

Derechos de infancia en escuelas de élite: Una regulación necesaria

Children's rights in elite schools: A necessary regulation

Paula Ascorra *

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (paula.ascorra@pucv.cl)

Claudio Allende 

Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile (callende@ciae.uchile.cl)

Javiera Pavez Mena 

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (javiera.pavez@pucv.cl)

*Autora para correspondencia

Recibido: 10-diciembre-2022

Aceptado: 30-junio-2023

Publicado: 15-julio-2023

Citación recomendada: Ascorra, P., Allende, C., & Pavez Mena, J. (2023). Derechos de infancia en escuelas de élite: Una regulación necesaria. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2873>

RESUMEN

La élite como grupo social ha sido escasamente estudiada a nivel global. En este contexto, este estudio avanza en el análisis de la protección y garantía de los derechos de infancia en colegios de élite. Se desarrolló una investigación cualitativa de diseño de caso múltiple. Como principales hallazgos están la tensión del derecho a la educación de calidad, presentándose un curriculum gerencialista y persuasivo; el derecho a una sana convivencia y a la expresión de la propia identidad, encontrándose dinámicas de silencio en torno a situaciones de violencia, potenciadas por una vivencia de masculinidad hegemónica; y, la tensión en torno al derecho a participar, ser escuchado y opinar, dado que se desarrolla una participación tutelada por parte de los adultos. Se discute respecto de la desprotección de los derechos de infancia en este tipo de establecimientos y la imposibilidad de asegurarlos desde las actuales regulaciones legales. De este modo, los hallazgos del estudio ponen en evidencia que el rezago en el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes es un tema transversal para los grupos sociales de nuestro país.

Palabras clave: derechos de infancia, educación de élite, protección de la infancia

ABSTRACT

The elite as a social group, has been scarcely studied at the global level. In this context, this study advances in the analysis of the protection and guarantee of children's rights in elite schools. A qualitative research of multiple case design was developed. The main findings are the tension of the right to quality education, presenting a managerialist and persuasive curriculum; the right to a healthy coexistence and to the expression of one's own identity, finding dynamics of silence around situations of violence, enhanced by an experience of hegemonic masculinity; and the tension around the right to participate, be heard and give an opinion, given that a tutored participation is developed by adults. There is discussion regarding the lack of protection of children's rights in this type of establishments and the impossibility of ensuring them from the current legal regulations. Thus, the findings of the study show that the lag in the fulfillment of the rights of children and adolescents is a cross-cutting issue for social groups in our country.

Keywords: child protection, children's rights, elite education

Agradecimientos: Esta investigación utilizó como fuente de información las bases de datos de la Agencia de Calidad de la Educación. Las personas autoras agradecen el acceso a la información. Todos los resultados del estudio son de responsabilidad de las personas autoras y en nada comprometen a ese organismo.

Financiamiento: Fondo Basal para Centros de Excelencia Proyecto F80003 PIA-CONICYT; FONDECYT 1230581 y Proyecto SCIA ANID CIE 160009. Claudio Allende cuenta con apoyo ANID Subdirección de Capital Humano Doctorado Nacional/2023-21230926.

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



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

La protección y reconocimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) ha cobrado relevancia en las últimas décadas. Esta preocupación se ha volcado principalmente hacia los niños denominados “vulnerables”, dejando sin investigar la protección y derechos de NNA de grupos “privilegiados” y “escuelas de élite” (Alvez & Zawadsky, 2022). Es importante precisar que tanto la literatura anglosajona (Gaztambide-Fernández, 2009); como la literatura latinoamericana (Gessaghi, 2013; 2015); y la literatura nacional (Madrid, 2016; Thumala, 2007) han evidenciado las barreras que imponen las élites para ser estudiadas; dificultando la posibilidad de explorar fenómenos de alta importancia, como aquellos que surgen a lo largo de la infancia.

Cobra relevancia estudiar los derechos de NNA de establecimientos de élite, reconociendo a partir de la evidencia nacional, que sólo desde 14 escuelas de Santiago han egresado muchos estudiantes que se han transformado en la vida adulta, en algunos de los agentes de mayor poder e influencia en el país; ocupando, en el período 1990-2016, el 75% de los cargos de ministros, el 60% de los senadores y más del 40% de los diputados (PNUD, 2017). En este sentido, indagar en el ejercicio y resguardo de los derechos de esta población escolar en particular es indagar en la forma en que se los constituye, protege y respeta como ciudadanos en formación y; por lo tanto, en la forma en que son formados para que se relacionen con otros grupos sociales.

La Constitución Política de la República de Chile no reconoce la infancia como categoría constitucional formal; no obstante, sí se evidencian avances en materia legal (Espejo, 2017). Concretamente, la ratificación en 1990 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) presionó al Estado de Chile a garantizar y proteger una serie de derechos (CDN, 1989). Recientemente, se aprobó la Ley de Garantías y Protección de Derechos de la Niñez y Adolescencia (Ley No. 21.430, 2023) que tiene como objetivo el goce y ejercicio efectivo de los derechos de NNA. El país creó, además, del Consejo Nacional de la Infancia (2015) y la Defensoría de la Niñez (2018), órganos que velan por la protección y derechos de NNA.

Si bien los distintos cuerpos normativos se han orientado a resguardar los derechos de todos los NNA; la literatura nos informa que, para el caso de Chile y en materia de educación, es posible observar un tratamiento legislativo diferencial entre derechos de estudiantes que participan en escuelas públicas (que reciben aportes del Estado) y privadas (que no los reciben); entre las que se encuentran las escuelas de élite (Ascorra et al., 2019; Barrera et al., 2021).

Al respecto, Álvarez y Díaz (2022) refieren que el Consejo Escolar es el único órgano presente en la legislación chilena que incorpora la participación explícita de estudiantes en instancias colegiadas (Ley No. 19.979). Esta participación aplica sólo para escuelas que reciben aportes del Estado, desprotegiendo a los estudiantes de escuelas privadas y de élite.

De manera análoga, la Ley de Violencia Escolar (LVE; Ley No. 20.536, 2011) mandata a las escuelas públicas contar con un encargado de convivencia escolar; mientras que a las escuelas privadas sólo se les solicita implementar un Comité de Buena Convivencia (Álvarez & Díaz, 2022; Ascorra et al., 2021). Finalmente, respecto del derecho a una educación de calidad, se ha evidenciado la ausencia de un sistema de regulación para los colegios privados, que los deja sin la obligatoriedad de recibir apoyos y visitas de parte de la Agencia de la Calidad.

Atendiendo a lo enunciado, el objetivo de este estudio es indagar en la protección y garantía de derechos de infancia en escuelas de élite en las áreas de calidad de la educación, convivencia y participación escolar.

Protección y derechos de infancia en escuelas de élite: Calidad educativa, convivencia/no violencia y participación

Los colegios de élite se caracterizan por ser instituciones altamente selectivas, ya sea por criterios económicos, académicos, culturales y/o sociales (Clotfelter, 1996; Stevens, 2009; Ziegler, 2016; Ziegler et al., 2018); que desarrollan una socialización orientada a reproducir sus propios códigos culturales (Darmon, 2015; Khan, 2011; López et al., 2020) y que exhiben y mantienen una etiqueta de prestigio que

se transfiere a los estudiantes y los acompaña en sus trayectorias académicas y laborales a lo largo de toda la vida (Bourdieu, 1989; Draelants & Darchy-Koechlin, 2011; Rivera, 2016). Para el caso particular de este estudio, comprenderemos como élite tanto el grupo de escuelas particulares pagadas en Chile, que en 2022 representa el 9.5% de la matrícula nacional de educación básica y media regular concentrada en un 6% de los establecimientos del país, donde casi un 55% se ubica en la región metropolitana; como al selecto grupo de establecimientos chilenos ubicados dentro de este grupo, cuyos ex estudiantes concentran el mayor poder político y económico del país (PNUD, 2017). Este grupo de establecimientos constituye el 0.6% de la matrícula nacional en 2022 y está compuesto por 14 establecimientos ubicados en la capital del país.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de la ONU, 1948) consagra a la educación, como un derecho universal. En su artículo 26, fija los estándares y los objetivos a los que ésta debe propender. La razón por la cual se alude explícitamente a estándares educacionales, se debe a que éstos permiten garantizar, para distintos países del mundo, el derecho a una educación de calidad. A pesar de lo anterior, la literatura concuerda que la “calidad educativa” es un constructo multifactorial, polisémico y político; por lo tanto, es un concepto en constante disputa (Marchesi, 1998). Los estándares de la calidad educativa son fijados en Chile por la Agencia de la Calidad de la Educación (Ley No. 20.529, 2011) y medidos en una prueba estandarizada denominada Sistema Integral de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE); la que ha sido fuertemente cuestionada por presentar problemas de validez (Flórez Petour, 2012).

La Ley SAC (Ley No. 20.529, 2011) categoriza a los establecimientos educacionales según su desempeño en alto, medio, medio bajo e insuficiente. Aquellos establecimientos categorizados en nivel medio bajo e insuficiente, están obligados a recibir visitas y apoyos de la Agencia de la Calidad de la Educación. Aquellos establecimientos que, por cuatro años consecutivos se mantenga en desempeño insuficiente, arriesgan ser cerrados. Ni las visitas ni el cierre de escuelas aplican para escuelas privadas.

La CDN (1989) en su artículo 17 consagra el derecho al bienestar social, espiritual, moral y a la salud física y mental de todo NNA. En el caso de Chile, se cuenta con una política de convivencia escolar que data de aproximadamente 20 años, que se aplica a todos los establecimientos educativos autorizados por el Estado (MINEDUC Política de Convivencia Escolar, 2002, 2004, 2015, 2019) ; una Ley de Violencia Escolar (Ley No. 20.536, 2011) que se ejerce de manera diferenciada entre establecimientos con aporte y sin aporte del Estado; dejando con menor protección a éstos últimos; y, una Ley de Inclusión (Ley No. 29.845), cuya implementación no contempla a las escuelas privadas. De allí que a estas escuelas se las denomine como las “intocables”, pues sus colegios se las han arreglado para esquivar las regulaciones del Estado (Barrera et al., 2021).

Asociado al derecho a una sana convivencia, la CND (1989) consagra en su artículo 8 el derecho a preservar la identidad; lo que implica el respeto de las características y rasgos que le son propios al individuo; ya sean éstos del orden físico, biológico, social o jurídico. En el último tiempo se han identificados diversas identidades sexo-genéricas al interior de los establecimientos educativos; lo que ha movilizó tensiones entre grupos conservadores y progresistas; y entre jóvenes y adultos (Ríos, 2022).

La literatura ha cuestionado la naturalización binaria de los géneros; al tiempo que ha visibilizado la instalación de una masculinidad hegemónica, androcéntrica y heteronormativa que controla y oprime otras orientaciones e identidades de género (Gaba, 2023). Así, la masculinidad hegemónica vinculada al patriarcado subordina no sólo la relación del género femenino sino también la presencia de otro tipo de masculinidades y de otras orientaciones e identidades de género. Esta masculinidad hegemónica se vincula a una vía patriarcal de control y regulación neoliberal de los cuerpos y la sociedad (Gaba, 2023).

El Estado Chile ha avanzado en el ejercicio del derecho de preservar la identidad de género. Mediante la Circular 812 que permiten que NNA, mayores de 14 años, puedan solicitar a su establecimiento educacional que se respete su identidad sexo-genérica; hacer uso de su nombre social, así como utilizar baños y uniformes acorde a su género. Además, se incorpora los principios de la Ley de Identidad de

Género (Ley No. 21.120, 2018); esto es, la no patologización, la confidencialidad, la dignidad en el trato y la autonomía progresiva de NNA. Esta normativa aplica a todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Ministerio de Educación.

Finalmente, el derecho a la participación ha sido consagrado en la CDN (1989) en los artículos 12 y 13. Así todo NNA tiene el derecho a dar su opinión libremente en aquellos asuntos que lo afectan; esto incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo. Además, se reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

Método

El diseño de este estudio es cualitativo de casos múltiples (Stake, 1994) con utilización de datos cuantitativos de nivel descriptivo que contextualizan la educación de las élites en Chile.

Estudio cuantitativo de nivel descriptivo

Participantes

Se utilizó las bases de datos de las pruebas del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) de los años 2000 al 2019 aplicadas a todos los estudiantes en 8o. año básico (8o. básico) y 2o. año de Enseñanza Media (2o. medio). A estas se sumaron las bases de datos del Sistema de Información General de Estudiantes de los años 2017 al 2022. Bases que contienen la matrícula de todos los estudiantes del sistema educativo chileno, bases de carácter público proporcionadas por el Centro de Estudios del MINEDUC. También se utilizaron las bases de datos de las categorías de desempeño para los años 2017 al 2019, disponibles de manera pública en el sitio web de la Agencia de Calidad de la Educación.

Análisis de los Datos

Con el objeto de observar qué ocurre al interior del grupo de establecimientos particulares pagados, se clasificó en quintiles a todos estos establecimientos con SIMCE de 8o. básico y 2o. medio, donde 15 o más estudiantes contaban con resultados válidos. Esto con la finalidad de reducir efectos aleatorios no sistemáticos (Kane et al., 2002), que pueden ocurrir en establecimientos donde la matrícula es muy pequeña, debido a la influencia que pueden tener determinados valores extremos en sus resultados.

Procediendo de la siguiente forma, para cada año se promedió los puntajes de lectura y matemática de cada nivel, para luego clasificar en quintiles cada año y grado por separado, obteniendo una distribución de establecimientos de cinco grupos para cada año, donde el Quintil 1 engloba a los establecimientos con peor rendimiento en las pruebas SIMCE dentro de los colegios particulares pagados, y el Quintil 5 considera a aquellos con mejor rendimiento en las pruebas SIMCE de los colegios particulares pagados. Los análisis descriptivos fueron realizados mediante el software STATA 17.

Tabla 1

Distribución de establecimientos particulares pagados (8o. básico y 2o. medio), por quintiles para 2018 y 2019

Quintil	8o básico 2019		2o medio 2018	
	Colegios	Matrícula básica	Colegios	Matrícula media
1	76	24,087	77	11,583
2	76	34,628	77	14,564
3	75	38,139	76	19,313
4	76	42,338	77	19,340
5	75	35,936	76	17,535
Total	378	175,128	383	82,335

Nota: Esta tabla muestra la distribución del número de establecimientos y la cantidad de matrícula que tendría cada grupo de establecimientos, obtenida para el último año con información SIMCE disponible para cada grado considerado.

En esta investigación se aproxima la Calidad de la Educación a través de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas realizadas en el país (SIMCE), así como, mediante la clasificación en categorías de desempeño realizada por la Ley SAC. Con esto, no se busca validar este instrumento como medida de calidad, sino que, se adhiere a la forma usual en que la Agencia de la Calidad y los gobiernos lo han utilizado. En este punto, es importante mencionar que, la prueba SIMCE, como test estandarizado, no es una medición eficaz de la calidad de los establecimientos ya que dicho concepto engloba otro tipo características (organización, cultura, equipos técnicos, profesores, elección de los padres, etc.) que no pueden ser, ni buscan ser medidos, a través de esta prueba estandarizada¹. Por ende, es necesario tener cautela al analizar los resultados de esta investigación.

Aspectos Éticos

Siguiendo los protocolos del Estado de Chile para el tratamiento de datos individuales, todas las bases de datos fueron utilizadas con el identificador MRUN que provee el MINEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación. Estos identificadores permiten acceso ciego a la identificación individual de todos los estudiantes, resguardando la confidencialidad de la información utilizada, así mismo permiten cruzar dichos datos con otras bases de datos existentes en Chile.

Estudio cualitativo de casos múltiples

La selección de casos ($n=2$) correspondió a un muestreo por conveniencia (Quintana, 2006), que tomó como criterio atender tanto a escuelas de élite de regiones como de la capital. La invitación a participar del estudio fue realizada a escuelas con la que el equipo de investigación tenía contacto previo.

Caso 1. Escuela privada de élite. Se ubica en una comuna de la zona central de Chile y al 2022 tenía una matrícula de 679 estudiantes varones en educación parvularia, básica y media regular, con orientación científico-humanista. Cuenta con más de 150 años de existencia y pertenece a una fundación privada, financiada en su totalidad por el pago de colegiaturas de sus estudiantes. Es integrante de la Asociación Chilena de Bachillerato Internacional (IB) y de la asociación de colegios británicos, reflejada en tradiciones tales como el uso principal del idioma inglés y la práctica del rugby.

Caso 2. Escuela privada de élite perteneciente a la clasificación del PNUD (2017). Se ubica en la capital del país y al año 2022 tenía una matrícula de 757 estudiantes varones en educación parvularia, básica y media regular, con orientación científica humanista. Perteneció a una fundación privada de orientación católica que congrega un total de varios establecimientos educacionales. Cuenta con más de 50 años de antigüedad.

Procedimiento y aspectos éticos

Para el Caso 1, la investigadora responsable programó tres reuniones con la dirección del centro escolar, presentando los objetivos del estudio, el plan de trabajo y el equipo de investigación. La realización de la investigación fue aprobada por el establecimiento; no obstante, a poco andar, el colegio declinó su participación. Esto último demandó un giro metodológico, poniendo atención en los ex alumnos. En el Caso 2, se tomó contacto con personas influyentes del colegio, sin contar con la autorización institucional para investigar; por lo que se procedió a considerar como informantes claves a exestudiantes. Los exestudiantes de ambos colegios fueron seleccionados mediante un muestreo de bola de nieve (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018); esto es, se contactó a un estudiante quien, atendiendo a los temas desarrollados en las entrevistas, recomendó a nuevos exestudiantes. Se intencionó, además, la participación de exestudiantes con y sin participación en el CCEE. Los procesos vividos en ambos establecimientos ponen en evidencia la dificultad de investigar las élites (Ascorra et al., 2022).

La mayor parte de las actividades debieron realizarse de manera virtual, entre los meses julio del 2020 y noviembre del 2021, dada las disposiciones sanitarias ante la pandemia por COVID-19. Cada participante recibió un consentimiento informado, el cual enfatizaba la voluntariedad de participar y la confidencialidad de la información brindada.

¹ Para revisar análisis críticos sobre la validez, utilidad y usos de las pruebas SIMCE ver Flórez (2013), Himmel (1986), Acuña et al. (2019), entre otros.

Técnicas de producción de información

El estudio consideró dos técnicas de producción de información (Tabla 1). Por una parte, documentos institucionales de acceso público referentes a los temas de interés (Atkinson & Coffey, 2006); tales como: Manual de Convivencia, Proyecto Educativo, Programa de ciudadanía, etc. Por otra parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales y grupales (Willig, 2008). Las temáticas abordadas fueron derecho a una educación integral, dar la opinión, ser oídos, ser informados y vivir en ambientes protegidos y libres de violencia (UNESCO, 2019; UNICEF, 2018).

Técnicas de análisis de información

El material producido fue analizado siguiendo un análisis categorial temático (Vázquez, 1994). En primer lugar, se realizó una codificación y categorización por cada caso de estudio. Posteriormente, se realizó un análisis intercaso. Los resultados e interpretaciones tuvieron un proceso de triangulación intersubjetiva (Krause, 1995), desarrollado en dos fases. La primera fase se realizó entre los investigadores que se vincularon directamente con cada caso en terreno. Posterior a ello, se desarrolló una fase de segundo orden, intercambiando la información entre todos investigadores del equipo.

Tabla 2*Técnicas de producción utilizadas*

Caso	Recolección documental	Entrevistas semiestructuradas
1	Proyecto Educativo Institucional	2 entrevistas individuales a exestudiantes y 3 entrevistas grupales. En cada entrevista grupal participaron 4 ex estudiantes. n= 14
	Política de admisión	
	Política de selección estudiante destacado	
	Reglamento de convivencia	
	Programa prevención alcohol y drogas	
	Minuta comité de buena convivencia	
2	Memoria del colegio	1 entrevista grupal exestudiantes (n=3)
	Proyecto Educativo Institucional	3 entrevistas individuales a exestudiantes. n=6
	Reglamento de convivencia	

Nota: Esta tabla muestra la técnica utilizada para cada caso.

Resultados

Los resultados fueron organizados de acuerdo a las variables en estudio; esto es, derecho a una educación de calidad; derecho a una sana convivencia incluyendo el derecho a la propia identidad; y, derecho a participar, ser escuchado y opinar en los asuntos de interés para NNA. Como ya fue mencionado, en el 2022 los colegios particulares pagados en Chile representan un 9.5% (285,592) de la matrícula nacional de educación básica y media regular, tipo de educación prácticamente inexistente en sectores rurales del país, donde solo un 0.6% (1,743) de la matrícula pertenece a este sector. El total de la matrícula particular pagada representa cerca de un 6% (503) de los establecimientos del país, ubicados principalmente en la región Metropolitana (55%), seguido por la región de Valparaíso (13%).

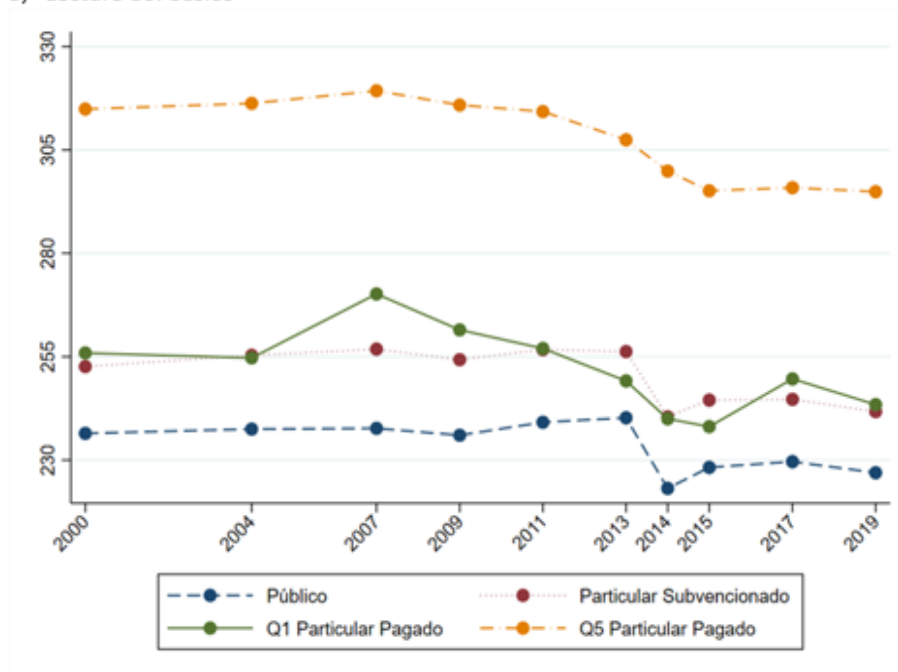
En relación a los resultados educativos, medidos a través de las pruebas SIMCE de 8o. básico y 2o. medio, en promedio los establecimientos particulares pagados siempre han obtenido un promedio en lectura y matemática por sobre los otros tipos de establecimientos existentes en Chile, así mismo, sus promedios siempre se han ubicado casi una desviación estándar (30 puntos prueba SIMCE) por sobre el promedio nacional (250).

Al observar los resultados en la prueba SIMCE de lectura para los quintiles extremos de la distribución (Q1 y Q5) comparados con el promedio de los colegios particulares pagados y municipales, como se muestra en la Figura 1.

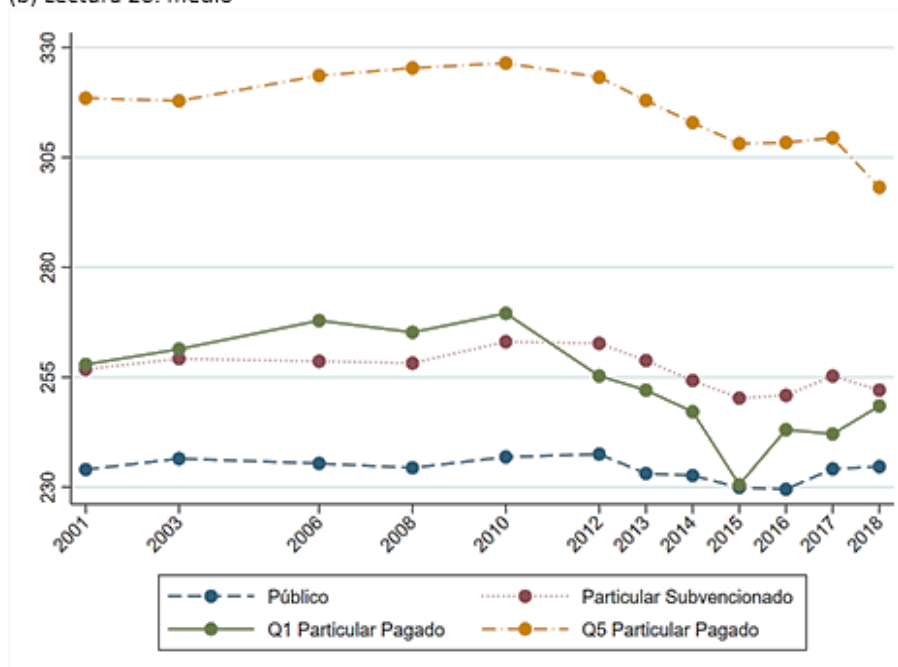
Figura 1

Promedio SIMCE lectura colegios por tipo de dependencia

a) Lectura 8o. básico



(b) Lectura 2o. medio



Nota: La figura muestra el promedio de puntaje obtenido en la prueba SIMCE de Lectura en colegios según tipo de dependencia.

Se ve claramente que dentro del grupo de los establecimientos particulares pagados existe una gran heterogeneidad en sus resultados. Donde el grupo de colegios (Q1) muestran un desempeño promedio en la prueba de lectura de 8o. básico a través del tiempo muy similar al de los colegios particulares subvencionados, el que se ubica próximo al promedio nacional. Dicho promedio incluso es más cercano al de los colegios municipales en 2o. EM. Situación bastante similar a la observada en la prueba de matemática.

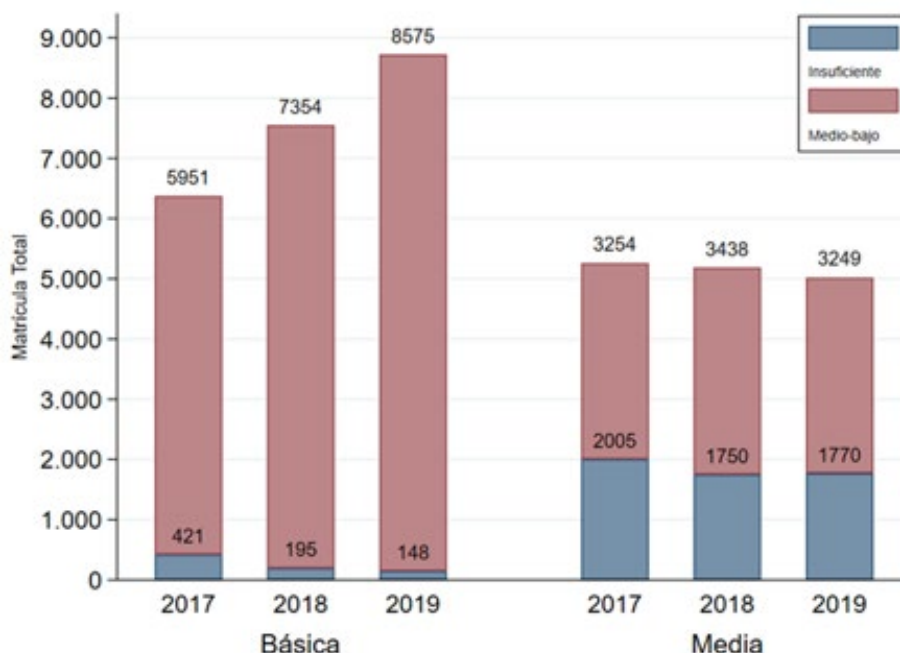
Dado lo anterior, al observar solo aquellos establecimientos particulares pagados pertenecientes al Q1, que no logran superar el promedio nacional, para el año 2019 (último año para el que la prueba SIMCE está disponible), en 8o. básico fueron 44 en lectura y 7 en matemática. De la misma forma, al observar los resultados de 2o. medio, vemos que estos fueron 36 establecimientos en lectura y 16 en matemática. Con esto, si consideramos que los promedios SIMCE definen la calidad de los establecimientos, al año 2019 existía un total de 13,032 estudiantes de educación básica y 4,415 estudiantes de educación media, pertenecientes a establecimientos particulares pagados donde el rendimiento promedio era menor que el promedio nacional. Mirando grandes números, estos estudiantes representan cerca de un 0,6% de la matrícula total del sistema y un 6.3% del total de la matrícula de establecimientos particulares pagados al año 2019. Estudiantes que se encuentran en establecimientos donde prácticamente no existe regulación, y donde sus padres cancelan grandes cantidades de dinero por un tipo de educación que no estaría cumpliendo con los estándares mínimos de calidad.

Para complementar estos hallazgos, tal como fue mencionado, la Ley SAC genera un sistema de categorización de escuelas: Insuficiente, Medio-bajo, Medio, Alto. Dadas estas categorías la Ley define que los establecimientos subvencionados en nivel insuficiente y medio-bajo serán objeto de visitas evaluativas (al menos) cada dos años y cuatro años, respectivamente; quedando a juicio de la Agencia de la Calidad la frecuencia de visitas a los establecimientos en categoría media; y los establecimientos en nivel alto solo serán objeto de visitas cuando ellos lo soliciten. Por esto, la Figura 2 muestra el total de estudiantes en establecimientos particulares pagados que caen en las categorías Insuficiente y medio-bajo según la clasificación pública de la Agencia de la Calidad. Adicionalmente, en el Anexo 3, se muestran la distribución de los establecimientos y matrícula para cada categoría de desempeño.

Los resultados dan cuenta que al año 2019 existía un total de 13,742 estudiantes que correspondería a casi un 5% de la matrícula total del sector particular pagado ubicados en colegios que requerirían algún tipo de asistencia por parte de la autoridad.

Figura 2

Matrícula total colegios de elite en categorías de desempeño insuficiente y medio-bajo



Nota: Esta figura presenta la matrícula total de los colegios de élite según niveles de clasificación de la Agencia de la Calidad.

Al observar solo los establecimientos, los resultados dan cuenta que en el último periodo para el que se cuenta con información (2019), en educación básica, tres establecimientos caerían en la categoría insuficiente y 54 en la categoría medio-bajo. Por otro lado, este número crece al observar

establecimientos con educación media, donde son 22 los establecimientos ubicados en la categoría insuficiente y 31 en la categoría medio-bajo. A su vez, por lo menos 13 de los establecimientos con educación media ubicados en la categoría de desempeño insuficiente han estado en dicha categoría desde el año 2017, primer año para el que se tienen información en educación media.

Estos resultados muestran claramente que al interior de los establecimientos de elite existe una vasta heterogeneidad en sus resultados educativos, así como en la calidad de la educación que están entregando a sus estudiantes. Mostrando que existiría un grupo de establecimientos con los resultados esperados por la autoridad, pero también existe un porcentaje no menor de establecimientos, que cuentan con una matrícula no despreciable al interior de este sector, que requerirían de resguardos para garantizar el derecho a una educación de calidad. A continuación, se presentan los datos del estudio cualitativo organizados según los temas de resguardo de derechos de infancia.

Derecho a una educación de calidad: Curriculum gerencial y persuasivo

Si bien los Proyectos Educativos de ambos establecimientos, declaran una formación integral, “El colegio enfatiza su educación dentro de un armónico equilibrio en lo intelectual, moral, social y físico” (Proyecto educativo, p. 1; Colegio 1); esta declaración resulta incongruente con las prácticas pedagógicas reportadas por los ex estudiantes; quienes identifican la presencia de un curriculum que no reconoce disciplinas pertenecientes a las humanidades, las ciencias sociales y las artes.

A mí me hubiera gustado tener muchas horas de arte, yo estaba “chocho”² con mis horas de matemáticas, entonces, pienso que es difícil equilibrarlo (Entrevista individual 1, colegio 2)
yo tocaba flauta, bueno toco flauta y tuve que agarrarme con los dientes, los dedos y lo que sobrara pa’ llevar un raspadito³ (Entrevista grupal 2, colegio 1)

Este desbalance se vincula a los hallazgos propuestos por Madrid (2016), que identifica la presencia de un “curriculum gerencial” en escuelas de élite, particularmente de varones, que prioriza aquellas áreas que promueven el desarrollo racional del sujeto; dando una menor importancia a los aspectos creativos. De acuerdo al autor, los establecimientos de élite organizan el conocimiento y las prácticas escolares atendiendo a orientaciones predominantes del mercado; esto es, la preparación para el ejercicio del rol empresarial. Madrid (2015) discutiendo la noción de curriculum oculto; esto es, un curriculum que opera implícitamente en la organización escolar sin tener un carácter oficial, propone que el contexto chileno de escuelas de élite es mejor hablar de un curriculum con régimen de inequidad; “en cuanto pone de manifiesto que este curriculum opera de manera explícita, y en muchos casos de manera oficial; es decir apunta a una dimensión institucional” (p. 110). Un régimen de inequidad refiere a prácticas, conocimientos, procesos, acciones y significados que mantienen inequidades de género, clase y raza dentro de organizaciones particulares. Si bien el constructo se aplica a organizaciones laborales; Madrid (2015) propone transferirlo a instituciones educativas, poniendo énfasis en las lógicas de mercado y desarrollo de la actividad empresarial. Así, se promueven pedagogías “empresariales-emprendedoras” que se evidencian tanto en la organización del establecimiento (directorios, consultoras, marketing, incentivo) como en los discursos que instalan.

Los X (estudiantes de uno de los colegios de la fundación a la que pertenece el caso 2) son los dueños de Chile; los Y (estudiantes del caso 2) somos los gerentes” (Entrevista individual 1, Caso 2).

Además de la presencia de un “curriculum gerencial”, postulamos la existencia de prácticas persuasiva que “empujan” a los estudiantes a elegir entre cuatro carreras universitarias: ingeniería comercial e industrial, derecho y medicina. Interpretaciones esta presión atendiendo a las opciones que realizan las élites de acceder a los mejores mercados laborales (Quaresma et al., 2022; Villalobos et al., 2022; Zimmerman, 2019).

personalmente tengo un compañero que quería estudiar arquitectura, pero finalmente él no sabía nada de la carrera antes de estudiar, entonces finalmente se fue por comercial como por seguridad (...) o sea, claro,

² “Chocho”, chilenismo para designar orgullo.

³ Raspadito, chilenismo para hacer referencia a cantidad pequeña.

te preguntan si estai' seguro, si es que... Sí, si te gusta realmente, o sea, se quieren asegurar, o sea, claro, se quieren asegurar de que no te equivoquí', de por querer ser, o sea, por querer ser distinto te juegue una mala pasada y en verdad al final, como para hacerte el interesante, pero no, ellos se aseguran (Entrevista individual 2, colegio 2)

La palabra "asegurarse" y "seguridad" aparece reiteradas veces en la cita. Interpretamos que este tipo de prácticas "empujan" a estudiar lo que mandata el colegio y la familia. Abogar por un proyecto propio es leído como una equivocación, como "hacerse el interesante"; como una "mala pasada".

En términos de derecho a una educación de calidad, podemos sostener que en los dos casos en estudio; no se promueve el derecho a una educación integral que garantice el pleno desarrollo de los NNA. Por el contrario, se observa un curriculum que tiende a excluir y estigmatizar a quienes no realizan las elecciones de educación superior mandatadas. Estos resultados son coincidentes con las observaciones realizada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), "exhorta a Chile a asegurar, en materia educativa, el desarrollo de estos otros objetivos, también cruciales para una educación de calidad" (Salgado Muñoz, 2017).

Derecho a una sana convivencia: Silencio y masculinidad hegemónica

La información producida en ambos colegios pone en evidencia la presencia de una trayectoria educativa lineal y estable, que describe excelentes relaciones y muchas amistades: "...o sea estuve desde prekínder ahí, o sea, nunca me cambié de curso, nada, siempre en el mismo curso, con la misma gente" (Entrevista 1, colegio 2). Problemas de convivencia escolar, de violencia, de exclusiones son inicialmente omitidos, manifestando que "en mi colegio no hay bullying" (Entrevista individual 1, colegio 2). Este tipo de problemas quedan invisibilizados, atribuyendo la responsabilidad del maltrato a la personalidad del entrevistado.

lo digo porque en determinados momentos por mi personalidad o lo que fuera no me sentí como bullying, pero había cierta, me molestaban algunos compañeros, no me afectaba o yo al menos sentía que no me afectaba, pero causaba preocupación en algunos profesores, también en mi mamá (Entrevista Grupal 2, colegio 1)

Asociamos esta naturalización del maltrato, considerando la naturalización como "la transfiguración de un orden social en un orden aparentemente natural de las cosas" (Lechner, 2015, p. 223), al modelo de hombría y masculinidad que ambas escuelas promueven. En estas escuelas no es bien visto presentarse como débil ni pedir ayuda; ya que ambas acciones se asocian a lo femenino, cuya demostración está castigada.

buscar ayuda muchas veces es complicado, donde tú te encontrái'. No es muy bien visto. De repente no te dan ganas de buscar ayuda porque a lo mejor puedes ser visto como alguien de menor ... (¿hombría?) (Entrevista grupal 2, colegio 1)

Esta exigencia de masculinidad vía naturalización de la violencia se ve reforzada por los juegos que se realizan en el recreo y por la práctica de rugby:

porque somos rugbistas y nos acostumbran a pegarnos dicen "espérate, pégate más fuerte" ese es el comentario que escuchai⁴ (Entrevista grupal 2, Colegio 1)

Como lo señala la literatura especializada en educación sexual y convivencia, la ausencia de tematización de las violencias y de las relaciones de género produce la "ignorancia como política de conocimiento" (Britzman, 1995; Sedgwick, 1998); es decir, aquello que los alumnos "aprenden a ignorar" como efecto del silencio institucional, es precisamente lo que contribuye a perpetuar del statu quo y la falta de tematización de asuntos tan relevantes como la discriminación, la violencia, la homo/lesbo/transfobia, entre otras cuestiones.

⁴ Escuchai, chilenuismo para "escuchas".

Lo descrito en las entrevistas respecto del tipo de hombría promovida por los establecimientos en estudio, coincide con lo que la literatura denomina como “masculinidad hegemónica” (Connell & Messerschmidt, 2005); caracterizada por el desprecio a lo femenino -posiblemente por estar asociado a la homosexualidad-; por la normalización del bullying y por el embrutecimiento y endurecimiento del carácter. De acuerdo a Poynting y Donaldson (2005), se trata de una masculinidad “definida en oposición a la otredad femenina, racial y homosexual, siendo una masculinidad competitiva, físicamente agresiva y espacialmente expansiva, que limita la diversidad y organiza otras masculinidades dentro de una jerarquía de tipos, liderada por una masculinidad que motiva a los chicos a competir” (p. 335).

Entonces, me acuerdo pasó una vez con uno que le contó a un amigo que era gay. Primero medio. Grande. Y este gallo⁵... no sé bien la conversación, pero le dijo que era gay y que le gustaba él. Y este gallo, de imbécil, le contó a todo el curso que había un gay en la generación. Entonces se arma como una inquisición y que de hecho fue realmente así (...) Y llega un compadre como que te toma por el brazo, el otro se te sienta al lado, y te preguntan: “oye ¿eri tú eri el gay de la generación o no? porque tu igual andai’ como con el arte, con las cosas” Y a todo el mundo, por todo, le preguntan si era el gay de la generación (...) las generaciones más grandes empezaron a preguntar también. Y ahí es cuando más bronca me da. Porque no se tocó como tema. Y efectivamente este gallo, al final, terminó como con una jugada súper exagerada. Dijo que sí, que era gay y se fue a un monasterio, en tercero medio. Entonces, como que el pobre tuvo que huir (Entrevista individual, Exalumno, Escuela 1)

La otra interpretación que esgrimimos para sostener el silencio sobre los diversos tipos de violencias que reportan los ex alumnos, guarda relación con una forma de justificar el privilegio. Es decir, en la medida es que los estudiantes sean altamente exigidos y tenga que resolver sus problemas solos, sin la ayuda institucional de profesionales del área; constituye un argumento para justificar que sus logros no son ni “regalados” ni “heredados”; sino que se justifican por el mérito personal:

Ahora que me lo decí, es súper paradójico, lo que te iba a decir. Claro, se aseguran en el sentido de que tu decisión, de que lo que querai’ estudiar, eh, sea lo que realmente querí’, pero no hay orientadora vocacional de ningún tipo (...). No hay psicólogo, (...) si tení algún problema eh, personal o algo, vayai’ a hablar, salvo los curas, pero nadie va a hablar con los curas, porque no, no ayudaban (Entrevista 1, colegio 2)

Desde un enfoque de derecho a la sana convivencia, observamos una ausencia de apoyos y protección a la infancia, a pesar que la literatura internacional y nacional promueven el soporte socioemocional a cargo de profesionales capacitados en la materia (Harris, 2013). Como sabemos, algunas de estas regulaciones y leyes no son exigidas a las escuelas privadas y de élite, dejando a sus estudiantes más desprotegidos.

Derecho a participar, ser escuchado y opinar: Participación tutelada

El derecho a la participación es entendido en ambos colegios como la participación en “actividades”, por lo general organizadas por el colegio (coro, campeonatos interesuelas, acciones de solidaridad etc.). Los estudios nacionales reportan que las acciones de los CCEE logran un escaso alcance, planteándose como instrumentales a las necesidades de las escuelas (Bellei et al., 2020; Insunza, 2009).

que tu participai’ todos los días del colegio, uno jugaba futbol, el otro estaba en los interescolares compitiendo, entonces claro, te genera como “ya, este gallo le interesa el colegio. (Entrevista individual 1, Colegio 2)

La participación vía ejercicio de votación, en este caso de elección de CCEE, se ve debilitada. Por lo general, se presentan listas únicas compuestas por amigos y primos y no existe debate. Las acciones que logran realizar el CCEE son limitadas, debido a la alta tutela que tienen de parte de apoderados y profesores, de allí que los ex estudiantes mencionen que ellos son unos “títeres de la cuestión”, aludiendo al control que se ejerce sobre ellos. Insunza (2009) reporta hallazgos similares; al señalar que los CCEE muchas veces son designados directamente por los profesores; o bien, intervenidos por éstos,

⁵ Gallo, chilenismo que hace referencia a una persona joven.

tras la votación (Inzunza, 2009). Estas situaciones han sido reportadas con mayor frecuencia en establecimientos privados (Castillo et al., 2019; Flanagan & Levine, 2015).

yo creo que el centro de alumnos en nuestro colegio es un organismo con movimientos súper limitados (...) el presidente del centro de alumnos pasado nos decía, o sea, no se esperen nada, ustedes van a ser unos títeres más de esta cuestión (Entrevista individual 2, colegio 2)

En el caso del colegio 1, se presenta una doble estructura de representación estudiantil. Por una parte, está el CCEE, elegido por los compañeros y que presentan características muy similares al colegio 1.

[El Centro de Alumnos] al final termina siendo una figura, más que representativa, más como social. Más como de organizar cuestiones, más por el bienestar, por poner confort. Pero nunca pasa a un punto, como onda de discusiones que pueden causar cambios verdaderos (Entrevista grupal 4, colegio 1)

Por la otra, en el colegio 1 el Rector, designa a un estudiante que, por su comportamiento, rendimiento, compromiso institucional y ejercicio de los valores del colegio, se transforma en el representante de los 4tos. Medios. Así en términos de reconocimiento, se otorga más valor a una figura unipersonal designada, que, a un órgano colegiado elegido democráticamente, como lo es el CCEE.

el X (representante elegido), por la experiencia que por lo menos siento que tuvimos nosotros tres, es más una figura que se entiende como el líder del colegio, pero corre más como para los cuartos medios en términos de negociaciones que se pueden hacer con las autoridades (Entrevista Grupal 4, colegio 1).

Respecto de la participación política; esto es, el ejercer voz y ser escuchado en temas de interés para estos estudiantes dentro de su comunidad educativa, en ambos colegios se observa un bajo reconocimiento de las propuestas y voces estudiantiles.

pero a mí me da pena que, por lo menos, grandes cambios que queríamos eh, implementar, (...) uno dice que vamos a hacer esto, vamos a hacer esto, y uno, muchas veces sabe perfecto que no va a poder hacerlo porque no te dejan, no más (Entrevista 1, caso 2)

En otras palabras, prevalece en Chile un enfoque adultocéntrico que no considera a los NNA en una posición de derecho (Sarramona & Rodríguez, 2010) y que actúa en estudiantes de escuelas con y sin aportes de Estado.

Discusión y Conclusión

En Chile, existen escasas investigaciones que aborden el estudio de la educación de élite, replicándose la dificultad global de acceso a este campo de estudio (Gessaghi, 2013). Como se ha mencionado, se ha reportado un tratamiento diferencial entre escuelas que reciben y no reciben aportes del Estado; es por ello que a los estudiantes de las escuelas privadas y de élites se las ha denominado como los “privilegiados” (Barrera et al., 2021). La presente investigación, focalizada en la protección y garantía de los derechos de infancia, entrega evidencia para sostener que más que un privilegio, en las escuelas de élite no existen los resguardos para el ejercicio de derechos de NNA.

Uno de los derechos estudiados es la educación de calidad para todo NNA. Como evidenciamos, al año 2019 existía en Chile un total de 13,742 estudiantes cuyos establecimientos no cumplían con los estándares mínimos de calidad que promueve el Estado de Chile. Postulamos que esta falta de apoyo y regulación se ampara en la alta valoración que tienen las escuelas privadas en el contexto de un mercado educativo; lo que haría innecesaria su regulación. Mercado que al parecer no estaría funcionando de forma eficiente, como suelen plantear los defensores de dicho modelo. Las escuelas privadas son percibidas con mejor calidad educativa y mejores relaciones interpersonales (Ascorra et al., 2022; Canales et al., 2020; Córdoba et al., 2020). Hallazgos similares han sido reportados en América Latina al señalar que “discursos mediáticos y de sentido común han construido una fuerte asociación simbólica

entre escuelas de élite, educación de gestión privada y calidad educativa, supuesto que la investigación científica ha comenzado a problematizar” (Ziegler et al., 2018, p. 41).

Las narrativas de calidad que exhiben las escuelas de élite, se podrían vincular a la reproducción, consolidación o proyección de la clase social de origen (Ball, 2003; Orellana et al., 2018). Así, la experiencia escolar, se relaciona con la adquisición de marcadores culturales que sustentan y mantienen las diferencias de clase. Los análisis cualitativos ponen en evidencia que las vivencias de los estudiantes de estas escuelas en temas de convivencia, derecho a la propia identidad y participación deben tener un mayor resguardo y protección.

El curriculum gerencial, con foco en el desarrollo de habilidades racionales, promueve la formación de un estudiantado que calza muy bien con las orientaciones de una sociedad de mercado; esto es, el empresario y el emprendedor. La persuasión que refieren nuestros entrevistados en relación a las carreras que deben continuar en la educación universitaria, suponen empujar el sujeto a determinadas trayectorias académicas y construcción política. De este modo, a los estudiantes “privilegiados” (Ilabaca, 2021) se les excluye de profundizarse en áreas relacionadas al ámbito de las artes, las humanidades y las ciencias sociales, debilitando el desarrollo de habilidades ciudadanas (Ascorra et al., 2022).

Por otra parte, el tutelaje que existe de las organizaciones estudiantiles al interior de los establecimientos puede estar asociada a la desconfianza y la resistencia por parte de los adultos frente a los intereses de los jóvenes, así como a intervenciones para el control de su composición y desarrollo de iniciativas (Inzunza, 2009; Roth et al., 2022). En otras palabras, prevalece en Chile un enfoque adultocéntrico que no considera a los NNA en una posición de derecho (Sarramona & Rodríguez, 2010). En cuanto al derecho de vivir en contextos libres de violencias de todo tipo, observamos ausencia de apoyos profesionales y naturalización de maltrato. La mantención de violencias está sostenida por la ceguera institucional y una cultura del silencio entre los estudiantes que vuelve “tabú” cualquier intento de pedido de ayuda o de denuncia (Poynting & Donaldson, 2005). Además, está sostenido por la carencia institucional de apoyo profesional, lo que a su vez está permitido por ley para escuelas privadas de élite.

Estos hallazgos ponen en evidencia que el rezago en el cumplimiento de los derechos de NNA en nuestro país es un tema transversal para los grupos sociales vulnerables como para los privilegiados. Necesitamos avanzar en escuchar las voces de todos los NNA en temas que afectan sus vidas, con el objeto de resignificar a la infancia como un actor más de la comunidad política y avanzar en mayor regulación para escuelas privadas.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el diseño muestral, que no contemplaba escuelas mixtas o solo para mujeres. Otra limitación la constituye la imposibilidad de acceder directamente a la observación de prácticas educativas en escuelas de élite; por cuanto nuestro acceso fue negado. Respecto de la muestra, participaron exestudiantes y la distancia temporal al estar egresados de sus respectivos colegios puede incidir en el tipo de percepciones que éstos construyen. Además de lo anterior, nos interrogamos si el tipo de muestreo por bola de nieve puede acarrear ciertos sesgos de participación. Fue reiterativo en las escuelas que el participante clave recomendaba a primos y amigos como participantes idóneos de este estudio. Futuras investigaciones debieran abordar la educación y derechos de NNA en escuelas de niñas y mixtas. Además de lo anterior, se debería profundizar en las diferencias que exhiben los proyectos educativos de escuelas de élites, por ejemplo, entre escuelas confesionales y laica; o entre escuelas conservadoras y progresista.

Referencias

- Acuña, F., Mendoza, M., & Rozas, T. (2019). El hechizo del SIMCE: Sobre cómo ocultar la competencia escolar en nombre del aseguramiento de la calidad de la educación. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 54-70. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55633>
- Álvarez, F., & Díaz, D. (2022, 26 de junio de 2022). Cómo hacer más efectiva la participación en los sistemas educativos. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2022/06/29/como-hacer-mas-efectiva-la-participacion-en-los-sistemas-educativos/>

- Ascorra, P., Cárdenas, K., Núñez, C., & Morales, M. (2022). *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyentes*. Editorial Universitaria.
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C., & López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>
- Ascorra, P., Carrasco Aguilar, C. López, V., Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3526>
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2006). Analyzing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Interpreting qualitative data* (pp. 56-75). Sage Publications. <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/26383>
- Ball, S. (2003). *Class strategies and education market_The middle classes and social advantage*. Routledge Falmer.
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Revista PEL*, 58(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.3>
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media en Chile?* LOM Ediciones.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(7), 27-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31630703>
- Britzman, D. (1995) Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Canales, M., Guajardo, F., & Orellana, V. (2020). La elite del llano: De la promesa a las desilusiones en la trayectoria postsecundaria de los jóvenes de la nueva clase media. *Última Década*, 53, 78-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100078>
- Castillo, V., Rodríguez, C., & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), 20 de noviembre, 1989. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- Clotfelter, C. T. (1996). *Buying the best: Cost escalation in elite higher education*. Cambridge University Press.
- Connell, R.W. & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Córdoba, C., Laborda, A., & Reyes, C. (2020). Preferencias de elección de escuela en dos casos de alta segregación escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 325-344. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>
- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires: La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- Draelants, H., & Darchy-Koechlin, B. (2011). Flaunting one's academic pedigree? Self-presentation of students from elite French schools. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.527719>
- Espejo, N. (2017). El reconocimiento de la infancia y de los derechos de los niños en la Constitución Política de la República. En A. Quesille (Ed.), *Constitución política e infancia: Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile* (pp. 11-43). UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/1381/file/constitucion_politica_e_infancia.pdf
- Flanagan, C. & Levine, C. (2015). Involucramiento cívico y la transición a la adultez. En C. Cox & J. C. Castillo. (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 77-109). Ediciones UC.
- Flórez Petour, M. (2015). Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE. *Psicoperspectivas*, 14(3), 31-44. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-618>
- Flórez Petour, M. T. (2012). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Oxford University Centre for Educational Assessment. <https://www.cned.cl/file/1916/download?token=mxpyYW72>
- Gaba, M. (2023). Cruces entre géneros, feminismos y organizaciones. RIL Editores.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is an elite boarding school? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090-1128. <https://doi.org/10.3102/0034654309339500>
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: Construcción del sentido de la escuela y la escolarización en "la clase alta argentina". *Runa*, 34(1), 73-90. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282013000100006

- 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, 33-50.
<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507702>
- Harris, A. (2013). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, Ch. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & Ch. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 82-93). Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Himmel, E. (1986). Aprendizaje de las matemáticas durante la educación básica y media. In M. Chadwick & I. Tarky (Eds.), *Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*. Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Ilabaca, T. (2021). La legitimación del privilegio en colegios de elite chilenos: De la responsabilidad social al discurso del mérito. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(98).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Salesianos.
- Kane, T. J., Staiger, D. O., & Geppert, J. (2002). Randomly accountable. *Education Next*, 2, 57-61.
- Khan, S. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Cambridge University Press.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf
- Lechner, N. (2015). *Norbert Lechner -Obras IV : Política y subjetividad, 1995-2003*. In I. Semo, F. Vadés Ugalde, & P. Gutiérrez (Eds.). Fondo de Cultura Económica.
- Ley No. 19.979. (2004, 6 nov.). Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales.
<https://bcn.cl/2k88b>
- Ley No. 29.845. (8 jun., 2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Ley No. 20.536. (17 sep., 2011). Sobre Violencia Escolar. <https://bcn.cl/2f9eq>
- Ley No. 20.529. (27 ago., 2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. <https://bcn.cl/2px3y>
- Ley No. 21.120. (20 nov., 2018). Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>
- Ley No. 21.430. (15 mar., 2023). Ley de Garantías y Protección Integral de Derechos de la Niñez.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643&idParte=10317443>
- López, V., Ortiz, S., Allende, C., Valenzuela, J. P. & González, L. (2020). La segregación invisible: Prácticas punitivas y de ordenamiento académico en escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 301-324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- Madrid, S. (2016). "Diversidad sin diversidad": Los colegios particulares pagados de élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco, & J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269-299). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Madrid, S. (2015). El curriculum gerencial en los colegios de élites. In C. Castros, H. Gómez, & L. Teyes (Comps.), *Desafíos y tensiones de la gestión del curriculum: Teoría y práctica* (pp. 109-122). Ediciones UCSH.
- Marchesi, A. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editores.
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015-2018*. División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/445>
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., & Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Poynting, S., & Donaldson, M. (2005). Snakes and leaders: Hegemonic masculinity in ruling-class boys' boarding schools. *Men and Masculinities*, 7(4), 325-346. <https://doi.org/10.1177/1097184X03260968>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD, 2017). Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile/>

- Quaresma, M. L., Madrid, S., & Villalobos, C. (2022). Agencia, poder y privilegio en un sistema universitario masificado: Un análisis sobre la (re)producción de las élites político-intelectuales en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 42, 65-86. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2022.n42-04>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. In A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 65-73). UNMSM.
- Rivera, L. A. (2016). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.
- Ríos, N. (2022). La educación sexual como un asunto de derechos: Cruces entre educación, sexualidades y ciudadanía. En P. Ascorra, K. Cárdenas, C. Núñez, & M. Morales (Comps.), *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyentes* (pp. 221-255). Ediciones Universitarias.
- Roth, T., Conradt, C., & Bogner, F. X. (2022). Testing creativity and personality to explore creative potentials in the science classroom. *Research in Science Education*, 52, 1293-1312. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10005-x>
- Sarramona, J., & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38 (1), 3-14.
- Salgado Muñoz, C. (2017). El derecho de los niños a una educación de calidad. En A. Quesille, (Ed.), *Constitución política e infancia: Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile* (pp. 291-325). UNICEF.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Ediciones De La Tempestad.
- Stake, R. E. (1994). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage.
- Stevens, M. L. (2009). *Creating a class*. Cambridge University Press.
- Thumala, M. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la élite económica chilena*. Debate.
- UNICEF. (2019). *Informe Anual de UNICEF 2018: Para cada niño, todos los derechos*. <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-de-unicef-2018>
- Unesco (2019). Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., & Roa-Infante, J. (2022). Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas: Angustia, sacrificio y renuncia. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ecbu>
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in Psychology*. McGraw-Hill.
- Ziegler, S., Gessaghi, V., & Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: Diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Página de Educación*, 11(2), 40-60. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1640>
- Ziegler, S. (2016). Asimetrías entre profesores y estudiantes: Disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las elites. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 101-123.
- Zimmerman, S. D. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1-47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>