

INVESTIGACIONES

Horizontalidades, verticalidades y nichos cautivos. Mapeando el subsistema de colegios particulares en el sur de Chile*

Horizontalities, verticalities and captives niches.
Mapping the private school subsystem in southern Chile

Juan Pablo Venables-Brito^a

^a Universidad Austral de Chile, Chile.
jpvenables@uach.cl

RESUMEN

Este artículo propone una caracterización de los colegios particulares pagados de la zona sur de Chile y del subsistema que conforman, enfatizando la distinción *intercolegios*. Se basa en documentación pública, prensa y entrevistas a 17 directores/as, trabajadas a partir de análisis de contenido. Propone una periodización histórica del subsistema en el territorio, así como una clasificación de los establecimientos en torno a cinco ejes temáticos, que se organizan identitariamente por medio de la tríada: 1) dentro, 2) fuera, 3) dentro-fuera. Concluye dando cuenta de las principales distinciones horizontales y verticales que se producen en el subsistema de colegios privados del territorio, las que tienen relación con el costo, la tradición, la visión del sistema público, la autopercepción y los vínculos que establecen con el entorno.

Palabras clave: élites, educación, colegios privados, Chile.

ABSTRACT

This article proposes a characterization of the private schools in the south of Chile and of the subsystem that they comprise, emphasizing the distinction *between-schools*. It is based on public documentation, the press, and interviews with 17 school directors, using content analysis. It proposes a historical periodization of the subsystem in the territory, as well as a classification of the establishments around five thematic axes, which are organized by means of the following triad: 1) inside, 2) outside, 3) inside-outside. It concludes by giving an account of the main horizontal and vertical distinctions that occur in the subsystem of private schools in the territory, which are related to price, tradition, the vision of the public system, self-perception, and the links they establish with the environment.

Keywords: elites, education, private schools, Chile.

* Este artículo contó con el apoyo del proyecto Fondecyt Iniciación N°11220155.

1. INTRODUCCIÓN

Sin la existencia de riqueza, la pobreza no es una condición de exclusión sino una manera de vivir (Cerón-Anaya, 2019, p. 5, traducción mía)

En un libro de referencia obligada para la investigación de la educación de las élites (*Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage* [2015]), Van Zanten distingue dos entradas epistemológicas principales: la objetiva y la subjetiva. La primera, tiene relación con la indagación de la circulación objetiva del privilegio y del poder a través de la monopolización de ciertos recursos. La segunda, se adentra en la construcción subjetiva del privilegio a través de experiencias de socialización y conformación del yo. Ambas entradas —que reeditan el dilema entre estructura y agencia— son necesarias y complementarias para la comprensión de los espacios escolares como productores y reproductores de élites, toda vez que la etapa escolar se compone de una combinación de sucesos institucionales (objetivos) que son experimentados y reproducidos —o modificados (Archer, 2009)— por individuos-estudiantes (subjetivos).

Este artículo forma parte de una investigación marco sobre los colegios particulares pagados del sur de Chile, en tanto espacio de reproducción y recambio de élites, que considera ambas entradas. La investigación se compone de tres etapas: la primera, que podríamos llamar mapeo territorial, se concentra en los aspectos objetivos indicados por Van Zanten (2015), toda vez que corresponde a una caracterización de los colegios particulares pagados de la zona sur y del subsistema que conforman, con la intención de identificar los distintos tipos de colegios existentes y las principales diferencias entre ellos (distinción *intercolegios*). Este artículo tributa a esta etapa. La segunda, busca identificar las principales diferencias que se establecen al interior de los colegios (distinción *intracolegios*), para lo cual se enfoca en el análisis de las familias que los componen, en particular en los discursos que padres y madres sostienen como justificación de sus decisiones escolares. La tercera y última etapa combina las dos entradas ahondando en ambos tipos de distinción (intra e inter) pero desde otro tipo de actor: el estudiantado.

Dentro de la primera etapa de caracterización de los colegios particulares como espacios de monopolio de ciertos recursos, ya se realizó un primer acercamiento en Venables (2023), que consistió en un mapeo inicial del territorio a través de una propuesta de tipologías, enfatizando la importancia epistemológica de estudiar los colegios del sur descentrando la mirada y complejizando nuestra comprensión de las élites nacionales. Este artículo es el segundo eslabón dentro de esta primera etapa, cuyo objetivo es complementar la caracterización de los colegios con información recabada a través de visitas a los establecimientos, de entrevistas semiestructuradas con los/as directores/as y/o presidentes de directorios, y trabajo de prensa. Lo anterior, permite establecer distinciones intercolegios desde una dimensión institucional e histórica, a través del análisis de diversos aspectos organizacionales, del perfil del colegio y de las familias que lo componen, de la mirada que sus directores/as tienen del sistema escolar y de los otros colegios particulares de su ciudad, y de los vínculos institucionales que establecen.

El objetivo epistemológico y académico de los dos eslabones que conforman esta primera etapa es contar con una línea de base de la circulación objetiva del privilegio y

del poder, expresado en la monopolización de diversos recursos por parte de determinados colegios, que sirva a futuras investigaciones sobre élites y educación en el territorio.

En definitiva, este artículo busca responder las siguientes preguntas: ¿cómo está constituido el subsistema de colegios particulares del sur de Chile? ¿Cuáles son las principales diferencias y similitudes que se establecen entre distintas ciudades? ¿Qué importancia tiene el tipo de colegios en la definición de sus aspectos institucionales, en su perfil organizacional y en el perfil de las familias que asisten a ellos? ¿Qué tipo de vínculos institucionales establecen entre ellos y con otras instituciones de sus respectivos territorios? Para, finalmente, responder cuáles son las principales distinciones verticales y horizontales que se establecen entre los colegios que componen un subsistema que, visto desde fuera, aparece como altamente homogéneo y compacto.

Para abordar estas preguntas el artículo se organiza como sigue: tras una primera sección introductoria que presenta el problema de investigación, la segunda exhibe las distintas claves de método utilizadas. La tercera sección presenta la particularidad del territorio estudiado, mientras la cuarta está dedicada al análisis de los resultados obtenidos con las entrevistas a los directores/as de los colegios y con el trabajo de prensa. El artículo cierra con una sección de discusión del material a través de diversas entradas conceptuales.

2. MÉTODO

El objeto de estudio son los colegios particulares pagados del sur de Chile, que comprende las regiones de la Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. Se trabaja específicamente con las cinco ciudades más relevantes del territorio: Temuco, Valdivia, Osorno, Puerto Varas y Puerto Montt. Esta elección se justifica por la relevancia de su historia, su importancia político-administrativa, la cantidad de población y su preeminencia económica.¹

Al año 2023, el subsistema de colegios particulares pagados de la zona sur está conformado por un universo de 32 establecimientos que cuentan con enseñanza básica y media. De ese universo, 26 se ubican en las cinco ciudades consideradas en el estudio, concentrando el 91% de la matrícula de la zona para este tipo de colegios.² En consideración del universo y de las ciudades en estudio, los colegios se distribuyen como sigue: 6 en Temuco, 5 en Valdivia, 5 en Osorno, 5 en Puerto Varas y 5 en Puerto Montt.

Los 26 colegios fueron contactados, obteniendo 17 respuestas favorables para las entrevistas. El criterio de accesibilidad propio de las investigaciones de élite (Atria et al., 2017) explica por qué estos son, en definitiva, los colegios que conforman la muestra de la investigación cualitativa, comprendiendo 4 de Temuco, 4 de Valdivia, 3 de Osorno, 3 de Puerto Varas y 3 de Puerto Montt.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los directores/as de dichos colegios con el fin de mapear sus principales características y rastrear similitudes y diferencias. Las entrevistas se llevaron a cabo entre septiembre de 2022 y marzo de 2023, estructurándose en torno a cinco ítems de preguntas que profundizaron y complementaron la información obtenida de sus páginas web y de documentación de acceso público. Los ítems son los siguientes:

¹ Para más información acerca de esta elección, ver Venables (2023).

² Corresponde a 22.009 de un total de 24.169 estudiantes de colegios particulares en estas tres regiones (Mineduc, s.f.).

1. Aspectos institucionales: estructura organizacional y de ingresos.
2. Percepción del sistema escolar y de la eventual afectación del colegio producto de los cambios normativos.
3. Perfil del colegio: valores fundacionales que mantienen, principales énfasis actuales.
4. Autopercepción dentro del subsistema de colegios particulares de su ciudad.
5. Vínculos con el entorno y con otras instituciones.

Las entrevistas, además de semiestructuradas, se concibieron como centradas en el problema (Flick, 2018), en tanto se orientaron a un objeto específico (los colegios), así como al proceso que explica la posición que ocupan dentro del subsistema de colegios particulares del territorio. Asimismo, se manejaron como entrevistas a expertos, dado que los directores/as encarnan la voz oficial de los colegios en tanto ocupan un rol como representantes (Flick, 2018). De los 17 establecimientos, 3 decidieron que la entrevista fuera realizada con el/la presidente del directorio y no con el director/a. Las entrevistas se trabajaron con la técnica de análisis de contenido, con foco en la codificación por categorías de análisis por sobre los casos específicos (Krippendorff, 2013).

Las entrevistas estuvieron marcadas por las dificultades propias de acceder a cualquier institución, así como por el hecho de que corresponden a espacios exclusivos resguardados por sus representantes. Wolff (2004) sostiene que las investigaciones perturban a las instituciones al exponer públicamente los límites de sus propias actividades y, sobre todo, porque sus dinámicas internas impiden que los propósitos de la investigación les sean claros y transparentes. Estas dificultades se volvieron patentes, no sólo al momento de acceder a las instituciones sino también durante la investigación. Por ello, los colegios que no accedieron a sumarse no entregaron razones ni justificaciones, sino evitaron establecer un primer contacto. Entre las instituciones que sí participaron, más importante que abundar con información y documentos que clarificaran los objetivos del estudio fue visitar los colegios y establecer un vínculo personal con los directores/as. Como sostiene Flick: “negociar la entrada a una institución es menos un problema de proporcionar información que de establecer una relación” (2018, p. 71).

Como materialización de este vínculo y en una lógica de devolución, durante el período de investigación se hizo entrega a cada director/a de dos volúmenes de información que podían ser de utilidad para su gestión: la base de datos del tránsito a la educación superior de sus estudiantes para el período 2011-2021, construida para un artículo de reciente publicación que aborda esa temática (Venables et al., 2023) y un resumen con información de prensa de su colegio.

El objetivo del trabajo de prensa fue conocer cómo son percibidos los colegios desde sus espacios contextuales perfilando así su identidad. Para ello, se revisó la prensa local de las cinco ciudades en estudio (diarios con tiraje en papel) para el período 2014-2021. Dicho período se justifica porque el 2014 fue el año de discusión de la Ley de Inclusión, la que tuvo un fuerte impacto mediático y mostró una interesante incomodidad con el cambio de políticas públicas por parte del sector de colegios particulares (especialmente del subvencionado, pero también de los particulares pagados); sector poco acostumbrado a ser afectado por las políticas sectoriales (Barrera et al., 2021). El año de término se explica por el momento en que se realizó la pesquisa.

Se revisaron cinco medios de prensa, uno por ciudad, registrando todas las menciones del universo de 26 colegios. Los diarios estudiados fueron: Austral de La Araucanía

(Temuco), Austral de Valdivia, Austral de Osorno, El Heraldo Austral (Puerto Varas) y El Llanquihue (Puerto Montt). Se establecieron dos categorías generales: interna y externa, con distintas subcategorías a partir de ellas.

A diferencia de lo que se esperaba, la mayor cantidad de información de prensa no corresponde a la visión que se tiene de los colegios desde el exterior, sino es utilizada por estos para dar a conocer sus actividades (desde dentro hacia fuera). Tampoco utilizan la prensa para exponer su posición sobre debates públicos (lo que se esperaba encontrar, por ejemplo, sobre la Ley de Inclusión). De todos modos, se rescató información relevante que complementa lo obtenido con las entrevistas a directores/as.

La siguiente sección define las particularidades del territorio a estudiar para, luego, en la cuarta, presentar el análisis de los distintos ítems que componen las entrevistas con directores/as.

3. LOS COLEGIOS PARTICULARES DEL TERRITORIO

Los primeros colegios particulares de la zona de estudio se remontan a mediados de siglo XIX y corresponden a establecimientos creados por las comunidades germanas que llegan al territorio en ese período producto de la migración. Los establecimientos más jóvenes, en cambio, datan del último lustro y presentan otras características que dan dinamismo al subsector particular pagado del territorio.³ Siguiendo la periodización de Kachele (2023) es posible identificar tres etapas:

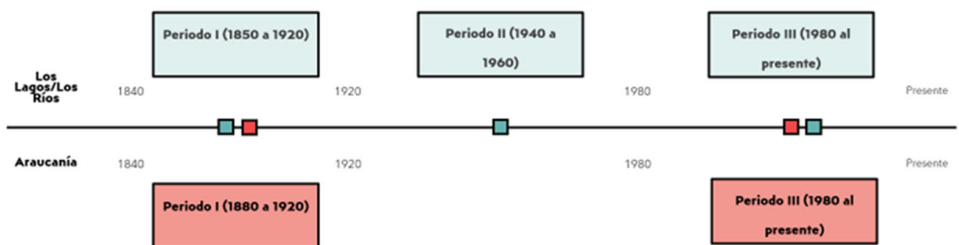


Figura 1. Fuente: Kachele (2023).

De los 26 colegios particulares presentes en las ciudades en estudio, 10 fueron fundados durante el primer período (1850-1922). Se encuentran en todas las ciudades y derivan principalmente del asentamiento de la población alemana en el territorio —aunque no exclusivamente—, ya sea que tuvieran características religiosas o laicas. La tabla con la fundación de colegios de este período y por ciudad es la siguiente:

³ Para más información ver Venables (2023), Venables et al. (2023) y Hermosilla (2011).

Tabla 1. Período I de fundación de colegios privados

CIUDAD	COLEGIOS			
TEMUCO	Alemán de Temuco (1887)	De La Salle (1904)	George Chaytor English College (1915)	Colegio Bautista (1922)
VALDIVIA	Instituto Alemán Karl Andwandter (1858)			
OSORNO	Alemán de Osorno (1854)			
PUERTO VARAS	Alemán de Puerto Varas (1904)	Germania del Verbo Divino (1914)		
PUERTO MONTT	Alemán de Puerto Montt (1853)	San Francisco Javier (1859)		

Temuco destaca por sobre las demás ciudades porque 4 de los 6 colegios particulares pagados con que cuenta en la actualidad se constituyeron en este período. Además, porque presenta una diversidad en el origen cultural de dichos establecimientos que la erige como la única ciudad que contó con proyectos que no responden a la migración alemana en el territorio,⁴ con colegios católicos de raigambre colonial (De La Salle), de origen anglosajón (George Chaytor English College) y el único colegio particular de religión evangélica del territorio (Colegio Bautista).

Lo anterior refleja otra característica relevante: la temprana impronta de la migración alemana en todas las ciudades en estudio, expresada a través de la fundación de los primeros colegios particulares del sur de Chile a los pocos años de haber llegado al territorio.⁵

El segundo período identificado (1940-1962) es menos dinámico que el anterior. Se fundaron 5 colegios que se distribuyen como sigue:

Tabla 2. Período II de fundación de colegios privados

CIUDAD	COLEGIOS		
TEMUCO			
VALDIVIA	Windsor School (1959)		
OSORNO	Liceo Alianza Francesa Claude Gay (1944)	Osorno College (1954)	San Mateo (1959)
PUERTO VARAS			
PUERTO MONTT	The American School (1962)		

⁴ Los colegios Germania del Verbo Divino de Puerto Varas y el San Francisco Javier de Puerto Montt son colegios fundados por congregaciones católicas que, por motivos distintos, contaron con la participación de la colonia alemana en Chile.

⁵ La Ley de Migración selectiva es de 1845 y en agosto de 1846 desembarca en Corral el primer grupo de migrantes alemanes (Osses y Puigmal, 2017).

Si en el período anterior Temuco ya había afianzado su oferta escolar privada, en este sucede lo mismo con Osorno, que suma 3 nuevos colegios, consolidando el subsistema de la ciudad tempranamente con 4 de los 5 colegios existentes hoy. Es destacable también, continuando con Osorno, la temprana diversidad de proyectos educativos de carácter laico, con colegios de las colonias alemana y francesa, al que se suma el Osorno College que pertenece a la masonería (único de su tipo en el territorio). Dado lo anterior, el San Mateo es la única alternativa religiosa del territorio que responde, además, a una congregación tradicional previa al Concilio Vaticano II (Jesuitas).

Temuco y Puerto Varas no presentan nuevos colegios en este período por razones divergentes: Temuco porque ya contaba con una oferta privada consolidada y Puerto Varas, al revés, porque esta se consolida sólo recientemente, como se verá en el próximo período. Además, este período presenta una paulatina diversificación de proyectos escolares en relación con el anterior, destacando colegios cuyos proyectos se centran en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Finalmente, el último período (1980 al presente) se corresponde con la implantación del neoliberalismo y del mercado educativo en el sistema escolar del país (Venables, 2023a). La tabla N°3 presenta la distribución de los 11 establecimientos del período que completan el total de 26 colegios particulares de la zona de estudio:

Tabla 3. Período III de fundación de colegios privados

CIUDAD	COLEGIOS		
TEMUCO	Greenhouse School (1988)	Pumahue de Temuco (2001)	
VALDIVIA	San Luis de Alba (1997)	Domus Mater (1999) ⁶	Hampton College (2007)
OSORNO	Star College (1990) ⁷		
PUERTO VARAS	Colegio Puerto Varas (1996)	Terravida (2016)	Patagonia Puerto Varas (2019)
PUERTO MONTT	Pumahue de Puerto Montt (2004)	Lafquén Montessori (2000) ⁸	

Al igual que el primer período, este también es de bastante dinamismo producto del número de establecimientos creados y por la diversidad de sus proyectos. Destaca la apertura de 3 colegios de inspiración neocatólica (post Concilio Vaticano II), el Greenhouse School, el San Luis de Alba y el Colegio Puerto Varas, que se reparten en todas las ciudades del territorio con excepción de Osorno, cuya excepcionalidad laica ya fue comentada (en Puerto Montt está The American School, fundado en la etapa anterior y también de inspiración neocatólica).

⁶ El año 2017 pasa de ser un colegio subvencionado a particular pagado.

⁷ El año 2017 pasa de particular subvencionado a particular pagado.

⁸ El año 2018 pasa de ser un colegio subvencionado a particular pagado.

Además, es destacable la aparición de colegios que forman parte de cadenas (los Pumahue y el Patagonia Puerto Varas), así como proyectos alternativos en términos orientativos y pedagógicos, como el Lafquén Montessori y el Terravida (ecológico).

Por último, en términos temporales se puede subdividir el período entre aquellos colegios creados antes o a inicios de los 2000 (8 de los 11) que responden al primer impacto de la imposición de la lógica de mercado en educación, con aquellos más nuevos (3 colegios creados desde 2004 y sólo 2 en la última década), que dan cuenta de una desaceleración importante en la creación de este tipo de establecimientos, con la excepción de Puerto Varas, única ciudad que muestra un dinamismo reciente.

Sin perjuicio de lo anterior, en términos de matrícula el subsector de colegios particulares de la zona estudiada está en crecimiento, aun cuando siga siendo menor que el promedio nacional que ronda el 8%. Siguiendo los datos abiertos del Centro de Estudios del Mineduc y considerando la última década, las tres regiones muestran un crecimiento importante, aunque diferenciado. Para el período 2015 – 2023 la matrícula de colegios particulares muestra un crecimiento de un 25% en la región de La Araucanía (de 2.8% a 3.5%), de un 46% en la de Los Ríos (de 3.5% a 5.1%) y de un 32% en la región de Los Lagos (desde un 5.3% a un 7%).

4. DISTINCIÓN INTERCOLEGIOS

En tanto objeto de estudio, los colegios particulares se entienden como organizaciones complejas con capacidad de agencia en contextos determinados. Adaptando la teoría de la identidad de los establecimientos educacionales de Draelants y Dumay (2011), aquí se entienden dichas identidades y su posición en el campo escolar a partir de su estructura organizativa (hacia dentro), de su relación con el entorno (hacia fuera) y de su autopercepción discursiva (hacia dentro y hacia fuera).

La primera investigación que dio cierta sistematicidad a una entrada desde los colegios al estudio de las élites fue el informe del PNUD (2004). Y es que, a diferencia de otros países, en Chile (así como en Perú [Reátegui et al., 2022]) el espacio fundamental de reproducción social de las élites es la etapa escolar y no la educación superior, concentrándose en determinados colegios particulares pagados.

De esta manera, si bien los estudios clásicos sobre la educación de las élites se centraron en estudiar cómo el origen social determina, en buena medida, el éxito escolar y laboral (Bourdieu y Passeron, 2008; Willis, 2017), las últimas décadas han surgido voces que ponen el acento en la importancia de incluir a las propias instituciones en el análisis, en tanto afianzan, promueven, reproducen y generan estas ventajas culturales, simbólicas y sociales de los sectores dominantes (Friedman y Laurison, 2020). Dado que —siguiendo a Bourdieu (2001)— el capital social no es natural sino responde a un esfuerzo de institucionalización en el tiempo, los colegios se vuelven claves en tanto organizaciones que, por antonomasia, están al servicio de esta institucionalización.

Ahora bien, Bourdieu (2019) pone el acento en el rol de los colegios de élite como aquellos que traducen el capital cultural en una certificación que legitima el capital heredado, pero no les otorga el monopolio de la producción del capital cultural. Lo anterior no es tan claro en el caso chileno ni del territorio en estudio, si entendemos la capacidad de imponer cosmovisiones como expresión de una suerte de producción de capital cultural

hegemónico (Pelfini et al., 2022) que es, precisamente, el rol que han desempeñado los colegios particulares dentro del sistema escolar chileno, en tanto portadores y difusores de las normas culturales, ideológicas, de valores y conocimientos que luego son proyectadas al sistema y a la sociedad en general (Villalobos y Quaresma, 2023).

A continuación, se analiza el material de entrevistas con directores/as en torno a cinco ejes temáticos, entendiendo a los colegios como constituidos identitariamente por medio de la tríada dentro, fuera y dentro-fuera, antes mencionada.

4.1. ASPECTOS INSTITUCIONALES

Uno de los aspectos de distinción intercolegios más vistosos es su costo el que, a su vez, se relaciona con la estructura de ingresos de cada colegio. La siguiente tabla muestra los aranceles mensuales para el año 2023 de los 26 colegios particulares pagados que componen el universo de la zona de estudio:

Tabla 4. Aranceles mensuales 2023⁹

	Nombre	Tipo de Colegio	Ciudad	Costo mensual	Costo anual
1	Colegio Puerto Varas	Inspiración neocatólica	Puerto Varas	\$496.000	\$5.456.000
2	Colegio Alemán	Colonia	Osorno	\$486.000	\$5.346.000
3	Colegio Alemán	Colonia	Puerto Montt	\$460.000	\$5.060.000
4	Colegio Alemán	Colonia	Puerto Varas	\$445.000	\$4.895.000
5	Colegio Alemán	Colonia	Valdivia	\$435.000	\$4.785.000
6	Pumahue	Centrado en inglés y rendimiento	Temuco	\$360.000 / \$432.000*	\$3.960.000 / \$4.752.000*
7	Pumahue	Centrado en inglés y rendimiento	Puerto Montt	\$360.000 / \$432.000*	\$3.960.000 / \$4.752.000*
8	Colegio Alemán	Colonia	Temuco	\$430.000	\$4.730.000
9	San Francisco Javier	Cristiano tradicional	Puerto Montt	\$430.000	\$4.730.000
10	The American School	Insp. neocatólica / Anglo	Puerto Montt	\$420.000	\$4.620.000
11	Alianza Francesa	Colonia	Osorno	\$406.000	\$4.466.000
12	San Luis de Alba	Inspiración neocatólica	Valdivia	\$380.000	\$4.180.000
13	Windsor School	Anglo	Valdivia	\$380.000	\$4.180.000
14	Bautista	Cristiano tradicional	Temuco	\$370.000	\$4.070.000
15	Patagonia	Centrado en inglés y rendimiento	Puerto Varas	\$360.000	\$3.960.000
16	Greenhouse School	Insp. neocatólica / Anglo	Temuco	\$353.000	\$3.883.000
17	Osorno College	Anglo (masón)	Osorno	\$340.000	\$3.740.000
18	Germania del Verbo Divino	Cristiano tradicional	Puerto Varas	\$335.000	\$3.685.000
19	San Mateo	Cristiano tradicional	Osorno	\$332.000	\$3.652.000
20	George Chaytor English College	Anglo	Temuco	\$292.000	\$3.212.000
21	Hampton College	No tradicional y alternativo	Valdivia	\$271.000	\$2.981.000
22	Domus-Mater	No tradicional y alternativo	Valdivia	\$250.000	\$2.750.000
23	Terravida	No tradicional y alternativo	Puerto Varas	\$250.000	\$2.750.000
24	De La Salle	Cristiano tradicional	Temuco	\$240.000	\$2.640.000
25	Star College	Centrado en inglés y rendimiento	Osorno	\$169.000	\$1.859.000
26	Lafquén Montessori	No tradicional y alternativo	Puerto Montt	\$165.000	\$1.815.000

Fuente: Elaboración propia.

⁹ Los costos del George Chaytor English College corresponden al año 2022. Los colegios Pumahue tienen costo diferenciado por programa bilingüe.

Como se observa en la tabla, la dispersión de precios es importante, expresando una primera y notoria heterogeneidad vertical dentro de este subsector. Los colores expresan cinco conglomerados que se constituyen a partir del costo anualizado.¹⁰ Mientras los colegios de los dos primeros conglomerados tienen un costo mensual que bordea o supera el sueldo mínimo del país acercándolos al costo de los colegios particulares de Santiago, los que componen los dos conglomerados inferiores tienen un costo que equivale a la mitad o menos. Destaca especialmente el último conglomerado con dos colegios cuyo costo los acerca más a los establecimientos subvencionados de alto copago que a los particulares pagados.¹¹ De hecho, ambos eran colegios subvencionados que recientemente se convirtieron en particulares pagados.

La tabla no considera la cuota de incorporación que algunos colegios requieren, ni tampoco la matrícula que se paga una vez al año y que en todos los casos equivale —un poco más, un poco menos— a una mensualidad. Ambos cobros aumentarían el costo anualizado. Tampoco considera otros costos asociados (extraprogramáticas por ej.), porque en la mayoría de los colegios están incluidas en la mensualidad. Al respecto, llama la atención el caso de los colegios Pumahue que ofrecen un servicio diferenciado según la intensidad de trabajo del idioma inglés, lo que se refleja en un costo variable dentro del mismo establecimiento. Este tipo de distinción interna es una particularidad que no se encuentra en los demás colegios.

En cuanto al tipo de colegios,¹² los que presentan costos más elevados son los de Colonia y los de Inspiración neocatólica (con algunas excepciones), mientras los No tradicionales y alternativos se concentran en los dos conglomerados inferiores. En consecuencia y basándose también en el conocimiento en terreno, los tres primeros conglomerados constituyen el subsector que es reconocido y se autopercibe como *el* sector de colegios particulares por antonomasia de sus ciudades, como lo refrendan más adelante los directores/as.

La ciudad de emplazamiento de los colegios no es explicativa de la dispersión por costos, ya que —cuál más, cuál menos— en todas se presenta el abanico completo de precios (con excepción de Puerto Montt, que concentra 4 de los 5 colegios en los conglomerados de mayor costo, al mismo tiempo que cuenta con el de menor costo de la zona de estudio).

En cuanto a la estructura de ingreso, la gran mayoría se financia exclusivamente con los aranceles cobrados a las familias, con tres tipos de excepciones. La primera está dada por colegios que cuentan, además, con financiamiento de sus sostenedores, ya sea entendido como aporte de accionistas (Greenhouse) o bien, como sucede con los colegios pertenecientes a la Fundación Educacional Alonso Ovalle, que cuentan con un sistema de solidaridad entre ellos (San Francisco Javier y San Mateo).

La segunda excepción son los colegios alemanes que, con diferencias entre ellos, cuentan con aportes del Estado alemán, ya sea a través de la contratación de profesores o directivos, así como también de financiamiento destinado a la adquisición de recursos pedagógicos. La tercera excepción está representada por el colegio Alemán de Osorno que, además de estar en el conglomerado con los aranceles más elevados y de recibir recursos

¹⁰ Aproximación obtenida al multiplicar la mensualidad x 11, que constituye el número de meses que se cobra en la mayoría de los colegios de la zona de estudio.

¹¹ Para el año 2023, el copago máximo permitido a los colegios subvencionados bordeaba los \$125.000 mensuales.

¹² Para más información sobre esta tipología ver Venables (2023).

del Estado alemán, es propietario de una inmobiliaria de importancia en la ciudad que, según indicó su directora, es un aporte relevante en la estructura de ingresos del colegio.

Otro aspecto interesante de observar es la estructura organizativa pues, considerando la muestra de 17 colegios se observa, nuevamente, una diversidad importante.

Tabla 5. Estructura organizativa

CIUDAD	Corporación	Sociedad educacional	Fundación	Cooperativa
TEMUCO	- Colegio Alemán	- G. Chaytor English College - Greenhouse	- Colegio Bautista	
VALDIVIA	- Colegio Alemán	- Domus-Mater - Hampton		- Windsor
OSORNO	- Colegio Alemán - Osorno College		- San Mateo	
PUERTO VARAS	- Patagonia Puerto Varas	- Colegio Puerto Varas - Terravida		
PUERTO MONTT	- Colegio Alemán	- Lafquén Montessori	- San Francisco Javier	

Aun considerando que los 7 colegios cuya figura es de sociedad educacional obtengan utilidades para sus dueños (lucro) —cuestión difícil de precisar— sigue siendo poco relevante, tanto por el número de establecimientos como porque 4 de estos 7 colegios están en el rango de precios más bajo. Se advierte entonces que, al igual que en el resto del país, los colegios particulares de la zona de estudio no son un nicho de negocio, como sí lo son otros niveles educativos (Venables, 2023a). Lo anterior se confirma cuando casi la totalidad de los directores/as indica que no están interesados en crecer en matrículas, sino en afianzar su proyecto educativo.

4.2. PERCEPCIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR

Ante la pregunta por su percepción del sistema escolar, un grupo relevante de directores/as abrió justificando su propia existencia como proyecto privado:

Creo que los colegios particulares nacieron y se van a quedar *per se*, porque definitivamente las familias que pueden aportar 400 mil pesos en colegiatura al mes van a existir y van a promocionar la mejor educación para sus hijos (director ejecutivo Colegio Alemán de Valdivia).

Lo interesante es que emerge como una necesidad de justificación sin que sea preguntada, dando cuenta de una conciencia del privilegio que termina por situarlos “fuera” del sistema escolar. Esto se observa nítidamente cuando lo evalúan y no se comprenden a sí mismos dentro de él; el sistema escolar es entendido como la educación pública.

La mala percepción del sistema escolar —es decir, de lo público— está presente en todos los colegios, sin excepción. Esta se basa en dos grandes razones: la primera —sostenida por la mayoría— porque ven una educación pública muy deteriorada producto de políticas que no habrían puesto el foco en la calidad. La otra razón, que mantiene un grupo de 6 colegios presentes en todas las ciudades menos en Temuco, evalúa con pesar el deterioro de una educación pública que transforma al sistema escolar en un reproductor de desigualdades. Ambas posturas coinciden cuando evalúan positivamente la inversión en infraestructura que, durante las últimas tres décadas, ha hecho el Estado para los colegios públicos, al punto que, en ocasiones, expresan un discurso que se sostiene en la inversión del privilegio (Atria, 2012). Lo anterior se ve con claridad cuando, refiriéndose a la inversión del Estado en infraestructura escolar pública, la directora del colegio Alemán de Osorno, que funciona en un edificio patrimonial, tienen una inmobiliaria propia, cuenta con piscina temperada y refugio en la nieve, sostiene: “O sea, hay colegios municipales que le dan una patada a este edificio”.

Por otra parte, la afectación de sus colegios producto de cambios experimentados por el sistema escolar se lee, casi sin excepción, desde el corto plazo, refiriéndose a grupos de políticas que, en el último tiempo, han normado las expulsiones, la convivencia escolar y la aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto da cuenta de un subsector altamente autónomo que, a diferencia del público y subvencionado, está poco acostumbrado a verse afectado por la política pública (Barrera et al., 2021). En algunas entrevistas surge un discurso que vuelve a invertir el privilegio, esta vez respecto de los recursos para afrontar ciertas exigencias: “hoy día uno ve que los colegios municipales tienen hasta más recursos a disposición que un colegio particular” (director Colegio San Mateo). Más interesante aún resulta cuando esta inversión del privilegio desemboca en un juicio de menoscabo: “uno dice, ‘no piensan en nosotros’. Pero los niños son niños en todos lados y los nuestros están sujetos a veces a vulneraciones más graves que otros niños incluso” (directora Windsor School).

La mayor afectación se observa en los casos que, en el marco de la implementación de la Ley de Inclusión el año 2015, decidieron transitar de régimen subvencionado a particular pagado (Domus-Mater y Lafquén Montessori). Con diferencias propias de cada proyecto, ambos lo explican desde la necesidad de contar con mayor autonomía frente al Estado.

4.3. PERFIL DEL COLEGIO

Aquellos colegios que fueron creados en los dos primeros períodos identificados (1850 a 1962) han vivido cambios propios de una larga trayectoria institucional, volviendo importante la pregunta por los valores fundacionales que aún los definen. El caso de los colegios alemanes es interesante puesto que todos, sin excepción, están viviendo un proceso de “desalemanización” que, como sostuvo la directora del Colegio Alemán de Temuco, los pone en una encrucijada: “el desafío más importante es cómo mantener estos valores fundacionales con una composición de la comunidad que es distinta a lo que era”.

En efecto, pasadas las dos primeras décadas del siglo XXI la ascendencia alemana de las familias que componen el colegio es minoritaria. Según indicaron los mismos directores/as, en algunos casos, como en Osorno, ronda el 40%, mientras que en Puerto Montt y Temuco sería cercano al 20%. Este cambio en el perfil de las familias no ha sido paulatino, sino

más bien lo contrario: “veinte años atrás el 90% eran alemanes o descendientes o con algún apellido. Ya no” (directora Colegio Alemán de Osorno). Aun cuando no es problematizado de esta forma por los directores/as, es dable pensar que este abrupto cambio es, en parte, producto del mercado escolar y de manera concomitante aunque no directamente causal, por el cambio territorial y migracional que ha empujado el modelo neoliberal. Los colegios públicos han perdido prestigio transversalmente y, en consecuencia, los establecimientos particulares gozan de una percepción ciudadana que los vincula con mayor calidad y con un mejor futuro (Bellei y Contreras, 2022), lo que los vuelve espacio de deseo y ascenso social por parte de la clase media.

El desafío que enfrentan los colegios alemanes es, entonces, cómo mantener su espíritu fundacional ante este nuevo escenario y dada esta composición de sus comunidades, lo que afrontan con directorios que responden a las raíces alemanas y con la persistencia de atributos como la disciplina y/o costumbres que se mantienen del siglo XIX:

¡Gimnasia, gimnasia, piscina, piscina! Todos tienen que salir a nadar y tirarse del trampolín amarrados para sobrevivir [...] Son competencias muy alemanas. El día del deporte los alumnos tienen que pasar las 7 o 10 pruebas, casi un decatlón. Eso se hace y se mantiene (directora Colegio Alemán de Osorno).

Todos los colegios de larga tradición indican una batería de valores y características que mantendrían desde su fundación y que los diferencia de los demás: “la corriente inglesa se mantiene. Se expresa en disciplinas típicas del Reino Unido como bádminton, rugby y otras actividades, con sello en el idioma inglés” (director George Chaytor English School). Los colegios más recientes, y más aún si están en la parte baja de los costos, dan cuenta, en cambio, de una búsqueda constante de identidad: “el sello ha ido cambiando con los años” (director Colegio Domus-Mater). Lo anterior no se produce en aquellos proyectos con marcas pedagógicas fuertes, como el Lafquén Montessori.

En cuanto a los énfasis o sellos identitarios en la actualidad, una gran mayoría menciona el idioma inglés (varios cuentan con certificaciones internacionales). La excepción son los colegios jesuitas —cuyo énfasis está puesto en la calidad académica y en ser un espacio de promoción social— y aquellos con orientaciones alternativas (Montessori o ecológico, por ejemplo). Asimismo, en línea con Alfaro et al. (2022), diversos colegios de distintas ciudades mencionan el deporte como algo relevante dentro de una noción integral de la educación. La experiencia del colegio Patagonia Puerto Varas es expresiva de esta relevancia: aplicaron experimentalmente un método que hizo pasar a todos los estudiantes por natación, remo y distintos deportes individuales y colectivos. Lo anterior le permite sostener a la directora que, al momento de enfrentarse a la vida laboral, sus egresados tendrán habilidades duras (hablar inglés) junto con habilidades blandas diferenciadoras: “no tengo promedio 7 en probabilidades, pero hablo inglés y soy el timón del coster-rowing” (directora Colegio Patagonia Puerto Varas).

La revisión de prensa da cuenta de que la práctica de deportes exclusivos es utilizada por una cantidad importante de estos colegios, destacando la ciudad de Puerto Varas donde, como se desprende de la última cita, algunos colegios establecen diferenciaciones en relación con la práctica de deportes acuáticos de alto valor. También destacan los colegios alemanes que cuentan con refugios en la nieve donde practican deportes de invierno, lo que sin duda genera distinciones verticales entre los colegios particulares en estudio.

4.4. AUTOPERCEPCIÓN DENTRO DEL SUBSISTEMA DE COLEGIOS PARTICULARES DE LA CIUDAD

La noción de competencia y/o colaboración entre los colegios particulares de una misma ciudad es decisiva respecto de las relaciones que establecen y en qué ámbitos lo hacen. Un primer aspecto para destacar es que, con distintos énfasis, en todas las ciudades hay colegios particulares que no son reconocidos como tales por sus pares. En Temuco, el colegio De la Salle no fue nombrado como parte del ecosistema privado. En Valdivia, los colegios Alemán, Windsor y San Luis de Alba se reconocen y validan entre sí, dejando fuera al Hampton y al Domus-Mater. Las ciudades de Osorno y Puerto Montt son aún más expresivas de lo anterior: los directores/as derechamente desconocían la existencia de determinados colegios particulares (el Star College y el Lafquén Montessori, respectivamente).

Puerto Varas es la única ciudad donde todos los colegios se reconocen mutuamente, lo que no obsta para que existan distinciones explícitas entre ellos. Estas distinciones se construyen desde el Colegio Alemán de la ciudad que se erige como referente. Lo paradójico es que, al mismo tiempo, este no está volcado a la ciudad sino a los otros colegios alemanes del territorio, con los cuales se compara. Una situación similar se observa en el Colegio Puerto Varas, cuyo director fue explícito en sostener que su mirada está puesta en colegios neocatólicos de Santiago y no en su ciudad:

Si tuviera que definir en una frase, diría que [el perfil de las familias que viene al colegio] es bastante similar a las familias del sector oriente de Santiago, y nosotros en general nos comparamos con ese tipo de colegios: Monte Tabor, Villa María, Tabancura, Everest (director Colegio Puerto Varas).

Un segundo aspecto para destacar tiene que ver con la competencia: con particularidades propias de cada ciudad, en todas se observa una cierta estabilidad que se habría producido porque, como sostiene Madrid (2016), la composición del subsistema particular está irónicamente fuera del mercado, funcionando más bien a través de nichos cautivos: “con algunos compartimos el mismo segmento de población al que nosotros apuntamos [...] Pero hemos aprendido a diferenciarnos, a encontrar el nicho [...] Hay lugar para todos, no nos entorpecemos” (director Colegio Bautista).

Lo anterior no obsta para que también sea importante la diferenciación entre los colegios desde una cierta competencia. Pasando por aspectos cotidianos como el uso del uniforme a otros más notorios como la segmentación por precio, los colegios se entienden a sí mismos formando parte de un espacio de competición: “Hay una suerte de guerra no declarada [...] Está siempre esa idea de ser el mejor, de ser el primero, de quién llega primero” (director Osorno College).

Entre los colegios alemanes destaca el de Osorno, que muestra una agitación ante la competencia que lo distingue del resto: “Imagínate los Pumahué [...] en cualquier minuto van a llegar aquí [...] Nosotros lo vemos como una amenaza. Hasta vamos a pintar el colegio y se va a amononar, porque hay que estar top”. Casi opuesta es la postura del Colegio Alemán de Valdivia que, sin constituir un espacio de colaboración, valora que el resto de colegios particulares haya crecido en matrícula.

Como el subsector es diverso, también se observan colegios cuya especificidad se define, precisamente, por ser particular pero *no ser* uno más de los tradicionales: “los chicos que llegaban a nuestro colegio con necesidades educativas eran despachados de otros colegios:

del Alemán, del Windsor, del San Luis de Alba [...] porque no eran estudiantes exitosos” (directora Hampton College).

El tercer aspecto dice relación con la colaboración entre los colegios, que también se produce en diferentes ámbitos. Uno que ya fue destacado se observa entre los colegios alemanes, sobre todo de la región de Los Lagos, a través de la rotación de profesores y directores: “podríamos decir que estamos compitiendo por los profesores, pero al fin y al cabo es colaboración” (presidenta del directorio del Colegio Alemán de Puerto Montt). Más clara aún es la colaboración entre los colegios jesuitas que, como se indicó, comparten un sistema solidario de financiamiento.

A nivel de ciudades el caso más destacado es Temuco, donde existe una organización formal de colegios privados y subvencionados (Agruparte) que favorece la organización conjunta de actividades deportivas, culturales y de todo tipo bajo una lógica colaborativa.

4.5. VÍNCULOS CON EL ENTORNO Y OTRAS INSTITUCIONES

En otro texto (*en prensa*) se trabajaron los vínculos que los colegios privados del sur establecen con el entorno, enfatizando la acción social en tanto construcción de un Otro que les permite generar identidad. Para efectos de este artículo se presenta otra mirada —y por ende otra clasificación— centrada en la relación con un “afuera” más que en las acciones caritativas o solidarias.

Si bien los colegios estudiados se vinculan de distintas maneras con el entorno, es importante aclarar que no se trata de encasillarlos en una de ellas, pues en la mayoría de los casos se vinculan a través de dos, tres o más vías. En primer lugar, una minoría de colegios indica que no mantiene vínculos: “estos colegios son bien herméticos. Son de grupos cerrados en cuanto a la vinculación con otras instituciones” (director George Chaytor English School). De acá se desprende una particularidad: hay casos donde la vinculación con el entorno se entiende dificultosa por cuestiones ajenas al colegio, que tienen que ver con su posición como establecimiento particular pagado: “el directorio me pidió abrir el colegio a la comunidad, para que no nos miren como los cuicos del colegio Alemán” (directora Colegio Alemán de Osorno). Más gráfico aún es lo mencionado por la presidenta del directorio del Colegio Alemán de Puerto Montt:

Cuando buscamos vincularnos creen que es muy complejo vincularse con nosotros [...] Algunos niños se asustan de pasearse con el uniforme por el centro de la ciudad, porque les gritan pesadeces [...] Antes no participábamos de los desfiles porque los escupían.

Una segunda vía de vinculación responde a una lógica que podría catalogarse de publicitaria, toda vez que responde al interés de los establecimientos por darse a conocer y, por lo tanto, corresponde a una vinculación unidireccional sobre el manejo comunicacional en redes sociales o medios de prensa. Esta última representa, de hecho, el uso casi exclusivo de los medios escritos del territorio para referirse a los colegios particulares: de las 396 apariciones en los principales medios de prensa de cada ciudad para el período 2014-2021, el 87% está relacionada con dar a conocer actividades, premios, celebraciones o características de los colegios.

Hay un tercer modo de vinculación de los colegios con el entorno que es paradójicamente endogámico, pues tiene que ver con vínculos que se establecen con instituciones o espacios

similares, o que responden formalmente a una misma agrupación. De esta manera, los colegios alemanes se relacionan mucho y formalmente entre ellos, así como los jesuitas entre sí y el colegio Montessori con otros del mismo tipo en la zona sur y Santiago: “nos vinculamos con la comunidad alemana: iglesia luterana, clínica, hogar de ancianos y jardines infantiles” (directora Colegio Alemán de Temuco).

La cuarta vía de vinculación tiene relación con una identificación territorial. Desde aquí se desprenden dos subtipos: en primer lugar, están los que destacan su vínculo con la ciudad en general, imbuyéndose en sus problemas y desafíos, ya sea en el barrio (entorno más cercano) o con la ciudad en general. En esta línea, varios colegios destacaron su vínculo con instituciones públicas y las juntas de vecinos del sector: “Nos preocupamos mucho de vincularnos con los bomberos, con las juntas de vecinos” (director Colegio San Mateo). Este tipo de vínculo aparece como un sello de los colegios jesuitas de la zona sur.

Entre los proyectos alternativos se destacó un involucramiento con la ciudad en su totalidad: “Nos vinculamos también con la ciudad, nos vinculamos también con el teatro, las universidades. Para nosotros esa parte es súper importante” (directora Lafquén Montessori). Otra forma de vincularse con la ciudad en general, pero desde otra vereda, se observó en algunos colegios alemanes que se autoperciben como co-creadores de estas: “este colegio nació 2 o 3 años después de la fundación de Temuco. O sea, el colegio Alemán está indisolublemente unido a la ciudad de Temuco porque compartimos toda la historia. Somos como hermanos, vamos de la mano” (directora Colegio Alemán de Temuco). Sólo un caso enfatizó que forma parte de la comunidad política de la ciudad: “hacemos limpieza de playas para crear conciencia de cuidar lo que existe [...] Asistimos a manifestaciones ambientales, ecológicas [...] Nos interesa el medio. El colegio nace y se relaciona con el medio social y con instituciones políticas” (presidente Colegio Terravida).

El segundo subtipo de vínculo con la ciudad está muy presente en la mayoría de los colegios particulares del territorio y tiene relación con el servicio de acción social que prestan a instituciones del medio. Esta acción de vinculación, como se indicó, se trabaja más extensamente en Venables (*en prensa*), pero vale recalcar algunas características: no siempre se enmarca en lo religioso, sino también desde lo secular. Lo religioso cuenta, al mismo tiempo, con un componente misional: “Un líder de servicio no se forma en la teoría, sino se forma sirviendo” (director Colegio Bautista). Este tipo de actividades también está presente en colegios laicos que organizan campañas de alimentos, visitas a hogares de ancianos, participación en comedores solidarios, apoyo pedagógico a colegios con menos recursos, entre otros. Sin perjuicio de lo anterior, algunos colegios dieron cuenta de una reflexión más profunda y crítica de su quehacer al respecto: “esto no está enfocado en una ayuda unilateral, sino que encontramos en la riqueza del diálogo y la conversación un aprendizaje recíproco” (director Colegio Domus-Mater).

Otra forma de vinculación es la cosmopolita (Van Zanten, 2015). Está presente en los colegios con aranceles más altos y se efectúa por medio de viajes de estudio al extranjero (Alemania e Inglaterra, principalmente), así como también a través de vínculos con embajadas o instituciones internacionales. El cosmopolitismo de algunos colegios se expresa también en sus vínculos con universidades extranjeras. Aparte de la profusión de convenios con Cambridge para certificar el idioma inglés, los colegios de altos aranceles tienen, además, vínculos con universidades extranjeras, destacando los colegios alemanes y en particular el Colegio Bautista, que mantiene cinco convenios con universidades de Estados Unidos.

También es propio de los colegios particulares del sur que todos —o casi— son centros de práctica de estudiantes de pedagogía de las universidades de sus respectivas ciudades, tanto de las tradicionales (UFRO, UCT, UACH, ULagos) como de las más nuevas (UAutónoma, UMayor, USS). Esta experiencia es sistemática, recurrente y funciona con o sin convenios formalizados. Otra vía que fue destacada por algunos colegios fue a la inversa: más que recibir estudiantes, ellos aportan estudiantes a las universidades locales: “nosotros alimentamos mucho a la Austral” (directora Windsor School). Según revisamos en un artículo anterior (Venables et al., 2023), esta situación sólo es destacable en los casos de la UACH y la UFRO.

Una variación de lo anterior son aquellos colegios que destacan sus vínculos con universidades de Santiago. Por un lado, está el vínculo de los colegios jesuitas con la Universidad Alberto Hurtado, perteneciente a la misma congregación. Pero más interesante resulta el vínculo que varios colegios y de todas las ciudades en estudio mantienen con dos universidades en particular: la del Desarrollo (UDD) y la Adolfo Ibáñez (UAI). A modo de ejemplo, una directora comentó que “la UAI se llevó a todos los del diploma ahora a un paseo a Viña [...] Los alumnos sobre 670 puntos de aquí se van a la UAI, porque tienen un descuento de 45% en la colegiatura. Ellos los eligen, es así” (directora Colegio Alemán de Osorno). Esta noción de que estas dos universidades son las que buscan el vínculo se refuerza cuando el rector del colegio Alemán de Puerto Montt sostiene que “con las universidades no hay ni que firmar convenios, ellos solitos te tocan la puerta”. Estos testimonios concuerdan con el análisis cuantitativo de tránsito a la educación superior que trabajamos en Venables et al. (2023).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La importancia de analizar a los colegios privados como objeto de investigación no tiene como finalidad obliterar los méritos, logros y esfuerzos de quienes asisten a ellos sino, como sostienen Reátegui et al. (2022), busca insertar esas conductas individuales en un contexto marcado por privilegios, espacios exclusivos y ventajas vinculadas con la herencia, que deben ser considerados al momento de explicar por qué estos espacios educativos exhiben mejores resultados que los colegios de otras dependencias.

Considerando los altos costos asociados (tabla N°4), los colegios de élite pueden ser entendidos como una pérdida. Sin embargo, siguiendo a Bourdieu (2001), es una inversión desde el intercambio social que, a la larga, será también económica. En efecto, si poder y capital son equivalentes, el capital cultural combina el prestigio de la propiedad innata con los méritos de la adquisición. De esta manera, familias con alto capital cultural permiten la equivalencia entre socialización y acumulación de capital cultural, situación que se produce al interior de los colegios a través de un proceso que, siempre, implica un disimulo de su transmisión, como indica el director ejecutivo del colegio Alemán de Valdivia cuando sostiene que las familias “van a promocionar la mejor educación para sus hijos”, aunque implique gastar más dinero.

Es así como ciertos colegios particulares se han convertido en uno de los más importantes signos de pertenencia a la clase alta o a la élite (Gessaghi, 2016). Es, de alguna manera, similar al signo de salvación protestante descrito por Weber (1979): aun cuando el trabajo austero y la acumulación de riquezas no aseguran pertenecer al pequeño grupo

de almas que serán salvas, sí son un *signo* de salvación. En el caso de algunos colegios privados, si bien estar en sus filas no asegura pertenecer a la élite, sí se entiende como *signo de pertenencia*. Es que, como señala Connell, “las instituciones educativas no reproducen la clase, sino que participan en su producción, no como mero *agente* de la clase, sino como parte activa de ella (en Gessaghi, 2016, p. 83)”.

Se produce, entonces, un tipo de distinción vertical entre los establecimientos que componen el subsistema de colegios particulares del sur, que se expresa manifiestamente en el costo, pero que en la mayoría de los casos se sostiene, además, en la tradición que exhiben los colegios de larga data (primer período) que están presentes en las cinco ciudades estudiadas. Como sostiene Bourdieu, la antigüedad de pertenencia suele ser un criterio de distinción al interior de la clase dominante que opera con tanta fuerza como el capital cultural diferencia las clases. Esto pone de manifiesto “un *poder social sobre el tiempo* que es tácitamente reconocido como la forma por excelencia de la excelencia: *poseer lo «antiguo»*, es decir, esas cosas presentes que pertenecen al pasado” (Bourdieu, 2019, p. 81).

Es un tipo de distinción reforzada en los discursos de autopercepción de estos colegios que, a la vez que consolida su identidad hacia dentro, los constituye hacia fuera en el espacio local. Los relatos de directores/as que relevan la antigüedad de sus colegios y, por ende, los valores fundacionales que mantienen y su vinculación histórica con la ciudad, apuntan a ello. Asimismo, el que no se reconozca a todos los colegios particulares que conforman el subsistema particular, también refuerza una identificación y autopercepción que, al mismo tiempo que constituye una horizontalidad entre quienes son distintos pero iguales, establece una verticalidad de exclusión y exclusividad que suele tener relación con el tiempo de existencia institucional.

Esta autopercepción se ve reforzada, a su vez, por los buenos resultados académicos de los colegios de más alto costo y tradición (Venables, 2023), que refuerza el sentido de autoconfianza y de merecimiento por su éxito en estos espacios diferenciados (Gaztambide-Fernández et al., 2013). Este sentido de autoconfianza y merecimiento se ve paradójicamente reforzado cuando los directores/as invierten el privilegio al sentirse menoscabados por la falta de apoyo estatal en la implementación de normativas de inclusión y otros apoyos en infraestructura. El refuerzo se explicaría porque pese a estas “desventajas” logran mantener una diferenciación académica ventajosa.

La distinción hacia fuera, por su parte, tiene relación con el espacio que habitan los colegios y con la vinculación que establecen con el entorno. Al respecto, se vuelve clave entender con Cerón-Anaya (2019) que, debido a su aparente trivialidad, el espacio constituye diferencias sociales en las interacciones cotidianas, naturalizando la segregación. Esta distinción es sostenida “no por obra de la ley sino por obra de la costumbre” (Vicuña, 2010, p. 48), volviéndose aún más poderosa, como lo relata la entrevista que revela el miedo de sus estudiantes de pasearse por el centro de la ciudad con el uniforme del colegio, pues reciben ofensas y escupitajos.

En las grandes urbes latinoamericanas y en especial las chilenas, estas fronteras espaciales son reales y objetivas: las comunas o espacios de socialización están efectivamente diferenciados, lo que de algún modo simplifica el problema para los colegios privados. Pero en ciudades intermedias como las de la zona sur —sin desconocer los esfuerzos de algunos colegios por trasladarse o instalarse en zonas específicas de la ciudad— son más bien fronteras simbólicas en constante negociación y tensión, que terminan por entregar a

sus estudiantes una batería de experiencias compartidas y diferenciadas sobre la ciudad por el peso de la socialización y/o la costumbre (Bayón y Saraví, 2018).

No obstante, la necesidad de legitimar hacia dentro y hacia fuera una posición diferenciada ventajosa “implica la imposibilidad de recluirse completamente en su mundo propio” (Gessaghi, 2016, p. 62). Los colegios privados, en especial los de más alto costo y tradición, saben que tienen el deber de relacionarse con otros grupos sociales y con su entorno, lo que suelen abordar a través de la acción social. El servicio a la comunidad y los trabajos voluntarios relatados por varios directores/as corresponde a una vinculación con un afuera y una construcción de un Otro que va más allá de la caridad edulcorada (Tiramonti y Ziegler, 2008), toda vez que requiere percibirse como *society winners* con conciencia y acción sobre el mundo (Reátegui et al., 2022). Esto los diferenciaría de élites percibidas como más banales, cuestión que se desprende de las entrevistas que revelan mandatos emanados desde el directorio para acercar el colegio al entorno y así dejar de ser percibidos como los “cuicos”.

Sin perjuicio de lo anterior, los colegios que mantienen una vinculación con el entorno en términos políticos y ciudadanos más que como acción social no son pocos, develando una diferenciación horizontal dentro del subsistema que se sostiene principalmente por colegios de la orden jesuita y por aquellos que tienen una vocación pedagógica alternativa.

La otra gran veta de vinculación con el entorno de estos colegios, específicamente de los de más alto costo y tradición, y que los hermana con lo que la literatura denomina colegios de élite, dice relación con el cosmopolitismo. Son colegios que poseen el mandato de ser abiertos al mundo, ya sea hablando su idioma, conociendo otros países y/o absorbiendo su cultura. La adopción del Bachillerato Internacional en varios colegios del territorio tiene este fundamento: persiguen explícitamente traspasar las fronteras nacionales formando *world citizens* de mentalidad global (Kessler y Krüger, 2018).

Este cosmopolitismo conlleva una visión de interculturalidad hacia afuera (internacional) más que hacia dentro (otras clases sociales, pueblos originarios), “lo que evidencia un imaginario sobre el Otro en términos claramente globales” (Reátegui et al., 2022, p. 61), generando un nuevo tipo de verticalidad al interior del subsistema particular del territorio.

Con todo, la construcción de las identidades de los establecimientos que conforman el subsistema de colegios particulares del sur da cuenta de una diversidad intercolegios importante en el eje vertical-horizontal, así como en términos organizativos (hacia dentro), en su relación con el entorno (hacia fuera) y en los discursos que sostienen su autopercepción (hacia dentro y hacia fuera).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, J., Atria, J. y Ortúzar, S. (2022). Construcción de privilegios y actitudes hacia la riqueza percepciones y creencias de madres y padres de colegios de élite en Chile. *Perfiles latinoamericanos*, 30(60), 1-26.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista. El enfoque morfogenético*. Ediciones UAH.
- Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Catalonia.
- Atria, J., Amenábar, J., Sánchez, J., Castillo, J. C. y Cociña, M. (2017). Investigando a la élite económica: Lecciones y desafíos a partir del caso de Chile, *Cultura, Hombre, Sociedad* 27(2), 5-36.

- Barrera, J., Falabella, A. e Ilabaca, T. (2021). “Los intocables”: la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-17.
- Bayón, M.C. y Saraví, G. (2018). Place, Class Interaction, and Urban Segregation: Experiencing Inequality in Mexico City. *Space and Culture*, 21(3), 291-305.
- Bellei, C. y Contreras, M. (2022). ¿Cómo ven la educación pública las diferentes clases sociales en Chile? En Ramos, M. (ed.). *Educación: la promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar*. Catalonia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclee de Brouwer.
- _____. (2019). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cerón-Anaya, H. (2019). *Privilege at Play: Class, Race, Gender, and Golf in Mexico*. Oxford University Press: New York.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Friedman, S. y Laurison, D. (2020). *The Class Ceiling. Why it Pays to be Privileged*. Bristol University Press.
- Gaztambide-Fernández, R., Cairns, K. y Desai, Ch. (2013). The Sense of Entitlement. En Maxwell, C y Aggleton, P. (eds.). *Privilege, Agency and Affect. Understanding the Production and Effects of Action*. Palgrave MacMillan.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI editores.
- Hermosilla, L. (2011). *La inmigración alemana a Valdivia: Educación y cultura en la primera fase de su instalación (1850-1870)*. Tesis para optar al título de Profesora de Historia y Ciencias Sociales, UACH.
- Kachele, L. (2023). *Abordajes históricos a los colegios particulares pagados en la zona sur de Chile*. Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales, UACH.
- Kessler, C. y Krüger, H. (2018). Being International: Institutional Claims and Students Perspectives at an Exclusive International School. En Maxwell, C., Deppe, U., Krüger, H. y Helsper, W. (eds.). *Elite education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education*. Palgrave MacMillan.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- 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 Corvalán, J. Carrasco, A. y García-Huidobro, J. E. (eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa. Libertad, diversidad y desigualdad*. Ediciones UC.
- Mineduc (s.f.). Datos abiertos del Centro de estudios. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Osses, K. y Puigmal, P. (2017). Rol de las elites en los territorios: El caso de tres familias en Chile austral. Osorno, siglos XIX y XX. *Tiempo Histórico*, (15), 43-65.
- Pelfini, A., Aguilar, O. y Moya, E. (2022). Hacia una redefinición de las élites: reflexividad y agencia. En Pelfini, A. (ed.). *¿Son o se hacen? Las élites empresariales chilenas ante el cuestionamiento ciudadano*. Ediciones UAH.
- Reátegui, L., Grompone, A. y Rentería M. (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Editorial Paidós.
- Van Zanten, A. (2015). Educating Elites: The Changing Dynamics and Meanings of Privilege and Power. En Van Zanten, A. y Ball, S. (eds). *Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. Routledge.

- Venables, J. P. (2023). Colegios privados y de élite en la zona sur de Chile. Complejizando descentradamente la mirada. En Villalobos, C. y Quaresma, M. L. (Eds.) *Élite y educación. Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina*. Ediciones UAH.
- _____. (2023a). *Ni víctima ni laboratorio. Chile en la neoliberalización global de la educación*. Ediciones UACH / Fondo de Cultura Económica.
- _____. (en prensa). Caridad, solidaridad y cosmopolitismo. Distinciones morales en la constitución identitaria de colegios privados.
- Venables, J. P., Oyarzo, F. y Cortés, M. (2023). Tránsito de estudiantes de colegios privados del Sur de Chile a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 22(2), 1-20.
- Vicuña, M. (2010) *La belle époque chilena. Alta sociedad y mujeres de élite*. Catalonia.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. L. (Eds.) (2023). *Élite y educación. Entre el recambio y la reproducción. Chile y América Latina*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Weber, M. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ediciones Península.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Ediciones Akal.
- Wolff, S. (2004). Ways into the Field and their Variants. En Flick, U., Kardorff, E. y Steinke, I. (eds.). *A Companion to Qualitative Research*. Sage Publications.

