

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Más allá del efecto escuela: una nueva perspectiva sobre el habitus institucional

Beyond the school effect: A new perspective on institutional habitus

TOMÁS ILABACA TURRI

Universidad de Playa Ancha, Chile

CAROLINA ÁLVAREZ VALDÉS

Universidad Finis Terrae, Chile

RESUMEN Este trabajo teórico propone un giro conceptual en la noción de *habitus institucional* en el campo de la sociología de la educación. En los trabajos iniciales, el concepto de *habitus institucional* fue concebido para interpretar el papel que desempeñan los establecimientos educacionales en la reproducción de trayectorias estudiantiles en el paso hacia la educación superior. Sin embargo, retomando la teoría de Bourdieu, sostenemos que este concepto también permite comprender a los establecimientos como agentes, con *habitus*, capitales y sentido del juego, y en función de ello responderían a las transformaciones del campo social. Para graficar la propuesta conceptual, se analizan las respuestas de los establecimientos educacionales frente a los cambios en las reglas del juego que ha experimentado el sistema educacional chileno, particularmente a partir de la promulgación de la Ley de Inclusión. Para ello, se realizó una revisión de literatura científica que da cuenta del cambio que ha significado dicha ley para los establecimientos escolares habituados a funcionar bajo una regla



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

ción de mercado y lógicas de selección de familias para obtener mejores resultados académicos. Dicha revisión da cuenta de una cierta regularidad en el tipo de respuesta de los establecimientos frente a la ley, donde las diferencias se asocian a la posición en el campo y los capitales que han acumulado en el tiempo. Concluimos que este concepto permite explicar y comprender las reacciones de los establecimientos frente a cambios en las regulaciones del campo educativo.

PALABRAS CLAVE Campo educativo; habitus institucional; Pierre Bourdieu; sociología de la educación; reproducción escolar.

ABSTRACT This theoretical work proposes a conceptual shift in the notion of institutional habitus within the field of education sociology. In early studies, the concept of institutional habitus was conceived to interpret the role played by educational institutions in reproducing student trajectories during the transition to higher education. However, drawing on Bourdieu's theory, we argue that this concept also enables understanding schools as agents endowed with habitus, capitals, and a sense of the game, thus responding to transformations within the social field. To illustrate this conceptual proposal, we analyze the responses of educational institutions to the changes in the rules of the game introduced by the Chilean education system, particularly following the enactment of the Inclusion Law. A comprehensive literature review was conducted to document the impact of this law on schools accustomed to operating under market regulations and family selection logics aimed at achieving better academic outcomes. The review reveals a certain regularity in the responses of educational institutions to the law, where differences are associated with their position within the field and the capitals accumulated over time. We conclude that this concept allows for a nuanced explanation and understanding of how institutions react to regulatory changes within the educational field.

KEY WORDS Educational Field; institutional habitus; Pierre Bourdieu; sociology of education; school reproduction.

Introducción

El desarrollo de la teoría de Pierre Bourdieu ha tenido un fuerte impacto en los estudios sobre desigualdad y reproducción social en diversos campos. A pesar que el sociólogo francés desarrolló su teoría durante la segunda mitad del siglo XX, muchos de los conceptos y aproximaciones continúan siendo utilizados (Bathmaker, 2015; Baranger, 2010; Hilger & Mangez, 2014; Sepúlveda y Mendoza, 2023; Thatcher et al., 2015).

Uno de los campos más fructíferos para la teoría de Bourdieu ha sido el de la educación. Si bien Bourdieu estudió el sistema educativo francés en un período donde la educación era predominantemente pública y nacional (Bourdieu y Passeron, 2018), las transformaciones y las nuevas realidades educativas de carácter eminentemente privatizado no se han traducido necesariamente en un abandono de las tesis y conceptos que propuso el autor (van Zanten, 2023). En efecto, frente a la irrupción de los mercados educativos, los conceptos de capital social, económico y cultural han permitido comprender las dinámicas de elección de escuela (Ball, 2003; Orellana et al., 2018; van Zanten, 2015), así como el desarrollo de nuevas formas de acumulación de capital cultural y educativo de manera extra escolar (Reay, 2005; Rojas et al., 2016). En cuanto al *habitus*, este concepto ha sido usado para los estudios acerca de aspiraciones y trayectorias hacia la educación superior (Álvarez, 2023; González, 2016; McDonough, 1997).

La propuesta sociológica de Bourdieu también ha derivado en la elaboración de nuevos conceptos. Este es el caso del *habitus institucional* (McDonough, 1997; Reay, 1998; Tarabini et al., 2015, 2017), concepto que alude a la influencia que poseen las creencias de los docentes, así como el estatus de las escuelas, en las trayectorias educativas de los y las estudiantes. En ese sentido, el *habitus institucional* sería uno de los factores que explican el rol de reproducción social que posee la escuela (Bourdieu y Passeron, 2013), o de lo que los estudios denominan “efecto escuela” en las desigualdades en los aprendizajes y trayectorias del estudiantado (Dumay et al., 2010; Dumay, 2009). Sin embargo, sostenemos que este concepto no refiere necesariamente a un “*habitus de las instituciones*” o que las instituciones posean un *habitus*.

Bajo esta premisa proponemos realizar un giro conceptual, afirmando que es posible concebir que los establecimientos escolares son agentes de un campo y que, por lo tanto, poseen un *habitus*, el cual no se restringe a la cultura interna de los establecimientos escolares (Draelants y Dumay, 2011), sino que -realizando un símil con la conceptualización desarrollada por Bourdieu sobre el *habitus*- poseen un conjunto de disposiciones que les permite interpretar y actuar frente al entorno; entorno que puede ser, dependiendo el caso, establecimientos de similares características (estatus o composición socioeconómica), o también movilizaciones sociales, cambios de contextos, regulaciones o políticas educativas.

Esta forma de concebir la noción de *habitus institucional* es especialmente útil cuando consideramos las regulaciones de mercado educativo que caracterizan a parte importante de los sistemas educativos actuales, las que tienden a incentivar a que los establecimientos se diferencien y generen identidades propias (Draelants, 2007), pero que, a su vez se encuentran condicionadas por los aspectos socioeconómicos de estos (Draelants y Dumay, 2011, p. 42). En ese sentido, sostener que los establecimientos poseen un *habitus*, implica considerar que tienen agencia, la que se encuentra condicionada por la posición en el campo, las disposiciones de clase y capitales, y que poseen un “sentido del juego” que les permite moverse en el campo educativo.

Este artículo tiene como objetivo proponer una reconceptualización del concepto de *habitus* institucional, retomando a la noción de *habitus* desarrollada por Bourdieu. De este modo, buscamos ofrecer una perspectiva renovada que resalte las relaciones entre la estructura social y las disposiciones institucionales, siguiendo la línea de análisis bourdieusiana. Ello implica una serie de desafíos conceptuales, dentro de los cuales se encuentra el comprender a las organizaciones sociales como agentes de un campo, es decir, que poseen agencia, capitales y sentido del juego, lo que supone, a su vez, la existencia de ciertas “reglas” del campo escolar frente a las que actúan estos agentes.

Con el fin de argumentar la pertinencia de la propuesta conceptual analizamos un caso concreto: el sistema escolar chileno. Esta elección se fundamenta en que este sistema escolar ha sido considerado un caso extremo de privatización (Bellei, 2015), a pesar de que en los últimos años se ha visto tensionado por una serie de políticas y medidas, que han buscado revertir la extrema desregulación del campo (Carrasco et al., 2021; Falabella, 2015). Estas modificaciones de la política educativa nos permiten poner en uso la noción de *habitus institucional* propuesta, ya que han obligado a los establecimientos educativos a reaccionar frente a los cambios normativos que han emergido y que se enfrentan con las culturas organizacionales asentadas durante al menos 30 años. De esta forma, se analizará cómo los establecimientos escolares han reaccionado a partir de sus *habitus*, frente a una política específica, a saber, la Ley de Inclusión.

El artículo se organiza en cinco apartados: (i) en primer lugar, ofrecemos una breve descripción de los conceptos claves de la teoría de Pierre Bourdieu, a saber, *habitus*, campo y capitales; (ii) abordamos la definición y tensiones del concepto de *habitus* institucional; (iii) nueva conceptualización del *habitus* institucional; (iv) análisis del caso chileno a partir de nuestra propuesta; (v) reflexiones finales.

Descripción de los conceptos claves de la teoría bourdesiana

Pierre Bourdieu desarrolla su propuesta teórica enmarcada en el debate de dos tradiciones dentro de la sociología: el subjetivismo y el objetivismo (Bourdieu, 2008). Al respecto, y dadas las características de su propuesta teórica, algunos autores han puesto en relieve que la teoría del sociólogo francés y, particularmente las nociones de campo y *habitus*, emerge como crítica hacia el estructural funcionalismo, así como a las corrientes subjetivistas (Beytía, 2012). En ese sentido, específicamente por medio del concepto de *habitus*, Bourdieu desarrolla su teoría sociológica buscando, en parte, superar el dualismo teórico que existe al interior de la sociología; este dualismo es lo que tradicionalmente se ha conocido como la dicotomía entre sujeto/agencia y estructura (Aguilar, 2015; Bourdieu, 2008).

A continuación, se abordará brevemente la descripción de los principales conceptos de la teoría bourdesiana.

Campo social

Bourdieu (2005) conceptualiza los campos sociales como espacios sociales simbólico-relacionales en los que tienen lugar una configuración de relaciones objetivas entre agentes situados en diferentes posiciones (García Inda, 2001). Los campos poseen grados de autonomía, lo que implica que cada uno de ellos dispone de un lenguaje propio, así como de reglas del juego. Estas serían las normas para jugar el juego que impone cada campo, ya sea por los criterios de entrada, así como por las regulaciones o modos permitidos de agencia al interior de éste (Bourdieu & Wacquant, 2008).

Las relaciones sociales objetivas que tienen lugar al interior de los campos sociales Bourdieu (1989, 2005) las describe como un juego, el cual no es sino una lucha por diferenciarse y lograr la hegemonía. En ese sentido, las acciones de diferenciación de los agentes tienen -preferentemente- como propósito mantenerse en posiciones de privilegio y poder, o disputar dichas posiciones. Por su parte, la diferenciación está posibilitada por el *habitus* y el volumen de capitales que poseen. En consecuencia, los procesos de diferenciación “entre los agentes, en este enfoque teórico, están compuestos por discursos y prácticas, que ponen en juego determinados capitales y que, por lo mismo, encierran valoraciones, controles y subordinaciones” (Corvalán, 2013a, p. 122). Finalmente, cada campo genera metas o motivaciones para los agentes, las cuales son históricamente construidas, por lo que “vale la pena” jugar este juego. Eso es lo que Bourdieu entiende por *illusio*.

El habitus

El *habitus* es la categoría por medio de la cual Bourdieu busca superar la dualidad entre sujeto y estructura o entre objetivismo y subjetivismo. El *habitus* es el conjunto de disposiciones que, por medio de la socialización, van adquiriendo los sujetos y les permite habitar el mundo; es un *savoir être* y *savoir faire*, siempre a partir de las posiciones de clase y género. Así, la estructura social está incorporada en los agentes por medio del *habitus*, lo que se traduce en una posibilidad de generar infinitas prácticas, pero limitadas por las condiciones de su producción y despliegue (Bourdieu, 1999; 2008). De esta forma, el habitar en el mundo social se encuentra arraigado en la clase social, así como en el género y/u otras variables (edad, raza/etnia, profesiones), en la que los agentes se desenvuelven. Esto explica la existencia de prácticas compartidas y, por tanto, colectivas dentro de las clases sociales, las que se transmiten predominantemente a través de las primeras socializaciones y experiencias, siendo la familia y la escuela espacios fundamentales en este proceso.

Es importante señalar que, en su planteamiento teórico inicial, la noción de *habitus* elaborada por Bourdieu se desarrolló con un enfoque preferentemente determinista. Es decir, se concebía que los agentes actuaban a partir del *habitus* en un sentido más bien irreflexivo y determinado por la clase (Silva, 2016). No obstante, en una etapa más avanzada en su desarrollo teórico, Bourdieu (1999) sostiene que “los *habitus* cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas” (p. 221). Esto implica que las disposiciones están en permanente revisión, pero esta no es nunca radical, dado que se realiza sobre esquemas conformados previamente. De esta manera, es posible adaptar o cambiar el *habitus*, pero siempre a partir de un horizonte posibilitado por el mismo *habitus* particular de los agentes y por las condiciones del campo (Aguilar, 2017).

Los *habitus* deben entenderse en relación con los campos sociales, ya que, como señalan Bourdieu y Wacquant (2008), el *habitus* y el campo social son nociones relacionales. Esta interrelación es compleja; en ocasiones los *habitus* se encuentran más alineados con las reglas y lógicas del campo, lo que permite que los agentes puedan “leerlo” estratégicamente (conocen sus reglas explícitas e implícitas) y, por ende, jugar de mejor manera el juego. Esto es lo que Bourdieu (2008) denomina *sentido del juego*. Por contrapartida, quienes no se ajustan a las lógicas del campo, sus *habitus* suelen percibirse como “fuera de regla”, es decir, que son incompatibles con las condiciones objetivas de su producción y desarrollo, lo que se traduce en la expresión “*eso no es para nosotros*” (Bourdieu, 2008). Esta correspondencia entre *habitus*, posición en el campo y capitales permite comprender las lógicas de reproducción del mundo social. Los agentes sociales, al interior de los distintos campos, reproducen prácticas y esquemas que han sido heredados históricamente, lo que sostiene y perpetúa las configuraciones sociales existentes. Sin embargo, la relación entre estos elementos no

es determinista. Los sistemas sociales son construcciones históricas lo que implica que existe la posibilidad de “transformar el mundo transformando su representación” (Bourdieu y Wacquant, 2008, p. 39). Los *habitus*, aunque condicionados por el pasado, pueden, dentro de ciertos límites, desplegar nuevas y múltiples prácticas.

En los estudios contemporáneos se ha puesto especial atención al análisis del desajuste entre *habitus* y campo (Bourdieu, 1999; Jin & Ball, 2020). Tal desajuste evidencia que los esquemas y disposiciones heredados ya no se adaptan a las nuevas condiciones del campo, abriendo así espacios para la transformación o resistencia.

Capitales

Los agentes de un campo no solo se posicionan en este -sea cual sea- a partir de sus *habitus*, sino que también a partir del tipo y volumen de capitales que poseen. Para Bourdieu (1984) los agentes poseen desiguales volúmenes de bienes (tangibles o intangibles) socialmente deseados, siempre en relación con los otros agentes.

Bourdieu (1984) identifica cuatro tipos generales de capitales: (i) económico, (ii) social, (iii) cultural y (iv) simbólico. Estos capitales actúan de manera transversal en los campos como principios de diferenciación y jerarquización, aunque cada campo social otorga un mayor peso a un tipo específico de capital (Álvarez-Sousa, 1996; Bourdieu, 1984). En consecuencia, la lucha al interior de cada campo es por acumular los mayores volúmenes de capital reconocidos en él, lo que permite a los agentes acceder a mejores posiciones en este espacio social. La capacidad de agencia de los agentes en un campo no depende únicamente de su interpretación del juego (horizonte posibilitado por el *habitus*), sino también del tipo y del volumen de capitales — tanto tangibles como intangibles— que poseen y pueden invertir. Esto significa que, sin la capacidad de invertir ciertos volúmenes de capital (económico, cultural, social o simbólico, por ejemplo), por muy acertada que sea su lectura del campo, los agentes no podrían acceder a posiciones de poder o hegemónicas dentro del mismo.

En definitiva, la propuesta de Bourdieu nos presenta un modelo teórico que combina una dimensión relacional-objetivista (campos) de las acciones sociales, junto con una de sentido práctico estructurado (*habitus*). Esta propuesta teórica, que busca superar la dualidad estructura y agente, aborda de manera dialéctica ambos aspectos: la relación entre las estructuras objetivas (para lo cual de manera empírica se deben delimitar el campo social y los capitales valorados en éste) y las categorías de apreciación y percepción en forma de disposiciones, que corresponden a las estructuras mentales homologadas con las estructuras sociales que se expresan en los *habitus* de los agentes. En este sentido, si bien, se ha tendido a interpretar que esta teoría se centra más bien en el estudio de la reproducción de las estructuras sociales, también provee elementos para explicar reacciones y transformaciones de los agentes frente a cambios de contexto, ya que “alterar la distribución y el peso relativo de las formas del

capital equivale a modificar la estructura del campo” (Bourdieu & Wacquant, 2008, p. 43). En definitiva, esta teoría permite acercarse a la reproducción, así como también a la transformación social (Aguilar, 2013; Archer, 2009), la que, por las mismas dinámicas del campo, acontece socialmente en menor medida.

Habitus institucional: definiciones, usos y límites

En las últimas décadas autores contemporáneos han desarrollado la noción de *habitus institucional u organizacional* (Burke et al., 2012; González, 2016; McDonough, 1997; Reay, 1998; Tarabini et al., 2015). McDonough (1997) fue una de las primeras en definir este concepto, explicándolo como el impacto de un grupo cultural en el comportamiento individual, mediado por un “habitus organizacional y familiar” que es racional para el contexto. McDonough (1997) elaboró este concepto en el marco de un estudio empírico, donde identificó que las escuelas secundarias forman un *habitus* particular que delimita ciertas posibilidades de elección para los estudiantes en relación con la educación superior, desafiando o reforzando el origen familiar de los sujetos. Posteriormente, otras investigaciones retoman la propuesta conceptual que desarrolló McDonough (Reay, 1998; Reay et al., 2001), sin introducir cambios significativos, aunque cambiando el nombre de *habitus organizacional* a *habitus institucional*.

En los últimos años el concepto ha sido utilizado en diversas investigaciones en diferentes áreas geográficas. Así, en España, Tarabini et al. (2015) utilizan dicho concepto para estudiar el efecto de los establecimientos en las trayectorias de los y las estudiantes, incorporando variables como el tipo de administración y recursos, así como el estatus de los establecimientos. En Chile, las investigaciones que han utilizado dicho trabajo son escasas; González (2016), en una línea similar a la de Reay et al. (2001) y de Tarabini et al. (2015), indaga en cómo el *habitus institucional*, reflejado en una cultura de “ir a la universidad”, influye en la generación de disposiciones de los estudiantes en distintos tipos de establecimientos. En general, estos trabajos identifican *habitus institucionales* en relación al nivel socioeconómico y las trayectorias esperadas para los estudiantes de cada establecimiento. Así, los establecimientos de mayor NSE acompañan e incentivan a una ES más selectiva y prestigiosa, en cambio establecimientos de bajo NSE, ofrecen opciones en instituciones menos prestigiosas. En esta reproducción de desigualdades, la conceptualización del *habitus institucional* ha destacado la importancia de las expectativas docentes sobre los estudiantes, mediadas por factores como la clase social, la raza y el género, aunque el foco principal ha estado en la clase. De cierta manera, los docentes asumen el rol de representar/encarnar a la institución educativa de la que forman parte (Burke et al., 2012).

El concepto de *habitus* institucional no ha estado exento de críticas. Atkinson (2011) señala tres grandes problemas en su conceptualización: (i) contraviene la ontología relacional del *habitus*, (ii) homogeneiza a los miembros de una institución, dejando poco espacio para la resistencia o el disenso, y (iii) incurre en antropomorfismo al atribuir cualidades humanas a entidades colectivas. Frente a estas críticas, Burke et al. (2012) argumentan que, aunque el concepto se centra en las prácticas compartidas, reconoce la diversidad entre los individuos dentro de la institución, quienes pueden reforzar o contravenir las afinidades del colectivo. En cuanto al antropomorfismo, las autoras sostienen que atribuir características humanas a los colectivos es un recurso válido en las ciencias sociales para comprender el funcionamiento institucional. Finalmente, siguiendo a Lahire, Burke et al. (2012) destacan que las familias y las instituciones no están predefinidas, sino que se configuran en un proceso continuo, donde son cruciales las relaciones no solo entre *habitus* y campo, sino también entre *habitus* (*habitus-habitus*).

Cabe destacar de esta discusión teórica lo planteado por Burke et al. (2012) quienes defienden el uso *habitus institucional*, en tanto, permitiría superar la dualidad agencia y estructura, al situarse en un nivel intermedio, con ello se avanzaría en la comprensión de la relación entre *habitus* y la construcción de intersubjetividades, lo que posibilitaría entender a las instituciones más que como una suma de *habitus* individuales.

En síntesis, el *habitus institucional* ha sido conceptualizado para comprender el efecto de la escuela en la configuración de las aspiraciones de los(as) jóvenes, anclado especialmente a la clase social del estudiantado y la escuela. En ese marco, surge la pregunta de qué aspectos novedosos puede aportar este concepto dado que numerosos estudios han mostrado resultados similares a lo largo del tiempo, principalmente respecto de la relación de los establecimientos escolares con el entorno y las políticas educativas. ¿Qué complejidades sociales y educativas posibilita comprender esta noción por sobre otras? Nuestra apuesta consiste justamente en dar un giro conceptual al *habitus institucional*. En la siguiente sección desarrollamos esta propuesta a partir del análisis del caso chileno.

Propuesta teórica: establecimientos educativos como agentes con *habitus*

Si bien la forma en como tradicionalmente se ha entendido el concepto del *habitus institucional* es útil para comprender cómo a nivel micro y meso operan los procesos de reproducción social al interior de las escuelas, este no considera en su análisis las formas en cómo los establecimientos reaccionan frente a los cambios en el entorno social y a las políticas que emanan desde el Estado o niveles medios. Esto porque los establecimientos se comprenden como unidades y no como agentes. Frente a esto, proponemos realizar un giro conceptual y epistemológico que considera los establecimientos como agentes de un campo dado que estos desarrollan agencia en el campo. Ejemplo de ello lo muestran Draelants y Dumay (2011, p. 60) al analizar cómo las escuelas tienden, en el tiempo, a resistirse a cambios en las regulaciones.

Las culturas institucionales y los modos locales de organización del trabajo aparecen a veces como factores de resistencia a las presiones del entorno institucional, a veces, pero más raramente, como fuente de cambio o facilitación de transformaciones en curso¹ (Draelants y Dumay, 2011, p. 60).

Entonces, proponemos realizar un giro conceptual orientado a considerar a los establecimientos como agentes posicionados en un campo (escolar) y, por tanto, con un conjunto de disposiciones adquiridas en función de su posición e historia, así como de su correspondencia con el campo social (clase social). Este conjunto de disposiciones lleva a actuar de manera preferentemente irreflexiva y estratégica en el tiempo, y cuya capacidad -limitada- de agencia responde a las disposiciones adquiridas.

Bourdieu y Passeron (2018) concibieron los sistemas educativos como un campo, sin embargo, los cambios que han propiciado las políticas de privatización y de mercado han tendido a poner en cuestión dicha concepción. Ello porque los estudios sobre los mercados educativos dan cuenta que los agentes en los mercados no necesariamente orientan sus acciones hacia una lucha por la hegemonía, sino que hacia el posicionamiento y cooptación de determinados nichos (Dupriez y Wattiez, 2016). En ese sentido, un primer desafío que enfrenta nuestra propuesta consiste en determinar si es posible considerar los sistemas educativos regulados por el mercado como campo social. Este ejercicio analítico no es menor, en el entendido de que para que los agentes (individuos o instituciones) posean *habitus*, estos deben encontrarse situados en un campo social (Bourdieu, 2005).

En sistemas educativos donde existe prevalencia de la educación pública y, por ende, un proyecto institucional educacional carácter más homogéneo -como el que observó Bourdieu en Francia- (Draelants, 2018), la lucha y posicionamiento de los establecimientos es a partir del volumen de capital simbólico que poseen las institucio-

1. Traducción propia.

nes a partir del reconocimiento institucional estatal (Verhoeven et al., 2022). Ejemplo de ello es el caso francés y las llamadas *classes préparatoires*, donde el *habitus* de estos establecimientos estaría en la adhesión hacia mecanismos y principios que validen el proceso de transferencia hacia las “grandes écoles” (Buisson-Fenet y Draelants, 2013), así como las prácticas hacia su perfeccionamiento.

En contextos donde la privatización y las lógicas de mercado tienen mayor influencia en los sistemas escolares –como el caso chileno–, emergen mecanismos adicionales de distinción que afectan la competencia en el campo educativo, como los resultados en pruebas estandarizadas y el acceso a la educación superior. En estos casos, la lucha del campo se centra en desarrollar estrategias para destacarse en las pruebas estandarizadas y en la selección de familias (Carrasco et al., 2021; Corvalán, 2013a; Rojas et al., 2016).

En ambos casos, se observa que las regulaciones que distinguen los sistemas educativos entre los países (ya sean estatales o de mercado) se configuran como parte de las “reglas del juego” de los campos educativos, las cuales permiten dirimir las luchas internas entre los agentes.

Estos mecanismos regulatorios no son los únicos factores que posibilitan la diferenciación, también son relevantes aspectos identitarios propios de los establecimientos, ya sea por tipo de sostenedor como por el proyecto educativo de cada escuela (Tarabini et al., 2015, 2017). En este punto adquiere relevancia la regulación de mercado, ya que los mercados “incentivan” a que los establecimientos se diferencien entre sí y logren constituirse como agentes singulares (Draelants, 2007; Draelants y Dumay, 2016; Savoi, 2001), donde aquellos que tienden a lograrlo son los establecimientos de élite (Draelants y Dumay, 2011). Un ejemplo de esto lo entregan Dupriez y Wattiez (2016) en un estudio realizado en la Bélgica francófona, donde muestran cómo establecimientos educativos actúan como agentes, a través de procesos de diferenciación y posicionamiento en función de sus identidades organizacionales, diferenciándose y ajustándose a los intereses de las familias. En consecuencia, sostenemos que el hecho de ser un sistema regulado por dinámicas de mercado facilita la constitución de un campo escolar por medio de la ilusión² de poder generar identidades en relación a su posición en el campo y la estructura social.

Ambas dimensiones del campo -diferenciación y lucha- muestran que los establecimientos pueden ser considerados agentes de un campo y, por ende, poseer un *habitus* propio, que es lo que consideramos como *habitus institucional*. Ello porque los establecimientos, tienden regularmente a actuar reproduciendo las lógicas de los campos educativos, determinados por su posición en el campo y los capitales que detentan.

2. Acá hacemos alusión al concepto de *illusio* en Bourdieu.

Ahora, ¿es posible que organizaciones sociales (escolares en este caso) cuenten con un *habitus institucional*, es decir, disposiciones duraderas incorporadas que les permite habitar el mundo? La literatura muestra que las organizaciones sociales no son únicamente la suma de individuos y/o reglamentos, sino más bien son entidades complejas que se constituyen a partir de múltiples procesos, internos y externos (Ashforth y Mael, 1989; Draelants y Dumay, 2011). De forma complementaria, para el caso de los establecimientos escolares, se ha señalado que son organizaciones contextualizadas, pues se encuentran en relación con su entorno y momento histórico (Draelants y Dumay, 2011; Ilabaca, 2023; Tarabini et al., 2015); lo que no hace sino posicionar a los establecimientos en relación a la clase social con la que trabajan y sus recursos. Ambos elementos son centrales para que un agente en un campo pueda contar con un *habitus*. En consecuencia, el *habitus institucional*, entendido como el conjunto de disposiciones adquiridas que le permite a un establecimiento habitar el mundo, se configuran a partir de procesos históricos que enmarcan (contextualizan) a una institución, así como su correspondencia con las estructuras sociales del contexto. Estos *habitus* institucionales, que incorporan el pasado y la posición social, habilitan o limitan la capacidad de agencia, actuando como unidades en el espacio social y ajustándose a las transformaciones del mismo. Pueden defender, adaptarse o transformar sus *habitus* en respuesta a los cambios sociales (Ilabaca, 2021).

Paralelamente, los cambios en las reglas del juego impulsan procesos de tensión, los cuales pueden derivar en nuevos *habitus* adaptados de los agentes, cuyas orientaciones pueden ser de reproducción o transformación. También se puede producir que los agentes experimenten procesos de histéresis, o un efecto Don Quijote, es decir, actuar de una forma antigua en un mundo nuevo (Bourdieu, 1999). En ese sentido no solo es esperable que, frente a cambios en el entorno o contexto, los establecimientos tiendan en ocasiones a actuar adaptativa o estratégicamente a partir de disposiciones aprendidas, sino que también en algunos casos de manera reaccionaria o “fuera de lugar”.

Analizando el caso chileno

De las reglas del juego de mercado y desarrollo de un habitus institucional de competencia y segregación

El sistema educativo chileno ha sido conceptualizado como un caso paradigmático a nivel global, ya que pasó de ser un caso de oferta mixta dentro de un Estado docente a un modelo fuertemente regulado por el mercado (Bellei, 2015; Ilabaca et al., 2021). Este cambio implicó nuevas narrativas en el campo escolar (Corvalán, 2013b), así como nuevas formas de operar para los establecimientos y las familias (Bellei et al., 2016; Bellei et al., 2020; Canales et al., 2016; Corvalán, 2013a). Estas transformaciones han derivado en que el sistema escolar chileno sea uno de los más segregados y desiguales en el mundo, donde la clase social se erige como la principal variable explicativa de los resultados académicos (Valenzuela y Allende, 2023).

Estas transformaciones no solo se han reflejado en la manera en cómo se regula el sistema mismo y las consecuencias de aquello, sino que también en modos de actuar de los establecimientos, tanto internamente (como lo demuestra la literatura clásica relativa al *habitus institucional*) como externamente (nuestra propuesta conceptual).

Dentro de los cambios que se produjeron con las nuevas reglas del juego, uno de los más significativos fue el modelo de financiamiento y de competencia entre las escuelas. El campo escolar regulado por el mercado significó que las escuelas comenzaran a financiarse a través de la matrícula (capital económico) y, por lo mismo, la competencia opera en torno a la elección de escuela por parte de las familias (Carrasco et al., 2021). En teoría, la deseabilidad de las escuelas estaba dada por los resultados académicos objetivados por medio de un test estandarizado, el SIMCE (Sistema Nacional de Calidad de la Educación)³. Esta prueba estandarizada y censal actúa tanto como un factor objetivo de jerarquización entre los establecimientos, así como de distinción en tanto capital simbólico (Corvalán, 2013a). El SIMCE cumpliría el rol del 'demonio de Maxwell', siguiendo la analogía propuesta por Bourdieu (2005).

Un segundo principio de jerarquización y distinción del campo escolar chileno es la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), que define la entrada de los/as estudiantes a carreras y universidades más selectivas. En el último tiempo, la prensa nacional ha elaborado ranking con los 100 establecimientos que obtienen los mejores puntajes, evidenciando de manera tangible las posiciones de las escuelas hegemónicas en el campo. Estos rankings, elaborados por agentes externos e interesados, informan a la sociedad y a las familias sobre cuáles son “las mejores escuelas”⁴, entendidas

3. Prueba estandarizada que se aplica en todos los establecimientos escolares del país, en distintos niveles de la educación primaria y secundaria.

4. <https://digital.elmercurio.com/2024/01/03/C/314CHQAO#zoom=page-width>.

como aquellas que facilitan trayectorias exitosas hacia la educación superior (Rivera y Guevara, 2017).

Estas formas de diferenciación y ordenamiento dieron lugar a prácticas de selección de estudiantes y sus familias por parte de los establecimientos, quienes consideraban criterios económicos, académicos y/o sociales al momento de decidir (Gayo et al., 2019; Rojas et al., 2016), con el objetivo de asegurar mejores resultados escolares y, con ello, una posición más ventajosa en el campo educativo (Corvalán, 2013b). Tales prácticas configuraron el sentido del juego del campo educativo chileno durante casi 35 años, el cual responde a la posibilidad y legitimidad de los establecimientos a seleccionar a los “mejores estudiantes” como estrategia para consolidar posiciones de ventaja dentro del campo.

Estas reglas del campo consolidaron como los vencedores del campo escolar chileno a los colegios de élite y particulares pagados (Ilabaca et al., 2021; Verhoeven et al., 2022). Estos establecimientos obtienen los mejores resultados en la prueba SIMCE y en el acceso a la educación superior, lo que los ha ubicado en posiciones hegemónicas del campo, posición que les ha permitido quedar al margen de las regulaciones del Estado (Ilabaca et al., 2024), como el caso de la Ley de Inclusión (ley n°20845). A su vez, ocupar posiciones hegemónicas (por el volumen de capitales simbólico, económico y cultural) les ha facilitado desarrollar estrategias orientadas a reproducir sus *habitus institucionales*, alineados con sus principales funciones: garantizar la homogeneidad social y la reproducción intergeneracional de clase (Ilabaca, 2021).

Desde posiciones de desventaja relativa en el campo, podemos observar las formas “habituadas” de actuar de ciertos establecimientos públicos, como es el caso de los liceos emblemáticos⁵, que buscan diferenciarse y obtener mejores posiciones en el campo aludiendo a su historia (capital simbólico) por medio de prácticas de selección académica de estudiantes, junto a una formación de excelencia. Mientras que otros proyectos operan mediante estrategias de distinción sustentadas en la inclusión, como, por ejemplo, los liceos o escuelas que se encuentran en barrios con una alta tasa de población migrante producto de las distintas olas migratorias (Córdoba et al., 2025). Las prácticas de selección fueron extendidas también dentro de un grupo importante de colegios particulares subvencionados, no solo restringidas hacia una selección académica, sino que social y/o económica (Córdoba et al., 2016; Rojas et al., 2016). Finalmente, y en posiciones de completa desventaja, se encuentran los establecimientos públicos (no-emblemáticos) que no podían seleccionar estudiantes

5. Los establecimientos emblemáticos son liceos públicos que se diferencian del resto por una tradición histórica (la mayoría fueron fundados a fines del siglo XIX o comienzos del XX); por su rol histórico en la sociedad chilena y el goce de reconocimiento social; por alto rendimiento académico en pruebas estandarizadas y porque el acceso a estos exigía superar una selección académica (Quaresma & Orellana, 2016).

(Córdoba et al., 2016). Estos, con menores volúmenes de capitales, buscaron generar ciertas estrategias de supervivencia a partir de narrativas orientadas a la inclusión y/o su rol público.

En definitiva, frente a la nueva regulación y sentido del juego que impuso la dictadura militar, se observa que los establecimientos, según sus capitales, historia y vinculación con las clases sociales, desarrollaron disposiciones duraderas orientadas a diferenciarse, consolidar o intentar obtener mejores posiciones en el campo. Las formas de diferenciación y toma de posición responden a una reproducción de *habitus* en el entendido de lógicas del campo, generando conductas repetitivas y rutinarias preferentemente irreflexivas.

Ley de Inclusión: Entre actualización de habitus, adaptación y desajustes de los habitus institucionales a partir de un nuevo sentido del juego

Producto de cambios en el contexto social (movilizaciones estudiantiles y estudios sobre la fuerte desigualdad y segregación escolar en el sistema educacional), desde mediados de los años 2000 y con fuerza a principios de los años 2010, comenzaron a emerger nuevas demandas y regulaciones en el campo, las cuales decantaron en la Ley de Inclusión (Ley n°20845). Esta ley, promulgada el año 2015, prohíbe la selección de estudiantes, ya sea por criterios económicos, académicos y sociales, por parte de los establecimientos que reciben financiamiento público. En ese sentido, la ley no comprende la inclusión desde una perspectiva tradicional (asociada a la población neurodivergente), sino que busca generar una mayor heterogeneidad socioeconómica en las escuelas y así disminuir la segregación escolar (Carrasco et al., 2021). No obstante, este cambio se combina con políticas de accountability educativo- donde el SIMCE juega un rol central- así como de mercado (Bellei, 2015; Falabella, 2015; Rodríguez y Rojas, 2020). Estas nuevas reglas del juego obligan a los establecimientos a competir por matrícula, garantizar la inclusión eliminando las barreras de selección académica y económica y, al mismo tiempo, obtener buenos resultados en las mediciones estandarizadas (Matus, 2018; Rojas et al., 2021; Rodríguez y Rojas, 2020).

En relación con nuestra propuesta conceptual de *habitus institucional*, la literatura existente sobre la implementación de la ley de inclusión evidencia las reacciones discursivas (posturas) respecto de la ley, sin indagar en posibles cambios en el funcionamiento interno de los establecimientos (Matus, 2018; Rojas et al., 2021). Esto refuerza nuestra tesis de que los establecimientos actúan como agentes frente a su entorno y la utilidad analítica del concepto para profundizar en las transformaciones y respuestas de estos.

Un primer ejemplo de lo anterior lo constituyen los establecimientos que reciben familias de clases medias, quienes presentaron posturas de resistencia frente a la ley, en la medida en que atentaba contra ciertas ventajas que la regulación precedente les garantizaba (Hernández y Carrasco, 2021).

También, dentro de los estudios que muestran reacciones contrarias a la ley por parte de los establecimientos, nos encontramos con trabajos como el de Rojas et al. (2016), que da cuenta de que la noción de inclusión es problemática para los establecimientos, dado que la asocian a la población neurodivergente o con capacidades físicas diferentes. Mientras que Carrasco et al. (2021) y Benavides et al. (2023) muestran la existencia del miedo al desorden por parte de las comunidades educativas producto principalmente de los nuevos estudiantes y familias que accederían a las escuelas, vistas como menos preocupadas de los requerimientos escolares, lo que tendería a fomentar prácticas de diferenciación y de discriminación al interior de las escuelas. Otro ejemplo que refleja no sólo resistencia, sino también la capacidad de agencia de ciertos establecimientos dentro del campo, es el de los Liceos Emblemáticos. A través de diversas estrategias, estos lograron que la ley les permita mantener una cuota (hasta un 30%) de selección con base en el mérito académico. En este caso, no se trata únicamente de oponerse al cambio regulatorio, sino de ejercer una agencia, invirtiendo el capital simbólico acumulado, orientada a preservar condiciones que aseguren su posición en el campo.

Sostenemos que estas posturas de resistencia -principalmente radicadas en los colegios particulares subvencionados- se deben a que el nuevo escenario del campo escolar chileno tensiona y exige un cambio en *habitus institucionales* consolidados a lo largo de 30 años, sobre todo en aquellas disposiciones orientadas a seleccionar estudiantes según criterios sociales, económicos y/o académicos y, con ello, consolidarse en posiciones de cierta ventaja en el campo (Carrasco et al., 2021). En definitiva, estos sectores muestran resistencia por la pérdida de capital simbólico ante la nueva regulación, el que se sustentaba en una diferenciación por un mayor volumen de capital económico. Esto, a su vez, permitía la conformación de barreras ante otras escuelas (particularmente con las públicas) y los acercaba a los grupos hegemónicos representados por las escuelas de élite y privadas. Prueba de ello es que, según los hallazgos de Hernández y Carrasco (2021), los sectores medios critican que la legislación no afecta al sector particular pagado, del cual se distancia aún más con esta regulación.

Este tipo de respuesta más de resistencia no es la única que se encuentra en el campo escolar; Rodríguez y Rojas (2020) constatan respuestas diferenciadas: mientras que los establecimientos que previo a la ley no realizaban selección de familias, y con desempeños medios y altos en el SIMCE tienden a tener respuestas favorables, en cambio, las escuelas con menores resultados en el SIMCE y mayor nivel de vulnerabilidad perciben la ley de manera más negativa y temen una caída -más pronunciada- en sus resultados. Estas respuestas de los establecimientos reflejan posiciones en el campo vinculadas con la acumulación de capital simbólico, el cual incide en sus percepciones y prácticas. Así, aquellos que cuentan con mayor capital (mejores puntajes) se encuentran en una posición de ventaja, dado que poseen un sentido del

juego más ajustado al campo y a las nuevas regulaciones (inclusión). En cambio, los establecimientos con menor capital presentan una mirada más negativa ante la ley y sus implicancias, pues, en un nuevo escenario deberán luchar por la hegemonía en una posición de entrada en desventaja. Matizando lo anterior, aparecen trabajos como los de Joiko y Vásquez (2016), donde se puede desprender que escuelas que se encuentran en una cierta desventaja en el campo (pérdida de matrícula) se apropiaron del concepto de inclusión aceptando a estudiantes migrantes.

En lo que respecta a los colegios de élite privados, si bien la Ley de Inclusión no los considera, (Ilabaca et al., 2021) de igual manera se les ha interpelado por su cierre social y homogeneidad. Frente a ello, Ilabaca (2021) observa distintos tipos de reacciones a partir de sus *habitus institucionales*, donde algunos desarrollan algunas prácticas limitadas de inclusión socioeconómica (becas, por ejemplo), con el fin de legitimarse socialmente, mientras que otros consolidan y refuerzan su cierre social.

De esta manera, observamos que, frente a una ley que cambia las reglas del juego y tensiona a las formas de actuar aprendidas por parte de los establecimientos escolares chilenos (principalmente en relación a las prácticas de selección de familias para obtener mejores resultados académicos en pruebas estandarizadas), las formas de reaccionar varían justamente en torno a las posibilidades e historia misma de cada uno de los establecimientos, lo que refuerza la idea de que los establecimientos poseen un *habitus institucional*.

Reflexión final

En este artículo, hemos propuesto una redefinición del concepto de *habitus institucional* a través de dos ejercicios: el primero, de carácter teórico-epistemológico, y el segundo, aplicando el concepto en un análisis de un caso concreto. En cuanto al primer ejercicio, nuestra propuesta sugiere, por un lado, que los establecimientos escolares son agentes que actúan respecto a lo que acontece en su entorno y reglas del juego a partir de disposiciones -inconscientes y conscientes- que han adquirido a lo largo de la historia. En ese sentido, nuestra propuesta permite comprender las formas en cómo actúan los establecimientos educacionales, tanto en períodos de normalidad como también en momentos de cambio de contexto. Para ello, es necesario considerar las historias de cada establecimiento, la posición en el campo y su relación con la clase social, así como las mismas reglas del campo (Tarabini et al., 2015).

A su vez, nuestra propuesta redundante en ciertas derivas metodológicas, ya que para acercarnos a los *habitus institucionales* es clave realizar indagaciones que aborden no solo las respuestas hacia el entorno, sino que también las culturales escolares internas, dado que esto podría mostrar si los cambios en las regulaciones generan nuevas disposiciones institucionalizadas o son más bien respuestas adaptativas hacia el entorno. Esta propuesta también invita a indagar en las estrategias de diferenciación y

posicionamiento en el campo, así como de lucha; ¿cómo se están dando estas dinámicas en el campo escolar chileno frente a los nuevos escenarios y contextos socioculturales y sociohistóricos?

Como se puede observar, el concepto de *habitus institucional* tiene un enorme potencial para analizar el nivel meso, al comprender la disputa dentro de ciertas áreas geográficas entre escuelas, el modo en el que se posicionan y compiten por la hegemonía. Aunque realizamos un ejercicio de análisis más general respecto de la lectura de las escuelas frente a la ley de inclusión en relación con otras legislaciones y a su *propio habitus*, es fundamental desarrollar estudios empíricos a nivel meso de manera tal de indagar y comprender las especificidades propias de cada zona y de las escuelas situadas en ella. La investigación muestra una creciente diferenciación en las sociedades y sistemas educativos. Por tanto, necesitamos de conceptos que nos permitan captar esta diferenciación, y para ello, los conceptos de alcance medio son especialmente útiles.

Finalmente, un tema que continúa siendo objeto de debate en la sociología es la reflexividad de la agencia de los actores y, más específicamente, la reflexividad que permite y admite la noción de *habitus* desarrollada por Bourdieu (Reay, 2004; Sayer, 2010). Este debate también se puede extrapolar a las instituciones educativas. En el caso analizado, se podría hipotetizar sobre el grado de incorporación de las políticas de inclusión, principalmente a nivel de la cultura interna. En este sentido, estos cambios no solo implicarían una aceptación del valor de la inclusión social, sino que también representarían un intento por modificar la *illusio* del campo escolar chileno: de una calidad definida por la competencia académica a una calidad medida por la configuración de los establecimientos en tanto espacios heterogéneos y con proyectos con culturas organizacionales que encarnen la inclusión. Asimismo, estos cambios podrían reflejar la búsqueda de posiciones hegemónicas a partir de otros criterios objetivos, como el aumento de matrícula y el prestigio (es decir, la deseabilidad de los establecimientos para las familias).

Agradecimientos

Agradecemos la revisión y comentarios realizados a nuestro artículo por parte de Leandro Sepúlveda, Ismael Tabilo y Cristóbal Villalobos, así como las observaciones entregadas por los revisores.

Financiamiento

Este proyecto contó con el apoyo de ANID/Fondecyt Regular N°1230581, ANID/Fondecyt de Postdoctorado N°3240309 y ANID/Fondecyt Iniciación N°11250748.

Contribución

Ambos autores participaron y contribuyeron de igual manera en la concepción y diseño del artículo, revisión teórica de conceptos centrales, redacción manuscrito, revisión crítica del texto.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Sobre el autor

TOMÁS ILABACA TURRI es Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha. PhD en Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), Magister en Política Educativa y Sociólogo de la Universidad Alberto Hurtado. Sus áreas de especialización son la sociología de la educación, desigualdad y segregación educativa y educación de las élites. Correo electrónico: tomas.ilabaca@upla.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-6840-9003>

CAROLINA ÁLVAREZ VALDÉS es Académica – Investigadora de la Facultad de Educación, Psicología y Familia y CIPEF, Universidad Finis Terrae. Doctora en Educación de la Universidad Alberto Hurtado- Universidad Diego Portales, Magíster en Ciencias Sociales y Licenciada en Historia de la Universidad de Chile. Sus áreas de especialización son la sociología de la educación, desigualdades y trayectorias educativas juveniles. Correo electrónico: calvarez@uft.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-0402-5072>

Referencias bibliográficas

- Aguilar, O. (2017). El Habitus Y La producción De Disposiciones. *Miríada: Investigación En Ciencias Sociales* 9 (13), 271-89. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miríada/article/view/4108>.
- Aguilar, O. (2013). Agencia, estructura y habitus. En C. Charry y N. Rojas Pedemonte (Eds.). *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual* (pp. 107-134). LOM.
- Álvarez, C. (2023). *Cambiar sin traicionarse. Habitus y experiencias de estudiantes con gratuidad en universidades prestigiosas y selectivas*. [Tesis de doctorado, Universidad Alberto Hurtado - Universidad Diego Portales]. https://doctoradoeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/08/Tesis_CarolinaAlvarez_2023.pdf.
- Álvarez-Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 75(96), 145-172. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.115.145>.

- Archer, M. (2009). *Teoría Social realista. El enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39. <https://doi.org/10.2307/258189>.
- Atkinson, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331-347. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559337>.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.
- Baranger, D. (2010). La recepción de Bourdieu en Argentina. *Desarrollo Económico*, 50(197), 129-146. <https://www.jstor.org/stable/41219137>.
- Bathmaker, A.M. (2015). Thinking with Bourdieu: thinking after Bourdieu. Using 'field to consider in/equalities in the changing field of English higher education. *Cambridge Journal of education*, 45(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988683>.
- Beytía, P. (2012). Una lectura Bourdieuana acerca de Bourdieu. La posición epistemológica del constructivismo estructuralista. *Revista Persona y Sociedad* 26(3), 11-32.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 95-110. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06>.
- Bellei, C., Orellana, V., & Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>.
- Benavides-Moreno, N., Reyes-Araya, D., & Alarcón-Leiva, J. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados. *Práxis Educativa*, 18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074>.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), 3-14.
- Bourdieu, P. (1989). *La Nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Silo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2013). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Buisson-Fenet, H., & Draelants, H. (2013). School-linking processes: Describing and explaining their role in the social closure of French elite education. *Higher education*, 66, 39-57. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9587-3>.
- Burke, C. T., Emmerich, N., & Ingram, N. (2012). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.746263>.
- Canales Cerón, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>.
- Carrasco, A., Hernández, M., Honey, N., & Oyarzún, J. D. D. (2021). School admission in Chile, new rules of the game, and the devaluation of Middle-class capitals. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1882835>.
- Córdoba, C., Rojas, K., Altamirano, C., & González, R. (2025). “Somos una escuela de puertas abiertas”: Factores institucionales que facilitan la concentración de alumnado migrante en establecimientos educativos de Santiago de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(49). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8274>.
- Córdoba, C., Rojas, K., & Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas*, 15(1), 102-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-642>.
- Corvalán, J. (2013a). Las dimensiones relacionales y simbólicas de los sistemas educativos: Hipótesis para el caso chileno. *Atenea (Concepción)*, (508), 121-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200009>.
- Corvalán, J. (2013b). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios*, (37), 63-81. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702013000100005&lng=en&lng=es.
- Draelants, H. (2018). *Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer*. PUL Presses Universitaires de Louvain.
- Draelants, H. (2007). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation*, 30, 188-213. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3471>.

- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.drael.2011.01>.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation : l'identité des établissements en contexte de marché*. De Boeck Supérieur.
- Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480. <https://doi.org/10.3917/rfs.513.0461>.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523-555. <https://doi.org/10.1177/0013161X09335873>.
- Dupriez, V., & Wattiez, R. (2016). Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires. En Hugues Draelants y Xavier Dumay (Eds.), *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (pp. 85-102). Deboeck supérieur.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>.
- García Inda, A. (2001). Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. En Bourdieu P. *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 9-60). Editorial Desclée de Brouwer.
- Gayo, M., Otero, G., & Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), e120-e120. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>.
- González, Á. (2016). Cultura institucional de promoción de estudios universitarios y proceso de elección de estudios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 171-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400009>.
- Hernández, M., & Carrasco, A. (2021). Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la desegregación en las escuelas. *Psicoperspectivas*, 20(1), 6-17. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1878>.
- Hilgers, M., & Mangez, E. (2014). *Bourdieu's theory of social fields: concepts and applications*. Routledge.
- Ilabaca, T., Ascorra, P., y Allende, C. (2024). *La ilusión de la excelencia: propuestas para la educación particular pagada*. Ediciones CED.
- Ilabaca, T. (2023). Identidad y Resistencia: Reacciones de un Colegio de élite frente a un contexto de interpelación. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 22(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue2-fulltext-2872>.

- Ilabaca, T., Falabella, A. y Madero, C. (2021). Educación privada: Desde una alianza en tensión con el Estado a la competencia en el mercado educativo. En A. Falabella y J.E. García-Huidobro (eds.) *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 88-107). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ilabaca, T. (2021). *Proyectos educativos y estrategias de legitimación de los colegios de élite chilenos. La educación de las élites frente a los nuevos escenarios de la sociedad chilena* [Tesis de Doctorado no publicada] Université Catholique de Louvain.
- Jin, J., & Ball, S. J. (2020). 'Toned habitus', self-emancipation and the contingency of reflexivity: A life story study of working-class students at elite universities in China. *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 241-262. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1644292>.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>.
- Matus, C. (2018). *Seguimiento a la implementación de la ley de inclusión escolar. Análisis interseccional de las categorías identitarias de género, raza, etnia, clase social, sexualidad, edad y capacidad*. MINEDUC.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Suny Press.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., & Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>.
- Quaresma, M. L., & Orellana, V. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem fronteiras*, 16(2), 316-338.
- Reay, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of education policy*, 13(4), 519-529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>.
- Reay, D. (2005). Doing the Dirty Work of Social Class? Mothers' Work in Support of their Children's Schooling. *The Sociological Review*, 53(2_suppl), 104-115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00575.x>.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14-25. <https://doi.org/10.5153/sro.548>.

- Rivera, M. & Guevara, J. (2017). *Documento de trabajo 8: Selección en la educación secundaria y acceso a universidades de elite por tipos de establecimiento en Chile. Análisis de la cohorte 2016*. MINEDUC.
- Rodríguez, J. I., & Rojas, M. T. (2020). Desegregación y categorización del desempeño escolar: percepciones de los equipos directivos sobre la Ley de Inclusión Escolar en dos regiones de Chile. *Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 5, 1–25. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15181.019>.
- Rojas Fabris, M., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo*, 58(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>.
- Rojas, M. T., Falabella, A., & Leyton, D. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En J. Corvalán, A. Carrasco y J.E. García-Huidobro (eds.) *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 233-267). Ediciones UC.
- Savoie, P. (2001). Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines. *Histoire de l'Education*, (90), 169-204. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.837>.
- Sayer, A. (2010). Reflexivity and the habitus. In Archer, M. (Ed.), *Conversations about reflexivity* (pp. 108–122). Routledge.
- Sepúlveda, D., y Mendoza, Ji, M. (2023). *El juego de la desigualdad. La influencia de Pierre Bourdieu en Chile*. Mandrágora.
- Silva, E. B. (2016). Unity and Fragmentation of the Habitus. *The Sociological Review*, 64(1), 166-183. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12346>.
- Tarabini, A., Currán Fábregas, M., & Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Témpora* (18), 37-58. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/96653>.
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2017). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177–1189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>.
- Thatcher, J., Ingram, N., Burke, C., & Abrahams, J. (Eds.). (2015). *Bourdieu: the next generation: the development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology*. Routledge.
- Valenzuela, J. P. & Allende, C. (2023). School segregation in Chile. In V. Dupriez, J.P. Valenzuela, M. Verhoeven & J. Corvalán (Eds.) *Educational Markets and Segregation. Global Trends and Singular Experiences From Belgium and Chile* (pp. 167-188). Springer.

- van Zanten, A. (2023). Actualidad y renovación del marco teórico bourdieano para analizar las desigualdades sociales: una perspectiva internacional. En D. Sepúlveda y M. Mendoza Ji (eds.) *El juego de la desigualdad. La influencia de Pierre Bourdieu en Chile* (pp. 9-26). Mandrágora.
- van Zanten, A.(2015). *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>.
- Verhoeven, M., Draelants, H., & Ilabaca Turri, T. (2022). The role of elite education in social reproduction in France, Belgium and Chile: Towards an analytical model. *Journal of Sociology*, 58(3), 304-323. <https://doi.org/10.1177/14407833211051759>.

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)