulación a escuelas de élite para los niveles de educación parvularia.

Esta investigación fue desarrollada en el marco de los Proyectos Fondecyt No. 1230581; Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Proyecto SCIA ANID CIE 160009 y ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

Muestra

La selección de los participantes fue intencionada (Jupp, 2006), nueve personas fueron elegidas bajo el criterio de haber postulado a su hijo o hija a una escuela particular pagada de élite, cuyo resultado no siempre fue favorable, o el proceso se caracterizó por ser un tanto difícil desde su punto de vista. Se accedió a los participantes a través de una estrategia de bola de nieve, ellos mismos fueron los informantes clave respecto a otros eventuales participantes de la investigación (Robson, 2011). El número total de personas se definió en base a un criterio de saturación (Hennink & Kaiser, 2019), es decir, cuando no hay antecedentes nuevos y los datos comienzan a repetirse sin agregar mayor profundidad en la comprensión del problema en cuestión.

De los participantes, siete eran mujeres (las madres de los niños y niñas), y dos de ellos eran hombres (los padres de los párvulos). Es interesante notar que este sesgo de género da cuenta de la situación donde son las mujeres quienes se encargan principalmente de aspectos relacionados con la escolaridad de sus hijos e hijas, en donde las tareas escolares enviadas a la casa se han definido como un dominio de las madres, como parte de una crianza desigual (Lehner-Mear, 2021).

A cada una de las personas participantes se les entrevistó individualmente, con la excepción de una pareja de padres, a quienes se entrevistó conjuntamente. Todos los participantes eran menores de 45 años, contaban con estudios universitarios completos y vivían en la Región Metropolitana (Chile). Dado que el foco de las entrevistas eran las perspectivas de las familias sobre los procesos de postulación, se mencionó un conjunto de escuelas particulares de élite que fueron referidas por medio de pseudónimos. Los participantes refirieron a diez escuelas de elite: (1) Escuela Alerce; (2) Escuela Roble; (3) Escuela Ciprés; (4) Escuela Álamo; (5) Escuela Eucalipto; (6) Escuela Pino; (7) Escuela Algarrobo; (8) Escuela Abedul; (9) Escuela Sauce y (10) Escuela Aromo. Todos estos establecimientos educacionales están ubicados en el sector oriente de la Región Metropolitana -a excepción de una de ellas- y son definidas como escuelas de élite, pues consideran el pago de cuotas de incorporación y el pago mensual de colegiaturas altamente costosas, algunas de ellas estipuladas en Unidades de Fomento (UF, unidad financiera reajutable de acuerdo a la inflación), lo cual es bastante inusual para el caso de las demás escuelas del sistema educacional chileno.

Producción de la información

El trabajo de campo se llevó a cabo entre abril y junio de 2022. La técnica de recolección de la información consistió en entrevistas semi estructuradas realizadas vía online, a través de la plataforma zoom. Se privilegió realizar las entrevistas de manera online pues durante el primer semestre del año en curso aún se estaba volviendo paulatinamente a actividades de tipo presencial, razón por la cual se decidió mantener la modalidad online para facilitar la participación de los entrevistados. Los participantes contaban con acceso a internet y estaban familiarizados con el uso de la plataforma zoom.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas teniendo como eje articulador el fenómeno de la postulación para ingresar a escuelas privadas de élite en los niveles de transición de educación parvularia. Los temas tratados en las entrevistas se relacionaron con las experiencias previas al proceso de postulación, las experiencias durante el proceso en cuestión y las experiencias posteriores a la postulación. Dado que se trató de experiencias vividas, era esperable que los participantes dieran cuenta no sólo de los hechos vividos, sino que también de sus sentimientos al respecto. Por ello, una escucha atenta, donde los participantes se sintieran cómodos y en confianza fue fundamental para asegurar la obtención de información lo suficientemente rica y detallada (Lavee & Itzchakov, 2021).

Análisis de la información

Todas las entrevistas fueron transcritas *in verbatim*, y para analizar los datos, se realizó un análisis temático de contenido (Clarke & Braun, 2017) a través de códigos preestablecidos elaborados según los lineamientos de la revisión de la literatura y códigos emergentes que surgieron conforme avanzaron los análisis. Algunos de los códigos preestablecidos fueron: información sobre el proceso; razones elección escuelas; preparación para la postulación (de los padres, y de los niños); proceso de admisión (pruebas a los niños, pruebas a los padres); críticas al proceso; impresión general del proceso; los códigos emergentes fueron: discriminación; estrés; rabia. Una vez codificado todo el material transcrito, los datos se agruparon según dos ejes más amplios: por un lado, “padres y apoderados”, y por otro, “niños y niñas”, toda la codificación permitió arribar a una síntesis temática bajo un gran eje: la evaluación acontecida durante el proceso de postulación.

Consideraciones éticas

Todos los participantes recibieron un consentimiento informado vía correo electrónico, explicando la investigación y sus objetivos, y sus derechos como participantes. Tales derechos consisten en el respeto a la confidencialidad de la información, es decir que solo las investigadoras del estudio tendrán acceso a ésta y derecho al anonimato, tanto de sus nombres como el de sus hijos e hijas. Por último, se les aseguró que toda la información será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos. El consentimiento informado fue leído al comienzo de las entrevistas y fue aceptado por todas las personas participantes de esta investigación.

Resultados

El análisis a las entrevistas de padres y apoderados se enfocó fundamentalmente en sus perspectivas sobre el proceso de admisión, las cuales se enmarcan en un gran eje temático: la evaluación. Por un lado, las escuelas de élite evalúan a los niños, pero también, los evalúan a ellos como familias, sus características, valores y experiencias de vida.

Perspectivas sobre los párvulos durante el proceso de admisión

Respecto de las evaluaciones a los párvulos llevadas a cabo por las escuelas de élite en los procesos de admisión, los resultados indican que algunas de ellas no son apropiadas para la edad de los niños y niñas postulantes, pues los párvulos son muy pequeños cuando dichos procesos ocurren. En promedio, los niños postulan cuando tienen alrededor de tres años de edad, pues el proceso de postulación es iniciado con mucha anticipación, según cuentan los padres y apoderados participantes del estudio. Así, el proceso se inicia al menos un año antes de que los niños ingresen al nivel de transición menor, o prekínder.

De acuerdo a lo recogido en las entrevistas, las escuelas evalúan a los niños y niñas de distintas formas. Por ejemplo, en la Escuela Alerce les piden a los padres enviar videos que den cuenta de las habilidades de lenguaje y destrezas motrices de los párvulos, mientras que en la Escuela Ciprés las preguntas son más bien de lógica, tal como lo ejemplifican las siguientes citas de cada escuela respectivamente:

Eran [las habilidades que le pedían al niño] realmente como para niños de cinco años, entonces yo lo encontré muy descuadrado (...) era todo contra el tiempo, mi hijo a esa edad, a los tres años, no manejaba el tema de las tijeras (Entrevistado No. 1)

Encuentro que fue bien rudo en las preguntas que le hacía a un niño de tres años, le hicieron preguntas como de ingenio, le dijeron, por ejemplo, 'si hace calor y el hielo se derrite, en invierno el hielo ¿se...?' Y ella tenía que terminar la frase... yo decía 'oh, no la va a contestar' (...) y contestó y decía 'el hielo se enfría', y era 'se congela', pero igual estaba bien, muchas preguntas así, de lógica. O le preguntaban como de colores, 'este color con este otro color ¿qué color se forma? ¿Qué crees tú?' cosas así. Yo encuentro que era como súper avanzado para la edad que tenía (Entrevistada No. 3)

Además, algunos entrevistados indican que a sus hijos les pidieron dibujar una figura humana y figuras geométricas (Escuela Pino); o evaluaciones grupales a los niños y niñas, en donde las interacciones entre ellos fueron observadas (Escuela Roble). Si bien es cierto los entrevistados señalan que sus hijos e hijas no se dieron cuenta que estaban siendo evaluados y que en general lo vieron más bien como una especie de juego en un posible nuevo colegio, de todos modos, presenciaron que otros niños y niñas se estresaron durante el proceso, incluso en aquellos colegios donde la evaluación fue grupal:

Los juntan a todos los niños afuera y los hacen entrar a la sala por grupo y los hacen jugar y los observan, y ahí les preguntan cosas, los hacen dibujar, los hacen saltar y es cuático [complicado] porque los niños, hay muchos como que les da miedo, igual son chicos (Entrevistada No. 6)

Muchos niños de hecho ni siquiera pudieron entrar, muchos te diré (...) lloraban, así gritaban, lloraban, y no pudieron entrar de nervio, y no pudieron entrar no más, entonces eso a nosotros, a los papás... [pensamos] qué estresante, para el niño, pero [también] los papás, en el fondo porque cachay [te das cuenta] que no hay oportunidad (Entrevistada No. 7)

Respecto a la preparación para estas diversas evaluaciones, en general los participantes del estudio señalan que ellos no destinaron tiempo para preparar a sus hijos e hijas; sin embargo, están al tanto de que esto ocurre ampliamente: "Yo tenía amigas también que habían preparado a sus hijas con una profesora del colegio que quería, para que en el examen le fuera increíble" (Entrevistada No. 5).

Otro aspecto abordado fue la retroalimentación recibida una vez que finalizó el proceso de admisión y el resultado no fue favorable, es decir, los párvulos no fueron aceptados en las escuelas de élite donde postularon. Todas las personas participantes sostienen no haber recibido retroalimentación alguna más allá de un correo electrónico o una lista publicada fuera de la escuela indicando que su hijo o hija no había sido seleccionado, sin entregar las razones de dicha decisión. Frente a ello, algunas de las personas participantes dicen haber solicitado un informe al establecimiento educacional, o al menos una

respuesta más contundente acerca del porqué el párvulo no había sido seleccionado. En uno de esos casos, la madre entrevistada señala haber recibido una evaluación negativa, señalando que su hija necesitaba múltiples apoyos, en áreas de psicomotricidad, lenguaje, entre otras (Escuela Roble). Más tarde, esta madre se enteraría que la Escuela Roble le enviaba exactamente el mismo informe a todos quienes lo requerían:

Cuando pedimos el informe de por qué no había quedado nos dijeron 'tu hija necesita psicomotricidad, tu hija necesita fonoaudióloga, tu hija necesita terapeuta ocupacional, tu hija necesita todas las terapias del mundo' (...) se lo mandé al jardín, les dije 'oye, me hubieran avisado que mi hija estaba tan mal', me dijeron 'tu hija no está mal', porque igual uno también dice '¿cómo...?', bueno, yo soy de la teoría que un niño no puede estar tan mal, un niño no puede... y después pregunté (...) y supe que le habían hecho a otra gente el mismo, mismo, mismo informe cambiando el nombre, o sea yo cuando pedí el informe te liquidan, te dicen todo mal, entonces podrían hacer la pega [el trabajo] de hacerte el informe o de hacerte creer que lo hacen y no ponerte todo mal, no sé (Entrevistada No. 4)

En otro caso, en respuesta a la solicitud de los padres, la escuela (Escuela Alerce) entregó un informe especificando las dimensiones evaluadas al niño, e indicando si era necesario reforzar algún aspecto en particular. En opinión de los entrevistados, dicho informe era insuficiente y en ningún caso daba cuenta de las razones por las cuales su pupilo no había sido seleccionado en la escuela, como ilustra la siguiente cita:

Cuando nos comunicaron que no había quedado, supimos rápidamente que no había quedado y le pedimos un informe y nos respondieron el mismo día, a ver ¿qué nos respondieron? una cuestión bien escueta, ahora está bien, claro, tienen miles de postulantes, qué sé yo (...) ahí están las dimensiones explicadas [en el informe] y nada, definen las dimensiones y después es un sí y un no nada más, dice... 'como retroalimentación general podemos entregar algunas sugerencias de qué áreas reforzar'. En actividad libre: ¿reforzar? Sí; en motricidad gruesa: ¿reforzar? Sí; motricidad fina ¿reforzar? Sí; lenguaje: ¿reforzar? No (...) 'Esperamos haber aclarado sus dudas' pa... pa... pá... o sea una cuestión (Entrevistado No. 1)

Perspectivas sobre las evaluaciones a los padres y apoderados durante el proceso de admisión

En general, los padres y apoderados participantes del estudio señalan que vivieron experiencias estresantes y en ocasiones discriminatorias durante el proceso de admisión de sus hijos a escuelas de élite. Si bien la mayoría sostiene que sabían a lo que se exponían en este tipo de establecimientos educacionales (a través de amigos y conocidos que ya habían tenido la experiencia de postulación), se trató de experiencias poco acogedoras, con contadas excepciones. En todas las escuelas tuvieron que cancelar un monto por la postulación que fluctuó entre los \$50.000 y \$120.000 pesos chilenos (US\$50 y US\$120 dólares americanos aproximadamente).

Además, los padres y apoderados participaron de entrevistas-evaluaciones tanto individuales como grupales concentradas principalmente en determinar si el tipo de familia era acorde o no a la escuela. En los casos de escuelas con poca demanda, las entrevistas solían ser gratas y bajo el formato de una especie de charla, en donde les comentaban el proyecto educativo. Tales fueron los casos de las Escuela Sauce y Escuela Aroma, donde el proceso fue bastante más agradable y donde algunas de las personas entrevistadas enviaron finalmente ahí a sus hijos e hijas, luego de haber sido rechazados en las otras escuelas. Previo a las entrevistas, se les solicitó completar formularios con información relativa a la familia, pidiéndoles su currículum vitae, sus actuales lugares de trabajo, entre otras preguntas, tal como se ilustra en la siguiente cita de la Escuela Alerce:

O sea, yo creo que te escanean la familia. Primero, cuando tú postulas y pagas, tú pagas a través de una página web, entonces tú metes tus datos a la página web, y los datos son súper locos porque en el fondo son, bueno, toda tu vida, dónde vives, dónde trabajas, casi que cuánto ganas, tu currículum, en el fondo, como de... vida (...) fue bien loco porque una de las primeras preguntas es '¿en cuántos países has vivido en los últimos diez años?' entonces ya como que ahí ese era un filtro súper grande porque no creo que haya mucha gente que haya vivido en otro país (Entrevistada No. 7)

Esta información era considerada al momento de realizarles a los padres y apoderados la entrevista individual. Resulta interesante destacar el caso de la postulación a la Escuela Roble, en donde la

participante dice haberse sentido muy violentada por el tenor de las preguntas a las cuales fue sometida. Además, en este caso particular, les solicitaron tres cartas de recomendación a los padres y apoderados, siendo al menos una de ellas, de algún miembro del directorio del establecimiento educacional.

Tuve la peor de las experiencias porque tú tenías que mandar tu currículum personal en la planilla online de postulación, tus estudios superiores, te preguntaban todo tipo de cosas, después de eso hay un colador de cartas de pituto [recomendación], que también es heavy [fuerte] pero uno dice 'ya, ya', pasamos ese colador de las cartas de recomendación, llegamos a la entrevista, que era el primer colador y la entrevistadora miró mi currículum, y me dice 'sorpréndeme'. Lo encontré que era violento (...) encontré que había un grado de violencia en que tu currículum tenía que ser sorprendente a los ojos de la evaluadora, [fue] una postulación en la que te maltrataban un poco (...) Uno se expone igual, uno se expone, uno cuenta su experiencia, uno presenta a su familia, en el fondo es muy personal al final, y no quedar es muy personal también (Entrevistada No. 4)

En la misma línea, en la Escuela Álamo la entrevista a los padres también fue un tanto incómoda para los participantes del estudio:

Nos preguntaron si hablábamos francés y nosotros dijimos que no, pero que hablábamos inglés porque habíamos vivido afuera y todo, y nos dijeron 'bueno, tienen que... ¿cómo lo van a hacer para ayudarlo con las tareas?', y nosotros dijimos 'bueno, tendremos que estudiar, como todo, hemos estudiado toda la vida' pero no nos gustó mucho, al final no quedamos, y yo también salí enojada ese día porque encontré que, no sé, yo dije ¿habrá mucha gente que habla francés en Chile? que preguntan tan relajado si hablábamos francés (Entrevistados No. 8 y No. 9)

Es importante señalar que la mayoría de los participantes del estudio indican que las principales características que ellos buscaban en una escuela para sus hijos se relacionaban con que éstas fuesen laicas, bilingües, con actividades extraprogramáticas, con una buena infraestructura y que su ubicación fuera relativamente cercana a sus hogares o que tuviera buen acceso (por ejemplo, cercana a un metro). En aquellos casos en donde los participantes del estudio optaron por postular a sus hijos e hijas a escuelas religiosas, las experiencias no fueron del todo positivas pues se sintieron juzgados en términos valóricos, tal como lo ilustra la siguiente cita, de las Escuela Abedul y Escuela Algarrobo respectivamente:

Siempre quedé con la sensación de que el rechazo no fue por ella, fue por nosotros, los papás, porque nosotros no estábamos casados y porque mi marido, bueno, que ahora después nos casamos, pero mi marido en ese entonces se había separado de hecho hace mucho tiempo pero no legalmente, entonces como era un colegio muy católico, esa estructura de familia seguramente no les acomodaba a ellos como colegio, entonces de alguna forma yo me sentí discriminada, y no creo que la evaluación haya sido por mi hija sino que fue por nosotros (Entrevistada No. 2)

Como son preguntas valóricas como que uno se siente bien juzgado, entonces tengo como una contradicción porque no quiero que pongan al niño al centro, pero el niño a veces se lo toma más relajado que el papá y siento que para la entrevista con la escuela estaba muy estresada y cuando fueron preguntas, que eran como preguntas muy abiertas, me sentí súper juzgada, así de lo que iba a responder (Entrevistada No. 3).

Sin perjuicio de lo anterior, en donde queda de manifiesto que de no cumplir con el perfil valórico religioso familiar de la escuela, el niño no es aceptado en ésta, los resultados de este estudio dan cuenta también de la importancia de las influencias y de los contactos de las familias, lo cual puede eventualmente cambiar una decisión desfavorable. Por ejemplo, en la Escuela Eucalipto, aun cuando algunas familias no cumplen con criterios de tipo religioso, dada su relación con figuras políticas relevantes del país, finalmente sus hijos son aceptados en el establecimiento educacional:

Otras personas con el mismo perfil que nosotros, igual, igual, igual, sí quedaron; no estaban casados por la iglesia, pero conocen gente más influyente o son parientes de famosillos y quedan, porque ese es el perfil que les gusta a ellos, al final es que nosotros somos equis, equis, equis, y ellos son equis, pero su papá es no sé quién o su tío es no sé cuánto, o sale en la tele o es político y toda esa gente queda (...) fueron súper poco acogedores, fue súper mala la experiencia que tuvimos ahí. He conocido varias experiencias del mismo colegio, que tampoco han quedado pero que han hinchado, hinchado, hinchado [insisten] y han movido sus redes y han entrado igual, o sea es pura cosa como de influencias, tener gente conocida y conocer gente que esté adentro del colegio que te ayude a entrar y mucha carta y mucha entrevista y mucha cuestión

[insistencia] y estar todo el año peleándola y entrar... yo conozco cuatro o cinco casos así (Entrevistada No. 6)

Discusión y Conclusión

En este estudio exploramos las perspectivas de familias que postularon a sus hijos a escuelas de élite en los niveles iniciales de la educación parvularia. Los resultados indican que, en sus procesos de admisión para niños en edad preescolar, las escuelas de élite evalúan habilidades poco adecuadas al desarrollo cognitivo esperable en un niño o niña de esa edad. Dado que los procesos de admisión se inician con mucha anticipación al ingreso efectivo de los niños y niñas a la escuela (un año aproximadamente), se produce un desfase entre aquello que es evaluado y aquello que es razonable esperar y observar en un niño o niña que ingresa a un nivel de transición en un establecimiento escolar.

Estos resultados aportan evidencia de una escolarización que se inicia incluso antes de que los niños ingresen al nivel de educación parvularia de la escuela, complementando la evidencia nacional reportada respecto a este tema (Pardo et al., 2021; Pardo & Opazo, 2019). También muestran que el desfase entre aquello que es evaluado y lo que es razonable observar en un niño pequeño, ha llevado a que algunas familias tengan que preparar a sus hijos para el proceso de admisión, anticipando ciertos conocimientos o habilidades en los niños y niñas. Así, en lugar de valorar y respetar los aprendizajes y el desarrollo de los párvulos en su momento actual, se les exigen habilidades futuras. Esto debiese ser un llamado de atención acerca de cómo se conceptualiza la infancia y sus potencialidades no futuras, sino presentes. Parfraseando a Gabriela Mistral: el futuro de los niños es siempre hoy.

Si bien los propios hijos e hijas de los participantes vivieron la evaluación como un juego, los padres y apoderados señalan haber observado a otros niños y niñas un tanto estresados, lo que da indicios que dichos procesos no consideran adecuadamente las habilidades socioemocionales de los niños. En este sentido, es importante destacar que de acuerdo a lo establecido por la Convención de Derechos del Niño (1989), éstos tienen derecho a participar en todos aquellos procesos que les incumben en su vida diaria; sin embargo, no es el caso en los procesos de admisión descritos en esta investigación. Más bien los niños son sujetos a una evaluación que no considera ni sus propios intereses ni sus aportes como coconstructores de conocimiento. Aun cuando ha habido avances en el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos, especialmente a nivel discursivo, aún hay importantes desafíos pendientes en la política pública y en las prácticas de la educación parvularia, situación señalada en la literatura más reciente sobre derechos de la primera infancia (Theobald, 2019).

Las familias se enfrentan a procesos de admisión en los que invierten recursos monetarios y tiempo sin saber bajo qué condiciones serán evaluados ellos y sus hijos (¿madurez emocional de sus hijos?, ¿habilidades cognitivas, motoras?, etc.). Nuestros resultados muestran que las familias cuentan con poca información acerca de los procesos de admisión, más allá de aspectos formales, y la retroalimentación posterior parece ser insuficiente: más aún, ésta se enfoca principalmente en los niños y sus déficits, destacando sólo lo negativo respecto a su desarrollo y aprendizaje. Consideramos que ello desconoce la evidencia existente sobre los niños y niñas y sus distintos ritmos de aprendizaje.

De acuerdo a lo reportado, las escuelas de élite no sólo evalúan a los niños y niñas, sino también y de manera preferente, a las familias. Esto está implícito en los procesos de admisión, dado que las escuelas no lo señalan de manera formal; no obstante, es algo sabido entre las familias que han participado de estos procesos. Como lo señala la literatura, los establecimientos de élite cuentan con un amplio grado de autonomía respecto a sus decisiones de admisión y las reformas educacionales sobre la selección escolar implementadas recientemente parecen no afectarles (Howard et al., 2020). Esta investigación confirma aquello: las escuelas de élite son absolutamente autónomas a este respecto.

Otro aspecto destacable es que las redes de contacto con que cuentan las familias son fundamentales para tener éxito en la admisión a una escuela de élite. Estar vinculado con otras familias que forman parte de la comunidad educativa y/o con personas influyentes para esa comunidad (sacerdotes, políticos

o personas destacadas en algún ámbito relevante para la escuela), son ventajas estratégicas que permiten levantar las barreras de entrada a estas escuelas, cumpliendo así la función de reproducción social reportada previamente en la literatura (Moya & Hernández, 2014). Estos resultados confirman la centralidad de estos criterios en los procesos de admisión; los cuales consideramos que aumentan la segregación socioeconómica presente en el sistema escolar chileno. Por otro lado, también confirman los resultados reportados por Bellei y coautores (2020), quienes describen las tensiones que los procesos de admisión generan en las familias, dado que las escuelas de élite se centran casi exclusivamente en preservar la homogeneidad social de su estudiantado, imponiendo altas barreras de entrada, en desmedro de acoger a sus hijos e hijas.

Los relatos de padres y madres expuestos en este artículo contribuyen a la literatura sobre la educación de elite y sus definiciones, fundamentalmente aquella referida a su función en la reproducción social de clase (Prosser, 2016) y en la búsqueda de homogeneidad social por parte de dichos establecimientos educativos (Courtois, 2018). El alto costo monetario de las escuelas de elite, tanto en su proceso de admisión como en la colegiatura a pagar posteriormente son un claro ejemplo de un consumo educacional entendido a su vez como una forma de producción cultural.

Uno de los componentes centrales de esta cultura son las barreras de entrada o de ingreso, expresadas en reglas ambiguas y no explícitas. Las escuelas de elite referidas por los participantes de esta investigación son bastante similares a aquellas descritas en países con contextos diferentes al chileno, como es Irlanda (Courtois, 2018), en donde las habilidades de las familias para “escoger” la escuela se basan en la solvencia económica que les permite costearlas, pero también, en otros criterios menos evidentes, como el comportamiento de los niños y niñas o su nivel de logro en las pruebas que les aplican. Sobre ello, cabe señalar que la educación parvularia se caracteriza por tener un enfoque holístico, característico de una pedagogía de tipo social que define a cada niño y niña como coconstructor de su propio aprendizaje y donde las perspectivas de las comunidades son atendidas (Bingham & Whitebread, 2011). Nada más alejado del proceso de admisión de las escuelas descritas en este estudio.

Nuestro estudio confirma lo señalado en la evidencia chilena sobre los procesos de selección de escuelas de élite en Chile, pero además añade un elemento no reportado previamente en la literatura: sitúa la mirada en las experiencias de evaluación de los niños y niñas desde la perspectiva de sus padres y apoderados. De esta forma, nuestra investigación entrega luces sobre un fenómeno que pone en jaque el derecho a la educación de niños y niñas al discriminarlos a ellos y a sus padres en función de características de clase, religión, entre otros. No obstante, estos hallazgos deben ser considerados con cautela, pues dado su carácter cualitativo exploratorio no es posible realizar generalizaciones a partir de ellos. En ese sentido, consideramos que futuras investigaciones podrían complementar nuestra exploración con información proveniente de las propias escuelas de élite, para conocer cómo enfocan sus procesos de admisión, lo cual permitiría dar cuenta con mayor propiedad del fenómeno estudiado, tal como el estudio llevado a cabo por Howard y coautores (2020). Como ya se señaló, suele haber bastantes barreras para acceder a estos espacios, sin embargo, se considera conveniente ampliar la investigación incluyendo a las propias escuelas de élite como fuente de información.

Referencias

- Alfaro, J., Atria, J., & 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), 1-26. <https://doi.org/dx.doi.org/10.18504/pl3060-002-2022>
- Bellei, C., Orellana, V., & Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5), 1-23. <https://doi.org/doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bingham, S., & Whitebread, D. (2011). *School readiness: A critical review of perspectives and evidence* (pp. 1-194). TACTYC Research Publication.
- Bipath, K., & Theron, H. (2020). Contesting schoolification through snapshots of pedagogy-in-participation in early childhood development centres in South Africa. *Perspectives in Education*, 28(2), 227-240.

- Börjesson, M., Broady, D., & Palme, M. (2020). "In our school we have students of all sorts". Mapping the space of elite education in a seemingly egalitarian system. In F. Denord, M. Palme, & B. Réau (Eds.), *Researching elites and power: Theory, methods, analyses* (16th ed., pp. 179-192). Springer.
- Bunnell, T., & Hatch, J. (2021). 'Guarding the gate': The hidden practices behind admission to an elite traditional international school in Japan. *International Studies in Sociology of Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1981771>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Courtois, A. (2018). *Elite schooling and social inequality: Privilege and power in Ireland's top private schools*. Palgrave Macmillan UK.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Gayo Cal, M., Otero Cabrol, G., & 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), 1-16. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). *Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales*. Informes para la Política Educativa, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Hennink, M. M., & Kaiser, B. N. (2019). *Saturation in qualitative research*. SAGE Publications.
- Howard, A., Pine, J., Muench, W., & Peck, S. (2020). Securing eliteness: Class strategies of an elite school in Chile. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 564-577. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816160>
- Howlett, M. (2021). Looking at the 'field' through a Zoom lens: Methodological reflections on conducting online research during a global pandemic. *Qualitative Research*, 22(3), 387-402. <https://doi.org/10.1177/1468794120985691>
- Jupp, V. (2006). *The Sage dictionary of social research methods*. SAGE Publications Inc.
- Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská, L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 9(2), 9-32. <https://doi.org/doi:10.2478/jped-2018-0009>
- Lavee, E., & Itzchakov, G. (2021). Good listening: A key element in establishing quality in qualitative research. *Qualitative Research*, 14687941211039402. <https://doi.org/10.1177/14687941211039402>
- Lehner-Mear, R. (2021). Good mother, bad mother? Maternal identities and cyber-agency in the primary school homework debate. *Gender and Education*, 33(3), 285-305. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1763920>
- Madrid, S. (2015). El currículum gerencial en los colegios privados de elite. In C. Castro, H. Gómez, & 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 elite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. In J. Corvalán, A. Carrasco, & J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad escolar: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269-300). Ediciones UC.
- Moya-Díaz, E., & Hernández-Aracena, J. (2017). 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>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención de Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. <https://www.oecd.org/education/school/37519079.pdf>
- Pardo, M., & Opazo, M.-J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile / Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile AU - Par. *Cultura y Educación*, 31(1), 67-92.
- Pardo, M., Rupin, P., & Opazo, M. J. (2021). *Escolarización de la educación parvularia en Chile: Definición, causas y proposiciones en la visión de las comunidades educativas*. Consejo Nacional de Educación (CNED).
- Prosser, H. (2016). The economy of eliteness: Consuming educational advantage. In A. Koh & J. Kenway (Eds.), *Elite schools: Multiple geographies of privilege*. (pp. 217-230). Routledge.

- Ring, E., & O'Sullivan, L. (2018). Dewey: A panacea for the 'schoolification' epidemic. *Education 3-13*, 46(4), 402-410. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445474>
- Robson, C. (2011). *Real world research* (3rd ed.). Wiley.
- Subsecretaría de Educación Parvularia [Chile]. (2022). *Informe de Caracterización de Educación Parvularia Oficial 2022*. Departamento de Estudios y Estadísticas Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Superintendencia de Educación [Chile]. (2022). *Programa de fiscalización 2022: Procesos de admisión*. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/programa-de-fiscalizacion-normativa-procesos-de-admision/>
- Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child: "Where are we at in recognising children's rights in early childhood, three decades on ...?" *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 251-257. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z>
- Verhoeven, M., Draelants, H., & Ilabaca Turri, 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>