

## EL SENTIDO DE PERTENENCIA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE EXCELENCIA

MARIA LUÍSA QUARESMA / LEANDRO ZAMORANO

### Resumen:

Este artículo reflexiona sobre el sentido de pertenencia escolar vivido por alumnos de liceos emblemáticos de Santiago, Chile, a través del análisis del orgullo de pertenencia a escuelas de prestigio y de sus percepciones sobre los significados de excelencia, en comparación con la visión de los directivos. Los datos recopilados a través de entrevistas a directivos y de grupos focales y cuestionarios aplicados a estudiantes permiten concluir que éstos sienten orgullo de pertenecer a una élite académica y no restringen la concepción de excelencia a lo académico. Esta percepción está desfasada de los valores *performativos* del sistema escolar chileno pero en sintonía con la percepción de los directivos. Se concluye por la identificación de los alumnos con su colegio y por su concepción de excelencia como desarrollo personal, social y cívico.

### Abstract:

This article reflects on the sense of belonging experienced by students at emblematic high schools in Santiago, Chile; the study analyzed students' pride in attending prestigious schools and their perceptions of the meanings of excellence, in comparison with directors' views. The data compiled from interviews with directors and focus groups, and questionnaires answered by students, led to the conclusion that students are proud to belong to an academic elite and do not restrict the conception of excellence to academic matters. This perception differs from the performative values of the Chilean school system, but is in agreement with directors' perceptions. The conclusion is that students identify with their school and conceive of excellence as personal, social, and civic development.

**Palabras clave:** educación pública, educación elitista, actitudes del estudiante, éxito en los estudios, educación media, Chile

**Key words:** public education, elitist education, student attitudes, scholastic success, middle school, Chile.

---

Maria Luísa Quaresma: investigadora de la Universidad Autónoma de Chile- Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Pedro de Valdivia 425, Providencia, Santiago, Chile / Universidade do Porto-Faculdade de Letras-Instituto de Sociologia, Brasil. CE: quaresma.ml@gmail.com

Leandro Zamorano Huerta: investigador de la Universidad Autónoma de Chile-Facultad de Educación. Ricardo Morales 3369, San Miguel, Santiago, Chile / Universidad Diego Portales. CE: leandro.zamorano@uautonoma.cl

## Introducción

Chile es uno de los países del mundo en el que las lógicas de mercado han penetrado con mayor fuerza su sistema educativo. Con el proceso de mercantilización de la educación (Apple, 2002), el debate sobre la excelencia y la calidad educativas comenzó a visualizarse a partir de los resultados en pruebas estandarizadas, los que se tomaron progresivamente como sinónimo de calidad. Así, en Chile se generó una “mirada estrecha de asumir este concepto” (Assaél *et al.*, 2011:315) que es, justamente, la concepción presente en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), al concebirlo como un mecanismo de medición de la calidad escasamente vinculado con los procesos pedagógicos de los establecimientos y como mecanismo para la asignación de incentivos.

Junto a la adhesión a las concepciones de excelencia enfocadas en los logros académicos, el sistema educativo chileno dio claros pasos en el sentido de la municipalización y privatización de la educación, lo que ha originado la transformación del sistema educativo estatal, gratuito y unificado y el fin del “Estado docente”. Así, se ha creado un sistema escolar donde coexisten tres tipos de planteles: municipales, particulares pagados y particulares subvencionados, con notorias diferencias con respecto al público que asiste, su modo de financiamiento y sus niveles de calidad en las pruebas estandarizadas.

Sin embargo, en un país con uno de los sistemas educativos más segregadores del mundo, entre las “mejores escuelas” encontramos no solamente colegios particulares pagados, sino también escuelas municipales, lo que pone en evidencia la inexistencia de una asociación lineal entre privatización escolar y mejores resultados en el aprendizaje (Tedesco, 2007) y también la heterogeneidad interna del sector público (Van Zanten, 2009). Éste es el caso de los liceos públicos de excelencia (LPE) que tienen un positivo reconocimiento por parte de la sociedad chilena y cuyo éxito académico alimenta las expectativas de los proponentes de un incremento masivo de este tipo de establecimientos, según plantean Valenzuela y Allende (2012). No obstante, de acuerdo con estos autores, la excelencia de estos liceos estaría construida menos desde las “estrategias didácticas, pedagógicas y de gestión educativa que les permitan agregar un mayor valor en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Valenzuela y Allende, 2012, *s/p.*) y más desde una estrategia que, al fin y al cabo, es el mecanismo-clave del éxito de la escuela privada de excelencia: la selección o “*descreme*, entendido como

un proceso sistemático de elección de los estudiantes de mejor desempeño académico”, acompañado de la migración de los mejores docentes y directivos hacia los establecimientos con alumnos de mayor potencial académico (Valenzuela y Allende, 2012).

En los estudios sobre la excelencia, incluso los desarrollados en escuelas públicas, es escasa la información sobre la experiencia escolar de los alumnos que la construyen, articulando las lógicas de integración, de estrategia y de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1996). Así, este artículo pretende dar voz a los estudiantes de dos liceos públicos chilenos de alto prestigio y rendimiento académico sobre sus percepciones de lo que significa ser exitoso y sobre su grado de identificación con sus escuelas y su adhesión a su cuerpo de valores. Partiendo de la subjetividad de los alumnos, reflexionaremos sobre su sentido de pertenencia a la escuela y buscaremos saber cómo ellos internalizan no solamente el sentido de orgullo de integrar instituciones de “élite académica” sino también los valores y las orientaciones que siguen los proyectos educativos de estas escuelas en cuanto al enfoque sobre la excelencia.

En el marco teórico se presentarán los principales resultados de un conjunto de estudios sobre la polisemia del concepto de “sentido de pertenencia” y su centralidad en la estructuración de la experiencia escolar de los estudiantes de colegios de élite. En segundo lugar, se describirán los procedimientos técnico-metodológicos utilizados en la investigación y se dará cuenta de las principales características sociodemográficas de los alumnos; esta caracterización es de especial relevancia para establecer la distancia o cercanía con el perfil de los estudiantes de escuelas de excelencia reportado por la literatura.

En la parte empírica se analizará el sentimiento de orgullo de pertenencia a la institución, que se destaca como uno de los rasgos más evidentes de los discursos de los alumnos de estos liceos emblemáticos. Después, se revisará el concepto de excelencia, en la mirada de los cuerpos directivos de las escuelas y también de los alumnos, reflexionando sobre la adhesión de éstos a los valores de sus establecimientos en lo que respecta a la percepción sobre la excelencia.

### **El sentido de pertenencia a la institución escolar**

Como nos dice Maslow (1970) en su estudio clásico sobre la pirámide jerárquica de las necesidades innatas del hombre: el sentido de pertenencia

cia es una necesidad fundamental del ser humano, lo que explica su lugar luego de las necesidades fisiológicas y de seguridad.

Porque la escuela es una comunidad donde interactúan cotidianamente los diferentes actores educativos y que, además, ocupa un lugar central en la experiencia de los individuos (Sacristán, 2003) —no solamente con respecto a la ocupación del tiempo (Perrenoud, 1995) sino al impacto en el delinear de las trayectorias personales, sociales y profesionales—, no sorprende que la temática del sentido de pertenencia a la escuela haya atraído a la comunidad científica y sido objeto de análisis en los cuestionarios del Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés), dos de los cuales (2000, 2003) han sido formulados a raíz de análisis teóricos y empíricos del concepto. Autores como Duru-Bellat, Mons y Bydanova (2008) señalan, sobre este punto, un cambio en las encuestas internacionales en el sentido de un énfasis en las dimensiones subjetivas de la escolaridad, tendencialmente menospreciadas ante las dimensiones objetivas, como es el caso de los resultados académicos, transformados en el “alfa y omega” de las políticas neoliberales que, a partir de los años ochenta, subordinan la educación al principio del *accountability* (Ball, 2002).

Entre los primeros estudios sobre el sentimiento de pertenencia escolar hay que destacar los de Finn (1989), para quien el involucramiento de los alumnos en la escuela (*school engagement*) abarca no solamente un componente del ámbito del comportamiento —la participación en las actividades escolares— sino uno emocional que el autor ha designado como “identificación con la escuela”, y se asienta en dos vectores: el *belonging*, traducido en el sentimiento del alumno de ser parte, identificándose con ella, sintiéndose orgulloso de ella y unido al grupo de colegas, profesores y administrativos por lazos recíprocos de fraternidad y respeto y el *valuing*, traducido como la adhesión del alumno a los valores y normas de la institución escolar y, además, como proceso de internalización de la utilidad de la educación.

Más recientemente, Libbey (2007) introdujo en la definición de sentido de pertenencia a la escuela la percepción de felicidad, de seguridad y de justicia, lo que se encuentra asociado a los estudios que identifican la violencia escolar, así como la percepción de injusticia, como un obstáculo al sentimiento de bienestar en la escuela (Debarbieux y Fotinos, 2011). Sobre la importancia atribuida por los alumnos al sentido de justicia, Dubet (2009) concluye que valoran dos componentes del principio de

la igualdad: en el tratamiento y reciprocidad de derechos. Desvignes y Meuret (2009) sostienen que alrededor de 30% de los jóvenes del sistema escolar francés se sienten víctimas de injusticias, especialmente por el efecto de la evaluación, fuente de tensiones y de malestar para alumnos y para profesores. Estos sentimientos conllevan a una desidentificación de los estudiantes con la institución escolar, quebrando los lazos y sentimientos de pertenencia a la escuela.

No obstante el “lado oscuro” del sentido de pertenencia –cierre *entre soi* (Van Zanten, 2009) o normalización uniformadora (Foucault, 2002)–, sus beneficios son indiscutibles, según la literatura sobre la integración escolar. El sentimiento psicológico de bienestar, particularmente influido por la calidad de las interacciones alumnos-docentes, y la percepción de la escuela como espacio donde los alumnos son respetados y escuchados (O’Connor, Sanson, y Frydenberg, 2012) conlleva a mejores *outputs* académicos, más motivación a los estudios, más sentido de esfuerzo y menores riesgos de absentismo (Sánchez, Colón y Esparza, 2005).

### **Escuelas de excelencia y construcción del sentido de pertenencia a la institución**

El sentimiento de pertenencia es uno de los rasgos de las escuelas asistidas por la “nobleza escolar”, como distintos estudios sociológicos sobre las escuelas de excelencia han documentado (Quaresma, 2014; Gaztambide-Fernández, Cairns y Desai, 2013; Courtois, 2013). En su trabajo pionero sobre el tema, Bourdieu (1989) desarrolla el concepto de *esprit de corps*, “ese sentimiento de solidaridad con el grupo que reposa con efecto sobre la comunidad de esquemas de percepción, apreciación, pensamiento y acción” (1989:111). Para Kessler (2005), el *esprit de corps* está constituido por un núcleo de creencias colectivas y estereotipos repetitivos y es alimentado por una identificación al establecimiento de enseñanza que, como pasa en cualquier organización, suscitará mayor adhesión y asunción cuando tiene una imagen de prestigio (Fuller *et al.*, 2006). En un reciente estudio sobre colegios pagados de excelencia de Lisboa (Portugal), Quaresma (2014) identificó en los alumnos un fuerte sentimiento de pertenencia a las respectivas comunidades educativas, siempre referidas como una “segunda familia” y con las cuales comparten valores como el trabajo, esfuerzo, disciplina escolar y mérito. La retórica meritocrática facilitará la naturalización del estatus de élite de estos jóvenes, según Khan (2011).

Este proceso de identificación de los alumnos con la escuela es también corroborado por Gaztambide-Fernández, Cairns y Desai (2013), quienes destacan la importancia de la pertenencia a una “familia” definida como élite para desarrollar en los alumnos el sentimiento de que merecen los privilegios ganados por asistir a estos establecimientos.

La red de afectos creada al interior de las escuelas es determinante para la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes. A este propósito, Duru-Bellat, Mons y Bydanova (2008) señalan la importancia de la buena relación entre profesores y alumnos y Quaresma (2014) destaca la relevancia del clima de afectividad y del establecimiento de relaciones personalizadas entre todos los miembros de la comunidad educativa. De igual manera, rituales como las competencias deportivas, las fiestas y las ceremonias de entrega de premios crean y sedimentan lazos de solidaridad entre los miembros (Beare, Caldwell y Millikan, 1989), pues constituyen momentos privilegiados de difusión de los valores en que se basa el *ethos* de estas escuelas y que unen a los alumnos en un ideal de excelencia reiteradamente difundido en los discursos laudatorios y exhortativos.

En el proceso de identificación de los estudiantes con la escuela de élite y con el estatus de “elegidos”, también contribuyen los rigurosos mecanismos de selección al ingreso, como son los exámenes u otros “rituales de la institución” (Bourdieu, 1989). Éstos aseguran la separación entre los “elegidos” y los “excluidos”, garantizando a los alumnos que superan los obstáculos para integrar el primer grupo la seguridad de formar parte de una élite y de ganar la posibilidad de acceder al *entre-soi* académico (Van Zanten, 2009) que los ayudará a mantenerse como un grupo unido y a sentir una inclusión subjetiva a la escuela. Como señalan Gaztambide-Fernández, Cairns y Desai (2013), todos los estudiantes están unidos y movilizados por el desafío de corresponder a las elevadas expectativas depositadas en ellos de superar las exigencias impuestas por su estatus de élite escolar y de lograr la excelencia. Este es un ideal que solo una minoría es consciente de poder alcanzarlo (Perrenoud, 1984) y, por esto, está tan envuelto de peso simbólico y de distinción.

Accediendo a estas escuelas, la mirada del “elegido” sobre sí mismo se transforma, al igual que la mirada de la alteridad sobre el “elegido” (Draelants y Darchi-Koechlin, 2009). Pero si es verdad que estos alumnos se perciben como élites y se dicen orgullosos de su pertenencia escolar sienten, a la vez, alguna incomodidad en identificarse públicamente como

pertenecientes a escuelas de excelencia (Quaresma, 2014), principalmente por los estereotipos negativos asociados a estos establecimientos escolares, como han concluido aquellos investigadores en un estudio sobre alumnos franceses de escuelas de formación de élites. El recurso a estrategias de “desidentificación organizacional” (Elsbach y Bhattacharya, 2001) les permite, según Draelants y Darchi-Koechlin (2009), protegerse de la imagen de arrogancia –tan contraria al ideal de discreción de las élites–, de los estigmas de “intelectual a-social” (Mension-Rigau, 2007:13) o de genialidad y de la “reducción de su identidad individual a su identidad social” (2007:15).

En este artículo se analizará el “sentido de pertenencia a la escuela” de los alumnos de los dos liceos emblemáticos chilenos, considerando los hallazgos científicos sobre los significados del concepto de “pertenencia” y sobre la centralidad que él asume en la estructuración de la experiencia escolar de los jóvenes que asisten a estas escuelas y en el proceso de construcción del éxito académico. La discusión se focalizará en torno de: *a*) el sentimiento de orgullo de pertenencia a la institución y el proceso de selección escolar; y *b*) la identificación de los alumnos con los valores de las escuelas, en específico, con la concepción excelencia compartida por los directivos.

### **Metodología**

Los datos presentados resultan de una investigación ya terminada y denominada “La escuela pública y la fabricación de la excelencia académica: representaciones sociales y prácticas estudiantiles y organizacionales”, financiada por la Universidad Autónoma de Chile, y de los resultados exploratorios de una investigación más amplia financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt): “La excelencia académica en escuelas públicas de prestigio: percepciones, vivencias y prácticas de los actores escolares” (Conicyt, Fondecyt Iniciación núm. 11140241). Esta última investigación está siendo desarrollada en seis de los liceos emblemáticos con más prestigio y reconocimiento de Santiago de Chile. Sin embargo, para este artículo, reflexionaremos solamente sobre los datos de dos de estos seis colegios –uno masculino y otro femenino– que fueron analizados en el ámbito de las dos investigaciones mencionadas.

Estas dos escuelas públicas son colegios con una larga tradición y prestigio en el sistema educativo chileno y han logrado altos niveles de excelencia en

términos de resultados académicos nacionales en las pruebas estandarizadas. La escuela masculina fue fundada en 1813, cuando Chile comenzaba su proceso de independencia de la monarquía española. Tiene como lema “*Labor omnia vincit*” (“El trabajo todo lo vence”) y como principal misión “dar a la patria ciudadanos, que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer y le den honor”. Más reciente, pero ya considerada “liceo emblemático”, la escuela femenina abrió sus puertas en 1961. Ambos establecimientos reciben alumnos desde el séptimo básico hasta el cuarto medio y son gratuitos y totalmente financiados por los respectivos municipios. Cuando se supera la oferta de cupos, los colegios seleccionan a los alumnos a través de un riguroso examen de ingreso.

Los datos presentados en este artículo resultan de la aplicación de un conjunto de técnicas cualitativas y cuantitativas: entrevistas exploratorias en profundidad con directores, inspectores generales<sup>1</sup> y jefes de unidades técnico pedagógicas,<sup>2</sup> cuestionario aplicado a una muestra de 630 alumnos seleccionados aleatoriamente, y 9 entrevistas individuales y grupos de discusión realizados con estudiantes (total: 7 alumnas y 11 alumnos). Los resultados del cuestionario fueron analizados con el software SPSS –análisis uni y bivariadas– y los discursos obtenidos a través de entrevistas fueron tratados con el software NVivo.

### **Composición social de los estudiantes de los liceos emblemáticos**

Al analizar las variables de escolaridad y tipo de actividad de los padres se observa que si bien la mayoría de los estudiantes no se encuadra en el perfil de “desheredado” (Valenzuela y Allende, 2012), tampoco parece presentar el perfil del “heredero” bourdieusiano que asiste a los colegios de excelencia exclusivos de la gran burguesía y aristocracia (Mension-Rigau, 2007): de hecho, si 47% de las madres ha completado una carrera universitaria, un porcentaje igual ha concluido solamente la enseñanza media (45.6) –valores que, entre los padres, suman 40.1 y 51.1%, respectivamente. Solamente 0.6% de los padres y ninguna de las madres integran la categoría de propietario, director o alto ejecutivo de grandes empresas. En su mayoría, los padres y madres trabajan como dependientes en el sector privado (45 y 29%) y público (14 y 15%). Las principales funciones profesionales de los progenitores son “empleado administrativo de empresa privada o pública” (25.7% de padres y 24.3% de madres); “profesionales de carreras técnicas o paramédicas, trabajando en forma dependiente” (respectivamente, 15.8 y

16.9%); y “profesionales con graduación trabajando de forma dependiente” (respectivamente, 14.6 y 12.4%). Significativo es también la proporción de padres “operarios, capataces o micro empresarios” (9.1% de padres y 17.7% de madres).

La ciudad de Santiago está estructurada en comunas social y económicamente heterogéneas, por esto importa referir que los alumnos viven, en su mayoría, en comunas de sectores medios y populares, como es el caso de Maipú (15%), Santiago Centro, La Florida y Puente Alto (cada una de ellas con 8%, aproximadamente) y Pudahuel (6%). A excepción de los estudiantes que provienen de la comuna de Santiago-Centro,<sup>3</sup> la mayoría procede de las ubicadas en zonas periféricas de la ciudad, donde la oferta educativa privada-subvencionada o municipal en educación media presenta menores niveles de calidad en las pruebas SIMCE y una orientación mayoritariamente vocacional. En este sentido, los análisis realizados sobre elección de escuela en la región metropolitana (Chumacero, Gómez y Paredes, 2008) muestran que los padres postulan (sus hijos) a los centros educativos en función del equilibrio entre las variables “distancia hogar-escuela” y “calidad del establecimiento”. A medida que avanzan en edad (sobre todo a partir de la educación media) existen más probabilidades que los padres envíen a sus hijos a mayor distancia del hogar, lo que explicaría la procedencia de los estudiantes. A estos factores se agrega que ambos liceos –por su condición de públicos– no incluyen costos de incorporación, lo que es reportado también como un factor evaluado al momento de elegir un establecimiento educativo (Elacqua y Fabrega, 2004).

Una lectura crítica de este fenómeno es el efecto de “descreme” que los liceos de excelencia producen en los establecimientos ubicados en la periferia de la ciudad, en cuanto atraen y seleccionan a sus estudiantes de mejor desempeño, profundizando la segmentación académica del sistema escolar. Esto permite entender la integración a estos liceos de estudiantes que no presentan el perfil tradicional del *heredero*, en el contexto de mercado del sistema educativo chileno, donde familias que se desempeñan en ocupaciones dependientes u operarios ponen en juego estrategias para el logro de mejores opciones educativas hacia el centro de la ciudad (Torche y Wormald, 2004). Por su parte, aquellos estudiantes de padres de sectores medios altos y altos (profesiones independientes tradicionales, ejecutivos o grandes empresarios), que durante el siglo XX asistían en alguna proporción a establecimientos públicos, han abandonado estos liceos migrando prin-

principalmente hacia el sector privado, en paralelo al proceso de privatización y pérdida de prestigio de la educación pública en el país, iniciado en la década de los ochenta (Espínola, 1993; Guinguis, 2008).

En síntesis, la composición social de los estudiantes de ambos establecimientos es amplia, incorporando familias de sectores sociales bajos y medios. Y aunque estos colegios no incluyan alumnos de los sectores más vulnerables de la sociedad (Valenzuela y Allende, 2012), como pasa en otras escuelas públicas, tampoco incluyen estudiantes pertenecientes a la élite económica, característica que es compartida por las escuela municipales en su conjunto (Guinguis, 2008).

### **Orgullo y sentido de pertenencia a una élite académica**

Acogiendo alumnos de distintos estratos sociales y buscando dar continuidad a su tradición de excelencia educativa, estas dos escuelas trabajan en la misión de unir la diversidad en torno de un sentimiento aglutinador y movilizador que es potenciador de adhesión al proyecto escolar: el orgullo de pertenecer a un colegio de excelencia y de haber superado la barrera de ingreso que consagra a los elegidos como miembros de la nobleza escolar. Los discursos de los alumnos evidencian este sentido de pertenencia a lo que consideran liceos emblemáticos, con historia y tradición.

En el caso de los estudiantes del colegio masculino, declaran su orgullo de sentirse integrantes de un establecimiento que es un bastión de la educación pública chilena, destacando los valores que les ha entregado la institución como el trabajo, el esfuerzo o la superación. Evocando el memorable pasado de su colegio en la formación de las élites del país, los discursos de estos estudiantes son atravesados por la “idea de linaje y de ilustración ancestral” (Mension-Rigau, 2007:27) que les sirve de fuerza aglutinadora en torno de un patrimonio común en que se estructura el sentido de pertenencia a la institución. Como nos dice un joven: “yo también siento harto orgullo de ser parte del colegio. Por la historia, por las personas que han salido de acá, por lo valores que me ha entregado” (alumno 3, 17 años).

Las alumnas asumen una postura más distanciada de este sentimiento de orgullo de pertenencia a la institución que hemos encontrado en el colegio masculino. Esto puede ser por la menor tradición histórica de la escuela femenina en el panorama educativo chileno; por menos sensibilidad femenina a los mecanismos de poder y prestigio debido al impacto de una

socialización de género (Duru-Bellat, 2004) que sigue siendo responsable por la actual baja incorporación de mujeres chilenas en cargos de toma de decisión y de responsabilidad públicos y privados (Cárdenas, 2013); o por un sentido crítico más interiorizado que sus homónimos masculinos. De hecho, en sus discursos, ellas expresan desacuerdo con las dinámicas organizacionales y relacionales de su escuela, aunque le reconozcan calidad y sepan que se trata de un liceo emblemático de excelencia:

Porque... no estoy de acuerdo, primero que todo, como con el sentimiento de orgullo (alumna 4, 16 años).

En mi caso, siento que es un bueno colegio, que se ha logrado mantener en el tiempo igual en cuanto a la excelencia. Pero no estoy de acuerdo con toda la organización y muchas veces con el trato que se le da al alumnado (alumna 6, 17 años).

Sin embargo, estos pequeños desacuerdos no amenazan la identificación de las alumnas con el núcleo fundamental de los valores de su escuela, al igual que sucede con los varones.

Siendo la selección un mecanismo que refuerza el sentido de identidad y opera como cierre social para el grupo de elegidos, no sorprende que esta práctica –generalizada en las mejores escuelas chilenas (Flores y Carrasco, 2013; Elacqua y Fabrega, 2004)– sea aceptada con naturalidad por los discentes. Los alumnos de estos liceos de excelencia –esencialmente los masculinos– creen que solamente el proceso de selección permite asegurar la “calidad” del público escolar de sus escuelas. Además, porque el objetivo de estos colegios es, como vimos, determinar qué alumnos pueden tener “acceso a un nivel estatutario a partir de su valor escolar filtrando, en particular, los que están aptos a recibir la enseñanza (educación e instrucción) que produce las élites” (Ballion, 1980:205).

Asistir a estos colegios es, así, un pasaporte para un futuro promisorio, como nos dicen los alumnos cuando se refieren a los diversos “presidentes, gente importante” que cursó en su escuela. El himno de la institución glorifica, de hecho, esta imagen de escuela formadora de líderes, exaltando e incentivando las “conquistas institutanas”: “Políticos ilustres; poetas y escritores; patriotas acendrados; profetas del saber; apóstoles caudillos; del pueblo redentores; tuvieron por orgullo; institutanos ser”.

Es también con naturalidad que los alumnos defienden como legítimos los principios en que se basa el proceso de selección adoptado por sus escuelas, es decir, los principios meritocráticos. Como concluyó Méndez (2013) en una investigación sobre un prestigioso establecimiento público argentino, similar a estos colegios chilenos, el modelo meritocrático de selección basado en los resultados académicos alimenta en el alumnado la percepción de superioridad intelectual y, simultáneamente, de arrogancia ante los “herederos” bourdieusianos. De hecho, los entrevistados se auto-perciben como una élite académica porque los colegios a que asisten son gratuitos y con relativa apertura a la diversidad social, ellos sienten que, si se puede hablar de élite, ésta solo puede ser académica y no económico-social: “yo creo que de ‘élite’ sí [...] no es una élite económica en ningún caso [...] yo creo que por una parte ‘élite académica’ sí y, por otra parte, tiene que ser como una ‘élite’ en cuanto a formación de personas” (alumno 9, 16 años).

El reconocimiento de la diversidad social que asiste a estos colegios conlleva a los alumnos a percibir y valorarlos como espacios donde el logro académico depende del mérito individual y no del origen social, como dicen suceder en las escuelas de excelencia particulares pagadas. La adhesión a la meritocracia de las sociedades actuales y también de los alumnos más exitosos (Tenret, 2008) explicará que 79.3% de los encuestados valoren su liceo como “un lugar donde todos los alumnos, independiente de sus orígenes sociales, tienen igualdad de oportunidades de éxito”. El bajo porcentaje de niños de los sectores más vulnerables de la sociedad en estas escuelas (Valenzuela y Allende, 2012) no confirma esta percepción declarada por los estudiantes y también reafirmada en sus entrevistas. En línea con el ideal de escuela de las fracciones de la clase media (Van Zanten, 2009), los y las estudiantes destacan la heterogeneidad social de sus establecimientos como uno de los valores centrales de su experiencia escolar y como una preparación enriquecedora para la vida real, rechazando ideológicamente el modelo de escuela como cierre social, que identifican con los colegios particulares pagados:

A mí me gusta la diversidad de personas. Porque al colegio que yo fui [...] eran como todos iguales. Miraban en menos a las otras personas que eran de un estrato social más bajo (alumna 1, 17 años).

Para mí, es que en un colegio privado es una burbuja como más fuerte. Si bien acá estamos inmersas en una burbuja, eh... en una burbuja, creo que estamos mucho más cerca de la realidad social, a nivel país que hay (alumna 2, 17 años).

El hecho de que el mecanismo de selección conlleve a altos niveles de segregación entre los establecimientos de enseñanza no provoca que estos alumnos la rechacen de forma abierta. Para ellos, no hay alternativa a la selección en los casos en que la demanda es superior a la oferta, como ocurre en estos liceos. Y, como nos dicen, la selección académica, porque depende del mérito individual, es el filtro más justo para superar ese desfase entre los postulantes y los cupos disponibles. Además, porque están conscientes de que “la selección es también elección”, como afirma Bourdieu (1989: 40), los alumnos consideran que este proceso de elección de los mejores es, como vimos, lo que va a garantizar la calidad del público escolar y, por ende, el sentimiento de orgullo de pertenencia a la institución:

Yo siento que sin selección, dejando de lado todas las como reformas que pudieran haber en este periodo, el liceo dejaría de ser de excelencia. Porque, como decía antes, el liceo lo forman los alumnos (alumno 7, 16 años).

Cuando nos seleccionaron, algunas nomás quedaron, entonces una se siente como “¡Oh! ¡Quedé!” (alumna 1, 17 años).

### **Identidad escolar y excelencia académica**

#### **Visión institucional sobre la excelencia**

Considerando que los equipos directivos son los elementos responsables, en sus escuelas, del desarrollo de las comprensiones y visiones de lo que se desea alcanzar (Bolívar, 2010) –incluyendo la definición del perfil de alumno exitoso–, importa saber qué significado atribuyen los responsables de estos dos liceos a este polisémico concepto de excelencia (Mingat y Duru Bellat, 2011).

Como se concluye de sus discursos es omnipresente la idea de excelencia como éxito académico y como esfuerzo y superación. De hecho, bajo la presión de la globalización económica y de las ideologías neoliberales, las políticas educativas han sido permeabilizadas por una “nueva cultura de performatividad competitiva” (Ball, 2002:7) y meritocrática que coloca en el centro

de las preocupaciones educativas la calidad y la excelencia, entendidas en el sentido unidimensional y empobrecedor de resultados académicos.

Es en el liceo masculino que encontramos una percepción de excelencia y una orientación educativa marcadamente cognitiva, lo que es congruente con las conceptualizaciones performativas que, como vimos, estructuran los sistemas educativos en general (Apple, 2002) y, en particular, la educación en Chile. Aunque las visiones de los demás miembros del equipo de gestión sean un poco más abiertas a la multidimensionalidad del concepto de excelencia, la visión del rector se “agota” en la dimensión cognitiva y performativa:

La excelencia para nosotros del punto de vista numérico o del punto de vista académico es visto desde... forma externa, a través de, ya sea por los parámetros que es medido el colegio externamente, ya sea PSU, SIMCE... en los cuales, el colegio en su gran mayoría ha tenido siempre buenos lugares, buenos puntajes a nivel nacional (Director, liceo masculino).

En el liceo femenino, también se reconoce la importancia de la dimensión académica de la excelencia –expresada en los logros en las pruebas estandarizadas– y de la centralidad de un trabajo esforzado y riguroso. Sin embargo, los miembros del equipo de gestión y la directora de este establecimiento se muestran bastante conscientes del carácter reduccionista de la visión performativista de la excelencia. En ruptura con lo que dice haber sido el “foco” de la anterior dirección de su colegio, ella defiende la necesidad de la excelencia entendida en un sentido más holístico:

La idea de excelencia implica un trabajo profesional, por ejemplo, de hartos niveles. También de atributos de calidad que tienen que ver con cómo los estudiantes reciben o perciben lo que reciben, que tienen que ver con las emocionalidades del proceso educativo... Esa es mi filosofía y desde ese punto de vista, esto es mucho más que un SIMCE, mucho más que una buena PSU. Pero, feliz yo de tener los mejores resultados (Directora, liceo femenino).

La perspectiva presente en este discurso va en el sentido de un proyecto socializador escolar de carácter integral y totalizador y se encuadra en la lógica de las misiones socializadoras de la escuela actual defendida por Tedesco (1999) cuando plantea que las instituciones escolares ya no pue-

den formar solamente “el núcleo básico del desarrollo cognitivo”, sino “el núcleo básico de la personalidad” (1999:40). De esta forma, deben empezar a asumir características de “instituciones totales”. Aunque no se pueda decir que las escuelas analizadas se asemejen a este tipo de instituciones “goffmanianas”, se puede concluir que el colegio femenino se acerca, más que el masculino, a este ideal asumiendo como su meta la formación de la “persona entera” y, así, alejándose de las concepciones académicas de la educación omnipresente en el sistema escolar chileno.

Estos matices en las orientaciones de los equipos de gestión de ambos liceos resultan relevantes para comprender en qué medida los estudiantes de cada uno se acercan o alejan de las identidades institucionales en el proceso de construcción de su identidad escolar.

#### Integración escolar y excelencia académica: percepciones del alumnado

Para reflexionar sobre el grado de identificación de los alumnos con las visiones institucionales sobre la excelencia, importa analizar sus percepciones sobre los significados de ser exitoso, lo que hacemos basándonos en los resultados de los cuestionarios y en los discursos de los grupos focales. Tomando por base un conjunto diverso de variables se construyeron, a partir de los resultados del cuestionario, cuatro índices sobre las representaciones de excelencia:

- 1) Percepción de la excelencia como desarrollo personal, social y cívico<sup>4</sup> (70.2% de estudiantes están de acuerdo).
- 2) Percepción de la excelencia como esfuerzo y superación<sup>5</sup> (31.5% están de acuerdo).
- 3) Percepción de la excelencia como logro académico<sup>6</sup> (28.4% de acuerdo).
- 4) Percepción de la excelencia como factor de angustia y abdicación de la condición juvenil<sup>7</sup> (6.5% de estudiantes están de acuerdo).

Como se puede concluir, los alumnos no tienen una mirada negativa de la excelencia. De tal modo, solamente 6.5% de los encuestados asocia la excelencia a la idea de “cáliz de la amargura” del que habla Perrenoud (1995:126), quien considera, entre los costos de ser exitoso, la abdicación de tiempo y energía para otras actividades, quizá las de convivio inherentes a la condición juvenil que algunos de estos alumnos admiten sacrificar.

Contrariamente, la mayoría de ellos tiene una visión positiva de la excelencia (asociada al desarrollo personal, social y cívico; a los logros académicos y al esfuerzo y superación), lo que está en sintonía con la visión de los equipos directivos, que consideran a la excelencia un valor y una meta que debe orientar a los alumnos y a las escuelas.

El porcentaje más relevante de los estudiantes (70.2%) la concibe en su pilar más expresivo como desarrollo personal, social y cívico, acercándose a la percepción de la directora del colegio femenino. De hecho, las estudiantes son las que más están “de acuerdo” con esta visión (el 80% contra el 66% de sus pares de la escuela masculina), lo que podrá ser reflejo de su inmersión en el cuadro de socialización escolar más abierto a la visión holística de la excelencia del colegio femenino.

Cabe señalar que, contrariamente a lo que se podría esperar en alumnos de escuelas de alto desempeño, los encuestados se alejan de las concepciones más performativas de la excelencia. La conclusión se ve reforzada por el porcentaje de alumnos (62%) que consideran que su liceo vive “obsesionado con las notas”, las cuales han sido efectivamente convertidas en una obsesión por las actuales políticas educativas de regulación por los resultados (Maroy y Voisin, 2013) y se han transformado en el parámetro de calidad de cual depende la sobrevivencia de las escuelas en el mercado educativo.

Es comprensible que los alumnos no sientan con la misma intensidad de los equipos de gestión la presión ejercida por el sistema de *accountability* vigente en Chile, que sanciona las escuelas en caso de incumplimiento de los estándares de calidad exigidos y, por ende, se alejen de esta concepción performativa de la excelencia. Además, los alumnos ya se auto-perciben como miembros de una élite académica, no solo porque han superado las barreras de ingreso sino también porque la asistencia a estas escuelas les “garantiza” el acceso a las mejores universidades del país. Con la percepción de un “futuro” asegurado, ellos pueden aspirar a algo más que la dimensión instructiva de la excelencia, adhiriendo a las dimensiones más expresivas de este concepto que alimentan y son alimentadas por sus experiencias escolares. Tomaremos dos ejemplos de variables que están incluidas en este índice (excelencia como desarrollo personal, social y cívico) para detallar nuestro argumento: variable excelencia como “vivir en un país en que todos tengan iguales oportunidades de alcanzar la excelencia” y como “ser crítico y reflexivo”.

En primer lugar, el hecho de asistir a un colegio de excelencia, gratuito y sin filtros de acceso de carácter socio-económico o religioso contribuye para la percepción de excelencia como “justicia social”. Al contrario de lo que pasa en los planteles particulares, donde existen múltiples barreras de ingreso, en estos liceos no hay filtro de ningún tipo excepto el “meritocrático”, o sea, la presentación de una prueba. Así, basándose en su experiencia de alumnos que provienen de distintos orígenes sociales, que conviven con la diversidad sociocultural y que han superado la única –pero exigente– barrera, ellos asocian la excelencia a la “igualdad de oportunidades”. Excelencia es, entonces, garantizar a todos la posibilidad de lograrla. En segundo lugar, la adhesión de estos jóvenes a las movilizaciones estudiantiles y tomas de colegios en defensa de una escuela pública, gratuita y de calidad (Assaél *et al.*, 2011) ayuda a comprender la asociación entre éxito y capacidad crítica y reflexiva.

En cuanto a las representaciones de excelencia como “esfuerzo y superación” y como “éxito académico”, que integran la visión institucional de los dos colegios, son también compartidas por los respectivos alumnos. En este dominio, se verifica una relación estadísticamente significativa entre la adhesión de los jóvenes a estas dos concepciones de excelencia y dos niveles: 1) de entusiasmo con la experiencia escolar,<sup>8</sup> y 2) de satisfacción con el colegio.<sup>9</sup> Así, a un nivel de confianza de 95%, resulta estadísticamente significativo que los alumnos con mayor entusiasmo con su “oficio de estudiante” y con mayores niveles de satisfacción con su colegio son aquellos que más valoran el esfuerzo y los logros académicos como dimensiones de excelencia, en sintonía con las visiones de los directivos de sus escuelas.

La excelencia, como esfuerzo, está presente en los resultados de estudios internacionales, como el de Brown (2013) y constituye una dimensión más visible que la “excelencia como logro académico” en los discursos de los alumnos entrevistados. En estos colegios el ideal de conducta en los proyectos educativos en cuanto a esfuerzo se relaciona con el duro y continuado trabajo sobre sí mismo que demanda la búsqueda de la excelencia para la mayoría de los alumnos (Perrenoud, 1984). Los estudiantes hacen hincapié en el trabajo escolar sistematizado que se requiere para lograr las metas y, además, cumplir las expectativas. Como dice una alumna, “a mí me gustaría ser ingeniera o estudiar medicina, entonces para mí ser exitosa sería estudiar lo que yo quiero y en el fondo siempre tratar de ser la mejor.

Y aunque de repente no se pueda, hay que tratar de serlo” (alumna 5, 16 años). Sienten, además, que el esfuerzo exigido en sus liceos es el principal valor o elemento distintivo de su experiencia escolar en comparación con el contexto educativo general: “El esfuerzo que es súper importante. La superación, que para mí son valores...” (alumno 11, 17 años); “Yo encuentro que es el esfuerzo lo que yo decía que eso nos diferencia más” (alumna 4, 16 años).

Así, los alumnos parecen haber interiorizado la filosofía que los respectivos colegios expresan en los discursos de sus equipos de gestión y, en sintonía con las visiones menos instrumentales de la educación, conciben la excelencia, mayoritariamente, como desarrollo personal, social y cívico, alejándose de los ideales del modelo neoliberal que caracteriza el sistema educativo chileno.

### Conclusión

En un contexto educativo marcado por fuertes mecanismos de selectividad por parte de las escuelas, por una gran segregación y segmentación socio-educativa y por una fuerte competencia entre alumnos y establecimientos (Assaél *et al.*, 2011), nos propusimos analizar el grado de identificación de los alumnos de dos liceos emblemáticos de Santiago con sus escuelas y con los valores que ellas comparten, en específico el de la excelencia. Se podría predecir que estos jóvenes –que superaron la barrera de entrada en colegios de prestigio y que han sido socializados en escuelas públicamente reconocidas por sus logros académicos– se sintieran miembros de una élite académica, mostrando orgullo de pertenecer a la institución, defendiendo la justicia del proceso de selección y compartiendo una percepción de excelencia como éxito en las pruebas estandarizadas. De igual forma, se podría esperar que los directivos de estos colegios, presionados por el sistema de *accountability*, pudieran compartir esta misma visión de la excelencia.

Los resultados han confirmado, parcialmente, las hipótesis planteadas. Por un lado, las percepciones de los directivos sobre la excelencia surgen matizadas, entre los que la identifican como logro académico (esencialmente en el liceo masculino) y los que la conciben desde un punto de vista más integral (colegio femenino). Por otro lado, con respecto a los alumnos, es innegable su identificación con los valores y el *modus operandi* de los establecimientos a los que asisten. Así, ellos comparten el sentimiento de orgullo de pertenecer a la institución, se sienten felices e integrados en su

escuela y defienden el proceso de selección realizado, porque éste tiene por criterio no el origen socioeconómico sino sus competencias académicas y, por lo tanto, se basa en un criterio “verdaderamente” meritocrático. Sin embargo, los alumnos no han interiorizado, con la intensidad que se podría esperar, la cultura performativa que caracteriza la educación chilena, acercándose (esencialmente las alumnas) a la visión de los directivos de la escuela femenina sobre la excelencia. Así, para estos jóvenes, la excelencia está más relacionada con las dimensiones de desarrollo personal, social y cívico que con los logros académicos, lo que puede ser explicado, entre otros elementos, por su experiencia escolar: sienten ya haber conquistado su posición de élite académica porque han superado la barrera de acceso al colegio; asisten a escuelas públicas abiertas a la diversidad social y con tradición de participación cívica, como es el caso de las movilizaciones estudiantiles en defensa de una educación gratuita y de calidad. Además, en sintonía con la cultura de sus escuelas, valoran positivamente la dimensión de esfuerzo y de superación que es exigida en el proceso de fabricación de la excelencia y rechazan las visiones negativas, inhibitorias y algo “desencantadas”, como las planteadas y defendidas por autores como Perrenoud (1995).

La reflexión presentada no tiene pretensiones de exhaustividad en cuanto a la temática en análisis. Así, la elección de la mirada adoptada dejó fuera otras posibles perspectivas analíticas; quedó por analizar, por ejemplo, otras dimensiones de la integración y pertenencia escolar –caso del sentimiento de bienestar o de las relaciones entre alumnos y entre profesores y estudiantes– o también las posibles relaciones estadísticas entre indicadores relativos a la pertenencia escolar y variables independientes, como el sexo o la clase social de origen. El artículo presentado pretende, así, un acercamiento exploratorio a las percepciones sobre la experiencia escolar de jóvenes que asisten a escuelas públicas de prestigio en una sociedad marcada por la mercantilización educativa. La especificidad del escenario de esta investigación, a nivel meso (colegios públicos de alta performance) y macro (sistema educativo segregador y altamente competitivo), podrá aportar al conocimiento previo sobre esta temática recopilado en otros contextos educativos nacionales y organizacionales o aún motivar futuras investigaciones.

En síntesis, los resultados exploratorios dan cuenta de la adhesión de las y los alumnos a la cultura escolar donde están inmersos, pero también de

las brechas y márgenes de acción conservados por los actores, incluso en universos organizacionales altamente estructurados (Dubet y Martucceli, 1996). Estas brechas son visibles en los discursos de los alumnos y, de forma más matizada, de los directivos cuando se posicionan ante las políticas educativas chilenas altamente focalizadas en la definición performativista de excelencia. Como plantean Dubet y Martucceli (1996), la socialización escolar no es marcada solamente por una interiorización pasiva de normas y valores sino por una apropiación activa de los agentes que construyen y se apropian reflexivamente de sus experiencias educativas.

## Notas

<sup>1</sup> Los inspectores generales integran la Dirección de las escuelas y deben asegurar el funcionamiento de las actividades didácticas, controlando la disciplina y puntualidad de los alumnos, verificando el cumplimiento de los horarios de los profesores, libros de asistencia, etcétera.

<sup>2</sup> Los jefes de las unidades técnico pedagógicas tienen a su cargo, por ejemplo, asesorar a los docentes, coordinar y supervisar las actividades curriculares, asistir a cursos pedagógicos y asegurar el cumplimiento de los programas escolares.

<sup>3</sup> Comuna ubicada en el centro de la ciudad y lugar de localización del liceo masculino. La escuela femenina se ubica en la comuna de Providencia, colindante con la de Santiago-Centro.

<sup>4</sup> Índice construido con las variables “excelencia” significa: “Vivir en un país en que todos tengan iguales oportunidades de alcanzar la excelencia”, “Ser crítico y reflexivo”, “Aprender por placer”.

<sup>5</sup> Índice construido con las variables “excelencia” significa: “Esforzarse sin límites”, “No conformarse con tener una profesión o licenciatura y seguir estudiando”.

<sup>6</sup> Índice construido con las variables “excelencia” significa: “Ser el mejor de la clase”, “Entrar en la mejor universidad del país”, “Estudiar una carrera de prestigio”, “Aprender los conocimientos científicos enseñados en la escuela”.

<sup>7</sup> Índice construido con las variables “excelencia” significa: “Estudiar muchas horas”, “Vivir angustiado y estresado”, “No compartir con los

amigos”, “No hacer nada más que estudiar”, “Renunciar a las actividades de ocio”.

<sup>8</sup> Este índice fue construido con las variables: “Intento hacer lo mejor posible las tareas escolares”, “Me gustan las clases y los contenidos aprendidos en la escuela”, “Me presiono para ser el mejor”, “Asisto siempre y puntualmente a clase”, “Me gusta participar en las actividades de la sala de clases”, “Tengo confianza en mis capacidades”, “Cumpló las demandas de los profesores”. Los resultados nos revelan que 27.9% de los alumnos es muy entusiasta con la escuela, 50.1% entusiasta y 22% poco entusiasta.

<sup>9</sup> Se construyó un índice con las variables “Mi colegio”: “Me motiva a pensar por mí mismo”, “Me proporciona clases interesantes y motivadoras”, “Tiene profesores exigentes que explican y enseñan bien”, “Es una segunda familia”, “Es un lugar donde todos los alumnos, independiente de sus orígenes sociales, tienen igualdad de oportunidades de éxito”, “Reconoce mi esfuerzo”, “Me apoya cuando fallo”, “Me motiva a participar en las actividades extraescolares”, “Me motiva a ayudar a mis compañeros”, “Me estimula a ser exigente y a ser perfeccionista”. A partir de las anteriores afirmaciones, se construyó el índice de la valoración positiva de la escuela. Cada vez que se respondía “Sí” a estas afirmaciones se sumaban 3 puntos; “A veces”, 2 y “No”, un punto. El índice presentó valores desde 10 hasta 30. Agrupando los resultados, 64.2% de los alumnos tiene una visión positiva de su liceo, mientras 35.8% tiene una percepción negativa.

## Referencias

- Apple, Michael (2002). *Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*, col. Temas de educación, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Assaél, Jenny (2011). "La empresa educativa chilena", *Educação e Sociedade*, vol. 32, núm. 115, abril-junio, pp. 305-322.
- Ball, Stephen (2002). "Reformar escolas, reformar professores e os terrores da nova performatividade", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, núm. 2, pp. 3-23.
- Ballion, Robert (1980). "L'enseignement privé, une 'école sur mesure'", *Revue Française de Sociologie*, vol. 21, núm. 2, pp. 203-231.
- Beare, Hedley; Caldwell, Brian y Millikan, Ross (1989). *Creating an excellent school: some new management techniques*, Londres: Routledge Perrenoud.
- Bolívar, Antonio (2010). "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones", *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 9, núm. 2, pp. 9-33.
- Bourdieu, Pierre (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, París: Les Editions de Minuit.
- Brown, Kim (2013). *Excellent Me! Investigating scholastic identities and learning within discourses of excellence*, tesis de maestría en el College of Education, Nueva Zelanda: University of Otago.
- Cárdenas, Ana (2013). *Mujeres y poder. Participación en espacios de decisión*, Santiago: Universidad Diego Portales.
- Courtois, Aline (2013). "Excellence sociale ou excellence scolaire? Les modes d'admission dans les écoles d'élite irlandaises", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 12, pp. 297-311.
- Chumacero, Rómulo; Gómez, Daniel y Paredes, Ricardo (2008). *I would walk 500 miles (if it paid)*. Munich: Munich Personal RePEc Archive. Disponible en: [http://mpira.ub.uni-muenchen.de/15125/1/MPRA\\_paper\\_15125.pdf](http://mpira.ub.uni-muenchen.de/15125/1/MPRA_paper_15125.pdf) (consultado: 9 de noviembre de 2014).
- Debarbieux, Eric y Fotinos, Georges (2011). *À l'école Des enfants heureux... enfin, presque*, Observatoire International de la violence à l'école, París: Unicef.
- Desvignes Sophie y Meuret, Denis (2009). "Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi", en M. Duru-Bellat y D. Meuret (eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, París: De Boeck Supérieur.
- Draelants, Hugues y Darchi-Koechlin, Brigitte (2009). *Afficher ses titres de noblesse scolaire? Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises*, París: Notes y Documents. Disponible en: [http://www.sciencespo.fr/osc/sites/sciencespo.fr.osc/files/nd\\_2009\\_05.pdf](http://www.sciencespo.fr/osc/sites/sciencespo.fr.osc/files/nd_2009_05.pdf) (consultado: 17 de febrero de 2015).
- Dubet, François (2009). "Conflits de justice à l'école et au delà", en M. Duru-Bellat y D. Meuret (eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, París: De Boeck Supérieur.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, París: Éditions du Seuil.
- Duru-Bellat, Marie (2004). *L'école des filles quelle formation pour quels rôles sociaux?*, 2da. ed., París: L'Harmattan.

- Duru-Bellat, Marie; Mons, Nathalie y Bydanova, Elizaveta (2008). "Cohésion scolaire et politiques éducatives", *Revue Française de Pédagogie*, vol. 164, julio-septiembre, pp. 37-54.
- Elacqua, Gregory y Fábrega, Rodrigo (2004). *El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*, Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible en: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/consumidor\\_educacion.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/consumidor_educacion.pdf) (consultado: 22 de octubre de 2014).
- Elsbach, Kimberly y Bhattacharya, CB (2001). "Defining who you are by what you are not: organizational disidentification and the national rifle association", *Organization Science*, vol. 12, núm. 4, pp. 393-413.
- Espínola, Viola (1993). *The educational reform of the military regime in Chile: The school system's response to competition, choice, and market relations*, Cardiff: University of Wales.
- Finn, Jeremy (1989). "Withdrawing from school", *Review of Educational Research*, vol. 59, núm. 2, pp. 117-142.
- Flores, Carolina y Carrasco, Alejandro (2013). *(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencias, libertad de elección y segregación escolar*, Santiago: Espacio Público. Disponible en: <http://espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/8.pdf> (consultado: 22 de octubre de 2014).
- Foucault, Michel (2002). *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Fuller, Jerry (2006). "Perceived external prestige and internal respect: new insights into the organizational identification process", *Human Relations*, vol. 59, núm. 6, pp. 815-846.
- Gaztambide-Fernández, Rubén; Cairns, Kate y Desai, Chandni (2013). "The sense of entitlement", en C. Maxwell y P. Aggleton, *Privilege, Agency and affect: understanding the production and effects of action*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Guinguis, Sebastián (2008). *Segregación de las élites en el sistema escolar chileno*, Memoria de título Ingeniero Comercial, Escuela de Economía y Administración, Santiago: Universidad de Chile.
- Kessler, Marie-Christine (2005). "L'esprit de corps dans les grands corps de l'État en France", en G. Guglielmi y C. Haroche, *L'esprit de corps, démocratie et espace public*, París: Presses Universitaires de France.
- Khan, Shamus (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Libbey, Heather (2007). *School connectedness: Influence above and beyond family connectedness*, Estados Unidos: UMI.
- Maroy, Christian y Voisin, Annelise (2013). "As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública", *Educação e Sociedade*, vol. 34, núm. 124, pp. 881-901.
- Maslow, Abraham (1970). *Motivation and personality*, 2<sup>da</sup> ed., Nueva York: Harper y Row.
- Méndez, Alicia (2013). *El colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Mension-Rigau, Eric (2007). *Aristocrates et grands bourgeois*, Perrin: Éditions Plon.

- Mingat, Alain, y Duru-Bellat, Marie (2011). "Measuring excellence and equity in education, conceptual and methodological issues", en K. Van den Branden *et al.* (ed.), *Equity and Excellence in Education towards Maximal Learning Opportunities for All Students*, Nueva York: Routledge.
- O'Connor, Meredith; Sanson, Anne y Frydenberg, Erica (2012). "The relationship between positive development during the transition to adulthood and temperament, personality, and educational outcomes", en E. Frydenberg y G. Reeve (eds.), *Personality, stress, and coping: Implications for education*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Droz: Librerie.
- Quaresma, Maria Luísa (2014). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominant*, Porto: Edições Afrontamento.
- Sacristán, José (2003). *O aluno como invenção*, Porto: Porto Editora.
- Sánchez, Bernadette; Colón, Yari y Esparza, Patricia (2005). "The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 34, núm. 6, pp. 619-628.
- Tedesco, Juan (1999). "Modelo escolar em transformação e formação da personalidade", en M. Pinto, *As pessoas que moram nos alunos*, Porto: Edições Asa.
- Tedesco, Juan (2007). *El nuevo pacto educativo*, Buenos Aires: Santillana.
- Tenret, Élise (2008). *L'école et la Croyance en la Méritocratie*, tesis de doctorado, Dijon: Institut de recherche sur l'éducation.
- Torche, Florencia y Wormald, Guillermo (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*, Santiago: Cepal.
- Valenzuela, Juan y Allende, Claudio (2012). *Logros en liceos públicos de excelencia en Chile: ¿valor agregado o solo descreme de la élite?*, Santiago, Chile: Trabajo presentado en II Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación CIIE.
- Van Zanten, Agnès (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, París: PUF.

**Artículo recibido:** 27 de abril de 2015

**Dictaminado:** 27 de julio de 2015

**Segunda versión y aceptado:** 30 de julio de 2015

