

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de  
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volumen 31 Número 29

21 de marzo 2023

ISSN 1068-2341

---

## Nebulosa de lo Público en una Escuela Chilena: Un Estudio de Caso

*Silvia Redon*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

*Natalia Vallejos*

Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins  
Chile



*Camila Beláustegui*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

**Citación:** Redon, S., Vallejos, N., & Beláustegui, C. (2023). Nebulosa de lo público en una escuela chilena: Un estudio de caso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(29).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7558>

**Resumen:** El artículo que se presenta expone los resultados de una investigación con estudio de caso único e intrínseco, en una escuela pública de Chile. El estudio analiza la nebulosa de lo público en un centro educativo que reproduce una cultura confesional adscrita a la religión católica. El sello identitario del proyecto educativo estudiado surge históricamente desde el mundo privado-confesional católico; sin embargo, al ingresar y traspasarse a la administración pública, se mantienen las prácticas ideológicas que le sustentan. Este artículo tiene por objetivo discutir el sentido de lo público en la educación, a partir de las tensiones que emergen desde una normativa confesional como un orden de “ser” preestablecido y excluyente, en vez de construido socialmente e inclusivo, que hace borroso el sustento ético político de la convivencia democrática, lo común y lo público.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 28-3-2023

Revisiones recibidas: 24-10-2022

Aceptado: 24-1-2023

En los resultados, emergen categorías analíticas vinculadas con: 1) *la cultura escolar cristiano-católica*; 2) *la pseudo-participación estudiantil en una cultura adulto-centrista*; y, 3) *el clasismo relacional como crítica a la inclusión*, evidenciando contextos de democracia tutelada y de exclusión a la diversidad y la diferencia.

**Palabras clave:** escuela pública; neoliberalismo; confesionalismo; ciudadanía; el común

### **The diffuse meaning of “the public” in a Chilean school: A case study**

**Abstract:** This article presents the results of case study of a public school in Chile. The study analyzes the diffuse meaning of “the public” in an educational center that reproduces a confessional culture attached to the Catholic religion. The identity stamp of the studied educational project arises historically from the private-confessional Catholic world; however, when entering and transferring to the public administration, the ideological practices that sustain it are maintained. This discussion of the meaning of the public in education is based on tensions that emerge from a confessional normative ideology as a pre-established order of “being”, under the logic of the private world. Analytical categories in the results are linked to: 1) Christian-Catholic school culture; 2) student pseudo-participation in an adult-centrist culture; and, 3) relational classism as a critique of inclusion, evidencing contexts of supervised democracy and exclusion of diversity and difference, which blur the ethical political support of democratic coexistence between the common and the public.

**Key words:** public school; neoliberalism; confessionalism; citizenship; the commons

### **Nebulosa da o pública em uma escola chilena: Um estudo de caso**

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa com um estudo de caso único e intrínseco em uma escola pública do Chile. O estudo analisa a nebulosa da o pública em um centro educativo que reproduz uma cultura confessional adscrita à religião católica. O selo identitário do projeto educativo estudado surge historicamente desde o mundo privado-confessional católico; porém, na hora de entrar e traspasar à administração pública, se mantêm as práticas ideológicas subjacentes. Este artigo tem o propósito de discutir o sentido da o pública na educação, a partir das tensões que emergem desde uma normativa confessional como uma ordem de “ser” preestabelecido e excluyente, ao invés de construído socialmente e inclusivo, que desfoca o sustento ético político da convivência democrática, o comum e pública. Nos resultados emergem categorias analíticas vinculadas com: 1) A cultura escolar cristão-católica; 2) La pseudo participação estudiantil em uma cultura centrada no adulto; e, 3) A cultura classista como crítica à inclusão, evidenciando contexto de democracia supervisionada e de exclusão à diversidade e a diferença, que obscurecem a sustentação política ética da convivência democrática entre o comum e o público.

**Palavras chave:** escola pública; neoliberalismo; confesionalismo; cidadania; o comum

### **Nebulosa de lo Público en una Escuela Chilena: Un Estudio de Caso**

Este artículo expone la nebulosa de lo público a través de un estudio en profundidad en una escuela que adhiere a un marco normativo, ético y epistémico que expone situaciones de exclusión, democracias tuteladas y discriminación hacia la diversidad y la diferencia. Desde este marco es necesario recordar que el espacio de la escuela pública es el sustento ético-político y ciudadano de lo común y lo público (Honneth, 2013). La escuela pública es concebida desde la modernidad como la institución del Estado que resguarda, protege y permite que los derechos de igualdad, libertad y fraternidad se concreten en un espacio vinculante de la ciudadanía. Es la morada territorial en la que se anida el lazo social y la convivencia democrática como espacio relacional (Honneth, 2013). Sin embargo, desde fines del siglo XX observamos que en el mundo entero la educación pública se debilita junto al debilitamiento del Estado de Bienestar, garante de los derechos sociales, entre ellos

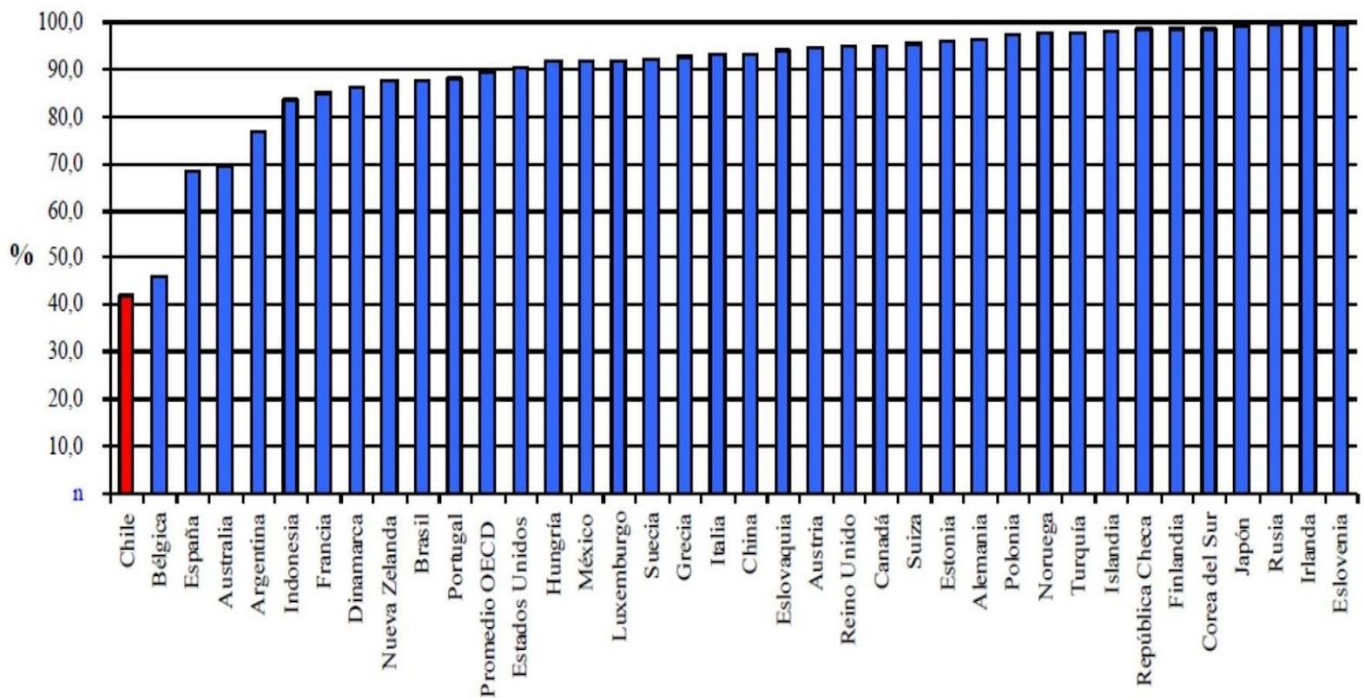
el de la educación (Engel, 2000; Verger et al., 2017). La escuela pública es el espacio para que la sociedad forje la democracia, asentada en una participación vinculante que debiera concretarse en un común constituyente, expresado en la soberanía popular de quienes constituyen el centro escolar (Redon, 2018).

Con la dictadura cívico-militar en el año 1973, se instala un modelo neoliberal en la sociedad chilena, que destruye las condiciones mínimas de vida buena, al mercantilizar los derechos sociales como bienes de lucro y consumo, y borrar definitivamente el Estado de bienestar como horizonte político. El neoliberalismo como razón normativa, ejerce un poder –material y simbólico– en el conjunto de instituciones, prácticas y discursos produciendo subjetividades, configurando una escala de valoración, clasificación y orden que moldean a la sociedad y a los sujetos (Brown, 2016, 2021; Cristi, 2021; Laval y Dardot, 2015). Este modelo se sirve de un Estado de excepción en dictadura que redacta una constitución tramposa (Atria, 2015), que otorga las bases jurídicas para que el neoliberalismo se expanda y desarrolle sin ninguna limitación. Subsume a las lógicas del mercado (transacción, privatización, individualismo y costo-beneficio) derechos sociales como la salud, las pensiones, la educación, y los bienes comunes naturales como el agua, los bosques, mares y tierras.

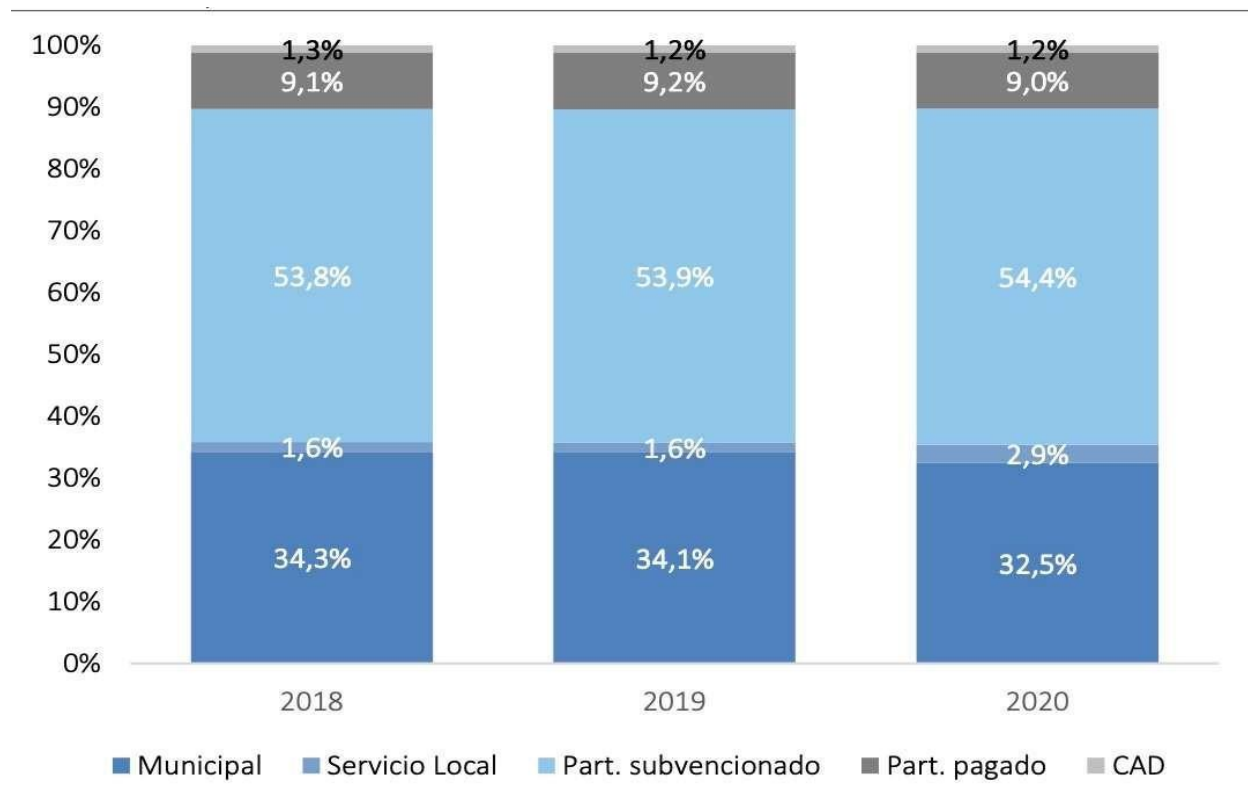
En el caso de la educación, este proceso de privatización se ha mantenido por más de cuarenta años y su resultado es la brutal disminución de la matrícula pública escolar en Chile. El año 1981 la matrícula de este sector comprendía un 78% (Riesco, 2007), y el año 2020 representó un 35.4% de la matrícula total del sistema, lo que ejemplifica el exitoso proceso de disolución de la escuela pública. La trayectoria y el curso que ha seguido la matrícula pública, tanto a nivel comparativo internacional como internamente, queda graficada en las Figuras 1 y 2.

**Figura 1**

*Matrícula pública internacional*



Nota: Fundación SOL (2011, p.4) con datos de Education at a Glance 2011, OECD.

**Figura 2***Matrícula pública nacional*

*Nota:* Matrícula en establecimientos en funcionamiento en Chile según dependencia administrativa, periodo 2018-2020. Centro de Estudios Ministerio de Educación (2021, p.4).

Estos indicadores cuantitativos demuestran y evidencian la gradual y sistemática destrucción de la educación pública en Chile, dejando el espacio de lo público al sector privado para administrar la educación pública en las escuelas denominadas subvencionadas. Ello ha permitido la gama más variopinta de perfiles educativos en la administración de las escuelas subvencionadas, en las que se observan desde proyectos pedagógicos innovadores con un claro servicio público hasta fundaciones religiosas, asociaciones de militares y particulares que operan endogámicamente en la administración y control del centro escolar. Es importante destacar que, en la mayoría de las instituciones educativas, impera una lógica de gestión empresarial, desde la dinámica de rendición de cuentas y estructuras de gobierno verticalistas, ejerciendo el poder con énfasis autoritarios y mercantiles (Orellana (Coord.), 2018; Ruiz et al., 2018).

En Chile esta lógica de oferta y demanda ha provocado, como lo muestran las figuras 1 y 2, el gradual y sistemático cierre de las escuelas públicas, ya que, al no existir selección de estudiantes, se vuelven receptáculo del desecho o depósito de las realidades más precarias, deficitarias y vulnerables de la población más carente (Orellana y Medina, 2018). A ello se agrega que el financiamiento es por matrícula, por ello la guerra del marketing por atraer estudiantes (recursos por voucher) es una verdadera lucha de mercado. Desde este marco cabe preguntarse ¿qué es lo público en educación? Angulo (2016), establece tres ejes discursivos fundamentales para delinear lo público en educación: *estructural, político y pedagógico*. La dimensión de lo público en la escuela no solo implica

declarar en su misión un servicio público en el uso o administración de los recursos estatales, como lo hacen las escuelas subvencionadas; requiere (siguiendo a Angulo) del principio estructural de pertenencia y propiedad, dicho de otra forma, estructuralmente la propiedad no le pertenece a un privado, sino que al común que lo constituye. El sentido político, esto quiere decir que tribute y sirva al común, se vincula con el gobierno y el poder que le configura, desde lógicas democráticas y simétricas, que también suponen poder popular y no impuesto o heredado. Por último, el sentido pedagógico que se vincula con el derecho de las generaciones a la ciudadanía, la cultura y el conocimiento, desde los territorios, la pertinencia cultural, la diversidad, y la perspectiva crítica decolonial necesaria y obligada de un espacio laico y democrático<sup>1</sup>.

Uno de los legados más negativos del neoliberalismo, y cuyas consecuencias todavía estamos sufriendo, es el proceso de privatización de los derechos, los bienes y los servicios públicos, como la educación, la sanidad y el medio ambiente (la tierra y el agua, por ejemplo) (Angulo y Redon, 2012). La privatización implica la conversión en mercancía del objeto, institución, bien o servicio privatizado. Como nos ha recordado el filósofo Michael Sandel (2012), «cuando decimos que ciertos bienes pueden ser comprados y vendidos, decimos, al menos implícitamente, que es apropiado tratarlos como mercancía, como instrumentos de beneficio y uso». Sin embargo, un bien común no es un bien comercial, ni una mercancía, ni tiene, ni debe regirse por valores económicos. Pero ¿por qué? Porque los bienes comunes pertenecen a la comunidad (Ostrom, 2000; Laval y Dardot, 2015) y en la medida en que pertenezcan a todos es un bien público. La educación es uno de los casos más representativos. (Angulo, 2016, p. 18)

El itinerario del artículo se organiza en cinco apartados. El primer apartado contextualiza el desmantelamiento de la educación pública en Chile desde principios del siglo XIX a nuestros días, enfatizando su sentido público y laico (Ruiz, 2010), que fue alterado durante la dictadura por medio de la Constitución de 1980 que establece un Estado subsidiario. En esta trayectoria de la educación pública es importante explicitar la alianza entre los gobiernos democráticos (postdictadura) y el neoliberalismo, y la utilización del Estado desde su marco jurídico para mantener el Estado subsidiario, naturalizando el ingreso del sector privado a los bienes públicos. En un segundo apartado, se explicitan las tensiones entre el neoliberalismo y la soberanía popular, como expresión de un común capturado por el mercado y sus efectos en la escuela pública. En un tercer momento, se presenta la metodología de estudio de caso, que permite comprender el levantamiento de información realizado por el equipo de investigación y dar validez a los resultados obtenidos. Un estudio de caso cualitativo en profundidad no permite generalizar en coherencia a su epistemología, pero sí comprender el fenómeno de la borrosa línea entre lo público y lo privado, que en Chile se

---

<sup>1</sup> El miércoles 20 de octubre del año 2021, el periódico chileno *El Mercurio* publicó en el cuerpo de noticias nacionales que “Ocho grandes confesiones religiosas se unen en la defensa de la libertad de credo y de educación”, por lo que entregaron un documento con sus demandas a la Convención Constitucional, que desde este año tiene a cargo la redacción de una nueva Constitución para el país. Entre los argumentos que señalan es que la fe religiosa es “un factor determinante de la vida de las personas y las comunidades, que es coadyuvante del Estado de promover el bienestar material y espiritual de los ciudadanos y ciudadanas sin distinción alguna” (C5). Además, señalan en este documento que “Siendo el derecho a la libertad religiosa uno de los fundamentos de una democracia verdadera, también las confesiones religiosas tienen derecho a que el Estado asegure a los hijos de sus miembros, y cuando sus padres o tutores lo requieran, la educación religiosa conforme a la confesión religiosa que profesan, incluido en ello los establecimientos públicos de enseñanza” (C5).

desdibuja a partir del marco jurídico creado por la dictadura cívico-militar. En un cuarto apartado se expone la discusión de los resultados en base a las categorías de análisis que surgen del estudio de caso, presentando su organización a partir de los relatos de los actores. Las categorías analíticas que se exponen son: 1) *la cultura escolar cristiano-católica*; 2) *la pseudo-participación estudiantil en una cultura adulto-centrista*; y 3) *el clasismo relacional como crítica a la inclusión*. Finalmente, en la conclusión, se presentan, a la luz de las categorías descritas, las principales tensiones entre una cultura escolar pública de carácter religioso y los deberes de un Estado laico para asegurar el valor de lo público en una sociedad democrática.

## La Educación Pública en Chile y el Estado Subsidiario

Al comenzar el siglo XIX en Chile, y gestarse la Independencia y la tarea de organizar la naciente República, la naturaleza política de la educación no estaba en entredicho, como tampoco el nexo estrecho entre aquella y la formación ciudadana (Ruiz, 2010; Serrano et al., 2012). El ideario educativo al comenzar el Chile independiente no disocia el sentido público, político y moral de la educación. Por el contrario, el interés público en esta debe primar por sobre los intereses individuales o particulares que resultan más bien dañinos para la Constitución de la República (Serrano, et al., 2012). La educación en este período era esencialmente tarea del Estado y no de privados, cuestión que fue sancionada jurídicamente por la Constitución de 1833, entregando el control y súper vigilancia de la educación pública y laica al Estado, no obstante, se reconocía la libertad de enseñanza (Núñez, 1997; Serrano, et al., 2012). Este principio jurídico se mantuvo vigente y se fortalece con la promulgación de la Constitución de 1925, garantizando:

La libertad de enseñanza. La educación pública es una atención preferente del Estado. La educación primaria es obligatoria. Habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno. (Constitución, 1925, Artículo 10, N°7).

El precepto de un Estado Docente sancionado por la Constitución de 1833 (Bellei et al. 2018; Serrano, et al., 2012) y de 1925, y reforzado desde la labor que emprendieron diversos gobiernos en la segunda mitad del siglo XX supuso que estos normaban y reglamentaban la educación con validez oficial, al mismo tiempo que se responsabilizaban de mantener y ampliar constantemente un servicio de educación pública, primario y secundario, administrado por el Ministerio de Educación Pública. Además, se entendía que el Estado debía garantizar directamente la satisfacción de la creciente demanda social de educación (Núñez 1997).

Precisamente Bellei et al. (2018) sostienen que, no obstante, el Estado avalara la libertad de enseñanza y reconociera la existencia de educación privada apoyándola incluso financieramente, hasta 1979 es un “rasgo definitorio del desarrollo histórico de la educación chilena que el Estado asumiera directamente la provisión del servicio educacional, siendo este garantizado normativamente a la población y entregado de manera gratuita como un derecho y una obligación” (p. 23). Con el desmantelamiento del Estado democrático-social en manos de la dictadura cívico-militar, y la promulgación de la Constitución de 1980, la educación se organiza como un mercado - transformándose en un bien de consumo y un derecho individual (Atria, 2015)-, el Estado adquiere un rol subsidiario en su provisión y los actores privados cobran relevancia en su servicio (Bellei, 2015; Ruiz, 2010).

En este itinerario de la educación pública es importante reafirmar la alianza entre los gobiernos democráticos (post-dictadura) y el neoliberalismo, y la utilización del Estado desde su marco jurídico para respaldar la destrucción de lo público, pues “Las leyes vigentes consagran un

sinnúmero de reglas jurídicas que hacen que la educación solo pueda ser entendida como un bien de mercado y no como un derecho social universal” (Salgado, 2015, p. 93). La libertad de educación existente en Chile amparada en la Constitución vigente de 1980 se orienta a resguardar, principalmente, “la libertad de crear un proyecto educativo y la libertad de elección de los padres de familia como consumidores de educación” (Aguilera, 2015, p. 1478), respondiendo a la impronta de tradiciones y “orientaciones católico- conservadoras y orientaciones neoliberales” (Aguilera, 2015, p. 1478) que pugnan entre sí al comenzar la dictadura cívico militar. Dicho de otra manera, esta libertad permite actualmente la existencia de tantos proyectos educativos particulares (y a veces excluyentes) como sostenedores privados estén dispuestos a establecer una escuela. Por otro lado, releva el derecho de los padres y madres a decidir sobre la educación de sus hijos e hijas, y -por ende- de los sostenedores particulares a defender los intereses de quienes los financian (las familias) y hacen viable su proyecto educativo sin importar los objetivos que este persiga.

Es, por tanto, la ley más importante de la república de Chile, la que no solo desconoce la educación como un derecho universal, que debe ser preocupación esencial del Estado, sino que junto a dicha despreocupación lo desliga, además, de su responsabilidad por resguardar la cohesión de la sociedad en la vivencia y respeto de valores republicanos esenciales que deben ser aprendidos y compartidos por toda la ciudadanía (Miyares, 2018).

### Neoliberalismo y Nebulosa de lo Público en la Cultura Escolar

El marco social, político económico y cultural del cual emerge nuestro caso de estudio, es desde la historia de un territorio llamado Chile, en el que se plasmó el experimento de los *chicagos-boys* que instalaron en dictadura el modelo neoliberal llevado a su máxima expresión. Tal como señalan Brown (2016) y Laval y Dardot (2015), el neoliberalismo es algo más que un modelo económico, es una escala normativa, una razón de mundo, una racionalidad rectora y una producción de sujetos. ¿Qué relación podría existir entre la cultura escolar y el neoliberalismo? En primer lugar, el neoliberalismo como racionalidad rectora, penetra en el tejido subjetivo, social, institucional y estatal, destruyendo el vínculo social, la cooperación solidaria, la colaboración comunitaria y el sentido profundo por el común (Brown, 2016; Fraser, 2019; Laval y Dardot, 2015, 2020; Sandel, 2020). El neoliberalismo solo reconoce al sujeto propietario, empresario de sí, meritocrático, exitoso y competitivo en lógicas relacionales e instrumentales de costo-beneficio, bajo estructuras y procedimientos alineados al crecimiento económico. En este marco, la episteme del mercado desvanece sutilmente los valores que sustentan el lazo comunitario, los derechos sociales, la dimensión de lo público y el sentido por lo común.

Lo público le pertenece al “común”, un común que se define por y para el pueblo desde el significado romano a través del reconocimiento de la *civilitas del populus romano* (Bobbio et al., 2002). El surgimiento del Estado moderno, cooptado por oligarquías y sistemas capitalistas, no necesariamente expresan o responden al sentir del pueblo o lo común. Por ello, no necesariamente la esfera de lo público estatal representa a la ciudadanía, como *res-pública* que conforma ese común de cuerpo colectivo, que aquí denominamos pueblo, por su equivalencia con la soberanía popular y no con identidades colectivas nacionalistas homogeneizantes (Butler, 2014). Es importante considerar que el espacio público que pertenece a la soberanía popular está controlado por el Estado en continua tensión entre poder constituido y poder constituyente (Balibar, 2013). Esta soberanía popular, contribuye con su trabajo y sus recursos (impuestos, contribuciones) al fortalecimiento, protección y resguardo de los bienes comunes que le pertenecen al pueblo (Matthei, 2013; Ostrom, 2000). La escuela pública, forma parte de los bienes comunes; es un bien común material y cultural, a diferencia de los bienes procomunes como los bosques, el agua, las montañas, el mar, el sol y el aire.

La educación pública al igual que la salud, la previsión social, la vivienda y el trabajo, son parte de los derechos sociales como bienes comunes inalienables (Ostrom, 2000). La escuela pública, le pertenece al “común”, y debe ser garante de la igualdad, la libertad y la fraternidad como la base moral de una sociedad justa e inclusiva (Honneth, 2013).

Lo común (pueblo) se vincula con la diversidad propia de lo heterogéneo, lo diferente y lo distinto de cada particularidad que lo constituye. Lo común encuentra su definición y contenido en lo no-común (Espósito, 2007); por tanto, su comprensión está vinculada con la apertura, el dinamismo que supone la inclusión de la diferencia a través del diálogo y el vínculo como práctica instituyente del común (Laval y Dardot, 2015). Un proyecto religioso, confesional y dogmático bajo la consigna de escuela pública y en el espacio de lo público, contradice y tensiona su condición del *orden de ser* revelado versus uno construido socialmente. Si el espacio de lo público se comprende como el espacio de la soberanía popular, el pueblo en continuo devenir (Butler, 2014; Innerarity, 2006), como un común construido desde el diálogo, el debate argumentativo y la diferencia o lo no-común (Espósito, 2007; Laval y Dardot, 2015), entonces el espacio de lo público es opuesto al dogma y a los absolutos, pues alude al dinamismo de lo que está por construirse desde las colectividades.

El neoliberalismo destruye lo común, debilitando el lazo social desde la diversidad y la diferencia, porque requiere de la homogeneidad para perpetuarse, vulnerando el sentido de justicia como representación, reconocimiento y redistribución (Fraser, 2008). La disolución de la vivencia de lo público en la escuela como poder constituyente, amordazado por la imposición dogmática en la cultura escolar de carácter verticalista, no permite la vivencia y noción de lo público en el estudiantado, especialmente como sujetos políticos en el común constituyente.

El neoliberalismo junto con destruir el sentido de lo común se introduce en las escuelas produciendo sujetos obedientes al sistema capitalista y configurando subjetividades desde la competitividad, el individualismo, la exclusión y el miedo a la diferencia, en un contexto educativo que se asienta en el ranking y las escalas de posiciones. En la cultura de la competitividad siempre existirán ganadores y perdedores, los de arriba y los de abajo, exitosos/as y fracasados/as arrojados por el concepto de calidad educativa traducida falsa y erróneamente por mediciones estandarizadas subyugadas al poder económico. En la política educativa chilena, la subvención escolar se calcula cruzando matrícula y asistencia del estudiantado, lo que hace competir a las escuelas por financiamiento. Por otra parte, las ponderaciones positivas de las mediciones estandarizadas se traducen en “prestigio” y beneficios económicos para la escuela, sepultando un currículum pertinente y vital, concebido desde las trayectorias reales de los y las estudiantes bajo el adiestramiento en la mecánica de rendir en las pruebas estandarizadas. Lo mismo acontece con el profesorado y la rendición de cuentas según indicadores individuales de desempeño performativo.

La política pública educativa chilena gira en torno a la individualidad, el factor económico y la ausencia de sentido respecto a lo que supone la escuela como garante de vida buena en común. El neoliberalismo penetra al Estado, a las instituciones, las capas sociales y las subjetividades cual lobo disfrazado con piel de oveja, tal como nos lo recuerda Wendy Brown (2016):

la neoliberalización transpone los principios políticos democráticos de justicia en un léxico económico, transforma al estado mismo en un administrador de la nación sobre el modelo de la empresa (...) y vacía buena parte de la sustancia de la ciudadanía democrática e incluso la soberanía popular (...) La neoliberalización suele ser más parecida a una termita que a un león...su forma de razón perfora de modo capilar en los troncos y las ramas de los lugares de trabajo, las escuelas, las agencias públicas, el discurso social y político y, sobretodo, el sujeto. (pp. 42- 43)



## Metodología

### Epistemología y Diseño

La metodología de investigación utilizada emerge de una epistemología cualitativa hermenéutica, utilizando como diseño de la investigación el estudio de caso de carácter intrínseco y único (Stake, 1999). El estudio de un caso no busca generalizar sus resultados, sino comprender en profundidad los rasgos de una realidad particular que ilumina y comprende realidades similares que pueden estar presentes en establecimientos educativos públicos del país, o que permite levantar teoría y discusión político-pedagógica a partir de la particularidad del caso estudiado. En este sentido, las distintas definiciones del estudio de caso coinciden en que implica un proceso de indagación exhaustivo, comprensivo y profundo del caso en cuestión, que es de interés para la realidad socioeducativa (Redon y Angulo, 2017; Rodríguez, 1996; Sandin, 2003; Stake, 1999). Por esto, realizar un estudio de caso supone “entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven” (Redon y Angulo, 2017, p. 71), lo que “implica bucear en el mundo de la vida para llegar a su fondo, indagar en lo que no es evidente y en lo que puede estar oculto” (Redon y Angulo, 2017, p. 71).

Esta investigación se desarrolla temporalmente en los años 2020 y 2021, en una región central del país de Chile. El gran aporte de este diseño se vincula con la triangulación de fuentes y técnicas, lo que permite una comprensión en profundidad de la realidad estudiada (Redon y Angulo, 2017). Se enmarca en un proyecto de mayor alcance que reúne siete estudios de casos<sup>2</sup> que permiten comprender, desde su particularidad, cómo se significa al objeto de estudio (convivencia democrática) desde diferentes administraciones escolares (particular pagada, particular subvencionada por el Estado y pública), entre otras características.

Es relevante mencionar que, debido a la crisis sanitaria producto de la pandemia COVID-19, el estudio presentado se realizó en el año 2020 con el diseño de una etnografía virtual (Flores, 2016; Mosquera, 2008; Ruiz y Aguirre, 2015; Rybas y Gajjala, 2007), que se desarrolló en las siguientes fases; 1) Análisis de 9 documentos (proyecto educativo institucional, manual de convivencia escolar, programas de asignaturas, planes de emergencia y sus modificaciones por la pandemia, entre otros); 2) Exploración de las redes sociales online, considerando la importancia que tuvieron para la vinculación de la comunidad educativa en períodos de cuarentenas; 3) Elaboración de protocolo de entrevistas y realización de 11 entrevistas individuales y 2 entrevistas grupales on-line a distintos actores de la comunidad educativa (equipo directivo, docentes, personal administrativo y estudiantes); 4) Seis registros de observación de clases en cursos de secundaria a través de grabaciones de clases virtuales (biología, matemáticas, historia y formación ciudadana<sup>3</sup>); 5) El año 2021 se realiza trabajo de campo en el establecimiento educacional “in situ”; 6) 9 entrevistas individuales y 2 entrevistas grupales (presenciales) a distintos miembros de la comunidad educativa (apoderados, equipo directivo, docentes y estudiantes), con el objetivo de visibilizar nuevos actores e

---

<sup>2</sup> La investigación es parte del proyecto FONDECYT N° 1191883 dirigido por la Dra. Paula Ascorra, titulado “La convivencia escolar y su relación con la educación para la ciudadanía y la democracia”. También tributa el proyecto FONDECYT N° 1221625 dirigido por la Dra. Silvia Redon, titulado “Ciudadanía y democracia: desafíos para los servicios locales de Educación y las comunidades educativas a partir de la pandemia”.

<sup>3</sup> Debido al contexto de la investigación (pandemia COVID-19), nos aproximamos a la escuela teniendo presente no agobiar o invadir a la comunidad educativa, puesto que los centros escolares estaban resolviendo distintos problemas de comunicación y conectividad entre sus miembros, buscando opciones para mantenerse conectados. Por esto, se consideró prioritario resguardar la intimidad del espacio que se generaba en estos nuevos contextos virtuales, y solicitar las grabaciones de clase (con la autorización de la comunidad educativa), antes que asistir sincrónicamente a las mismas.

incluir más datos respecto a la información recogida on-line. De esta forma, se entrevista a un total de 32 personas. También se realizan durante la investigación 7 reuniones con distintos miembros de la comunidad educativa para coordinar actividades, exponer el avance y realizar la devolución de los datos.

### Procesos Analíticos

A partir de los antecedentes recopilados se realizó un análisis de discursos, documentos y observaciones de clase con soporte del software NVivo12. En una primera fase, se procedió a una codificación y levantamiento inductivo de nudos libres de carácter descriptivo, denominada según la teoría fundada como categorización abierta. En una segunda etapa se avanzó a la agrupación de nudos libres en categorías interpretativas y a la elaboración de un árbol categorial, lo que guarda relación con los procesos analíticos axiales y selectivos de la teoría fundamentada (Cisternas, 2017).

El árbol categorial resultante se estructuró a partir de la relación etic/emic, es decir, lo que dice el hablante y lo que interpreta el observador, desde una dinámica social de interaccionismo simbólico y marcos normativos referenciales, agrupados en categorías analíticas temáticas, contrastadas y trianguladas por los y las investigadoras. Estas dieron origen a tres matrices de significados: 1) la cultura escolar cristiano-católica, que agrupa discursos en torno a una visión antropológica, ética y política, que impregna las dinámicas y prácticas propias de la cultura escolar, considerando la vivencia de valores cristianos, la realización sistemática de ritos y la presencia de autoridades religiosas junto con símbolos propios del catolicismo en la escuela; 2) la pseudo-participación estudiantil, que reúne discursos asociados al adultocentrismo, enmarcados en la idea arquetípica de la familia tradicional y conservadora que supone obediencia; y 3) el clasismo relacional como crítica a la inclusión, que incluye discursos de “clasismo inter-clase”, desmarcados de una lógica de lo público y el principio de igualdad, resaltando -en cambio- la idea de privilegios y caridad frente a las y los otros, desde una mirada religiosa.

### Figura 3

*Técnicas de recogida de la información utilizadas en la investigación*

Técnica	(N)
Entrevista individual	20
Entrevista grupal	4
Observación de clase	6
Análisis de documentos	9
Análisis de redes sociales online de la escuela	3
Reuniones y trabajo de campo	8

### Descripción del Caso

Para comprender los resultados de esta investigación, se precisa contextualizar la escuela “Plutón”, nicho del “habla situada” del que emergen los discursos, los documentos y las observaciones de campo. Su origen es confesional-privado, con una tradición de alrededor de cien años en el sector. Por problemas económicos la congregación asume -por un breve período- la administración en la lógica del voucher como establecimiento particular subvencionado por el Estado. La posibilidad de cierre inminente del establecimiento se ve concreta con un incendio que deja los inmuebles sin capacidad de uso, lo que determina acciones de las familias para solicitar ayuda a las máximas autoridades comunales y regionales, quienes acceden apoyar el proyecto

educativo con recursos públicos. Es relevante mencionar que estas autoridades tienen reconocidos vínculos con el mundo tradicional católico, lo que permite sostener el proyecto privado-confesional anterior, que no se ajusta a la normativa de la administración pública, exacerbando y legitimando el sello católico del establecimiento. En el momento de la investigación, la escuela lleva menos de cinco años dentro del sistema público.

De esta forma, el caso de estudio abre el debate sobre si existen otros espacios como este en la educación pública de Chile, donde funcionarios públicos abusan de su poder haciendo uso de recursos públicos arbitrariamente para perpetuar en la educación pública un sesgo confesional del que son parte, generando la pregunta sobre el real significado y acceso a la educación pública, laica y republicana.

## **Resultados y Discusión**

Tal como se ha mencionado, los resultados que se exponen a continuación han sido analizados desde la doble hermenéutica, esto quiere decir, considerando lo que dicen los hablantes -sus discursos-, interpretados, leídos y discutidos desde referentes teóricos en el marco de los objetivos de investigación.

### **La Cultura Escolar Cristiano-Católica**

La categoría y matriz temática de la cultura escolar teñida por el cristianismo, no cuestiona ni critica la fe o la relación con lo sagrado, ni la religación como vínculo entre lo humano y lo divino. Como bien nos señala Vattimo (1996) en cuanto a lo religioso, es necesario distinguir la dimensión externa institucional de la dimensión interna y personal. Por una parte, cada sujeto tiene el derecho inalienable de libertad de pensamiento y culto religioso para adherir a creencias y valores que estime conveniente, pero otra cosa muy distinta es utilizar el espacio público, que alberga un derecho social republicano, para instalar un credo religioso y una cultura de valores asociados a una religión determinada, como un orden de ser normativo y excluyente a la diversidad que supone lo humano y lo público.

La escuela pública que se presenta en este caso de estudio único e instrumental se sitúa en una ciudad de tradición conservadora y valores cristiano-católicos (Venegas, 2000), que permean la cultura de la comunidad escolar.

X: Mercurio es una ciudad muy tradicional, donde el antiguo colegio había marcado la trayectoria de muchos apoderados, madres e incluso abuelos. Entonces, querían para sus hijos una educación similar. Respecto de los jóvenes, de los niños, el ambiente familiar antiguo también se ha mantenido y, si bien, desde el punto de vista religioso, ha habido cambios, hemos tenido que adaptarnos para mantener un sello diferente, manteniendo la asignatura de religión. (Entrevista Inspector/a)

Es preciso destacar que la nebulosa se constituye en un manto tejido con hebras de buenas intenciones, valores y contradicciones, teñidas por la ausencia de delimitaciones conceptuales precisas en torno a nociones de lo público y lo político que subyace a todo proyecto educativo. La comunidad escolar goza de cierta homogeneidad ideológica que genera buena convivencia y consenso ético-valorico; se aprecian compromisos con el estudiantado, rigor académico, recursos didácticos e infraestructura óptima. Existe una red vincular entre administrativos, docentes y directivos marcada por la armonía y el agrado. De igual forma, se advierte una real dedicación del profesorado y equipo directivo hacia al alumnado; los niños y niñas les importan y se ocupan de sus problemáticas.

X: Hay un grupito de profesores siempre dispuesto a darlo todo, que se quedan trabajando hasta las 10 de la noche preparando cosas, conversando, se quedan hasta tarde, que si pueden, si un niño necesita algo son capaces de ir a buscarlos. La semana pasada había un niño con problemas emocionales, con ideas suicidas, es un niño que es TEA<sup>4</sup> y lo fue a buscar a la casa, lo trajo para acá que tenía que hacer unas cosas, entonces son cosas que en el fondo tú *decí* que están comprometidos, que quieren poner el corazón en esto y son muchos los que son así. (Entrevista Director/a)

No solamente la comunidad escolar goza de buen clima, redes de colaboración y afecto, sino que el trabajo docente está teñido por la donación y la entrega desde una dinámica de servicio apostólico y organizada en una ascética similar a las de las comunidades religiosas (Finkler, 1984). El problema suscita con la diferencia, la mirada distinta y la desobediencia al statu quo.

X: Es el sentido de comunidad, que de verdad cuando alguien la está pasando mal, ya sea profesor, estudiante, familia, siempre es como que acudimos en ayuda y nos afecta a todos. (Entrevista Profesor/a)

X: (...) establecimos creo que 4 comunidades y estas comunidades tenían que ponerse un nombre, regalarse cuando ocurría algo (...) Entonces cuando hacíamos comunidad, esas comunidades iban y se juntaban a dialogar el proyecto educativo, la misión o algún tema particular que podamos haber estado viviendo. Y cuando ocurrían también situaciones, el padre (sacerdote director espiritual) les dejaba alguna tarea que tenía que ver con alguna idea, hubo comunidades que tenían como una canastita que ellos llevaban ahí algunos días algunas cositas que era para compartir(...). (Entrevista Profesor/a)

La comunidad de apoderados y familias ha liderado, gestionado e insistido para que la escuela “Plutón” mantenga el sello cristiano-católico que poseía fundacionalmente como colegio privado, antes de convertirse en una escuela pública. Cabe recordar, que Plutón posee un origen perteneciente a una confesión religiosa que, por diversos motivos, dejó de sostener y albergar dicho proyecto educativo. Ello provocó que las familias tuvieran que buscar recursos económicos para que la escuela siguiera funcionando en la misma lógica anterior. El poder de los apoderados/as puede comprenderse en el marco jurídico-constitucional del sistema chileno, que deposita en las familias el derecho por elegir el colegio y la educación de sus hijos/as, otorgándole al Estado un rol subsidiario.

El derecho a la educación ha sido comprendido en Chile en la lógica privada de clientes que, en este caso, pueden exigir la continuidad de un proyecto privado-confesional en una escuela pública, en contradicción con el sentido de laicidad en un Estado de Derecho.

X: Presentamos el proyecto pastoral, y el proyecto de comunidad católica, al cual ella<sup>5</sup> accedió completo, y le presentamos a la persona<sup>6</sup>, nuestro guía espiritual, que nos iba a acompañar en todos los procesos. Y a ella le gustó la idea, porque en Mercurio todos los colegios tienen un sello particular, qué sé yo: el Número 3333 tiene la música, arriba el colegio tiene esto de la reforestación, qué sé yo, el colegio 4444 tiene lo de las artes, en fin, y bueno, el 5555 es técnico profesional. Pero ellos

<sup>4</sup> Trastorno del Espectro Autista.

<sup>5</sup> El/La hablante se está refiriendo a la secretaria regional del Ministerio de Educación (SEREMI Educación).

<sup>6</sup> Se refiere a la persona del sacerdote que pertenece a un Instituto secular de un movimiento religioso en particular.

(Plutón) no tenían un colegio, iba a ser el primero de la zona, o tal vez de Chile, el primer colegio católico municipalizado. (Entrevista Apoderado/a)

Cabe destacar, que los discursos señalados reflejan dos situaciones confusas. La primera, es la transgresión hacia el principio de laicidad (Del Picó Rubio, 2019), puesto que quien ejerce un cargo público (SEREMI de Educación) autoriza y avala la contratación de un sacerdote como director espiritual para liderar el proyecto educativo, en la simulación de un contrato que alude a *jefe del área valórica-espiritual*. Sin embargo, en la realidad cotidiana, tal como lo expresan los hablantes, el poder e influencia del director espiritual instala una relación borrosa entre Estado e iglesia, en la que, la escuela pública como representación del Estado cede sus valores republicanos a intereses de culto privado.

X: Y ahí surgió...yo en el colegio en mi contrato dice "jefe del área valórica-espiritual", pero claro en el colegio en la interna yo soy el director espiritual, porque surge que ellos me dijeron "necesitamos un director espiritual que nos acompañe, que nos ayude, que nos ayude a mantener el sello". Ellos desde el principio, el sello, para ellos el sello es fundamental. (Entrevista Director espiritual)

La segunda situación confusa se vincula con una comunidad que disfraza la confesionalidad como un sello en el marco de la espiritualidad. Los hablantes asumen las prácticas religiosas católicas como una dimensión valórica espiritual fundamental, que no afecta ni contradice la laicidad que debe poseer una escuela pública, pues -a su juicio- se halla respaldada en el Artículo 2 de la Ley General de Educación (20.370): "La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual (...)".

X: Al ser un colegio municipal, es un colegio por naturaleza laico, pero el proyecto educativo es un proyecto valórico espiritual que tiene mucho énfasis en esa área, siendo municipal hemos logrado un ambiente y una forma de convivir semejante a los colegios confesionales (Entrevista Profesor/a)

X: Yo siempre declaro eso, seguimos a Jesús en el sentido de que el nombre del colegio, para algunos Dios, para otros un personaje de la historia, ¿y cuál es el lenguaje común de este Dios o personaje de la historia? Que habló del amor, y nosotros hablamos de que educamos desde el amor, porque es un valor universal ¿me entiendes? Entonces ahí empezó a depurarse un poco el sello, desde la Ley de Educación también, desde lo valórico y de lo espiritual. (Entrevista Encargado/a de Convivencia)

Las prácticas cotidianas evidencian una discordancia respecto de los discursos de los y las informantes, ya que el hecho de seguir a Jesús es algo más que un sello valórico espiritual. La nebulosa se configura con un discurso normativo que utiliza algunos valores como el "amor" para justificar una serie de prácticas y ritos confesionales. La cultura escolar está marcada identitariamente por los ritos y símbolos propios de la religión católica, alineadas con las fiestas eclesíásticas y organizadas a lo largo del calendario escolar, estableciendo lo que se visibiliza y lo que se oculta, lo que se celebra y lo que pasa inadvertido.

X: Las primeras misas, y era tan extraño ver misa en un colegio público, pero para esta comunidad educativa era la tradición de toda la vida. (Entrevista Profesor/a)

X: Nuestro aniversario es el domingo, la semana de la pascua, entonces como la pascua varía según el calendario solar, nuestra semana también. Pero generalmente la

semana del domingo de resurrección. (...) hemos querido adoptar como día de nuestro aniversario la resurrección y ahí vamos a estar desarrollando distintas actividades que tienen que ver con la Semana Santa, entregar huevitos, el aniversario, misas también que al final son muy propias de la tradición del colegio, misas con funcionarios, de final de año, del aniversario. (Entrevista Profesor/a)

X: Celebramos la misa pascual, son tres misas, pero sí tenemos ritos propios del colegio. Que no sé, el mes de María, la semana santa, el día del buen pastor, tomando la figura de Jesús en los valores que él nos, no sé po, nos entrega. Por poner un ejemplo, el día del buen pastor se reza por las vocaciones. En el ámbito eclesial, se reza por las vocaciones consagradas. (...) Rezamos por el otro, los más chiquititos rezan. Bueno, todos rezan porque una costumbre del colegio, entonces piden por el otro. (Entrevista Director espiritual)

Al mismo tiempo, las voces de los hablantes reflejan que la confesionalidad cristiano-católica es más bien exclusiva en la comunidad escolar, pues no existen espacios, rituales y/o prácticas que pudiesen permitir la expresión de otras creencias y/o confesiones religiosas por parte de los miembros de la comunidad educativa.

X: Cuando ingresó se le dijo a ese apoderado, que este era un colegio, aunque era público municipal, era de corte católico. Teníamos un sacerdote, un guía espiritual, un director espiritual, teníamos nuestras misas, teníamos pastoral de padres, pastoral de alumnos, pastoral de profesores, qué sé yo (...). (Entrevista Apoderado/a)

X: (...) creo que no hay ni un musulmán que llegue y le van a tener un altar también, no, es como católico o respeta, no es que haya opciones de ser de otra religión. (Entrevista Estudiante)

En este marco, el estudiantado reconoce que actualmente su colegio, que es sostenido por el aparato público, es más religioso que en la anterior administración privada.

X: Claro, el sello religioso, se conservó por ejemplo rezar y las prácticas que se hacían normalmente, como por parte del colegio, como que yo de verdad lo encuentro incluso más religioso que antes (...) la labor del padre Ramón ¿lo conoce? el director espiritual. Yo creo que su labor ha sido productiva. (Entrevista Estudiante).

### **La Pseudo-Participación Estudiantil**

En el caso de estudio la participación del estudiantado se desarrolla principalmente en espacios formales, en los que por normativa ministerial se debe garantizar su inclusión (centro de estudiantes, consejo de curso), independientemente de los objetivos que persiga el proyecto educativo de cada comunidad escolar. En este sentido, la participación estudiantil se distingue por su naturaleza administrativa-recreativa. Es decir, remite a actividades accesorias que simulan dar cuenta de un espacio democrático y participativo: realización de ferias, formación de alianzas para el aniversario y venta de alimentos dentro del centro escolar. No obstante lo anterior, hay estudiantes a quienes dichos espacios les parecen suficientes y adecuados.

X: (...) incluso el año pasado yo estuve de tesorera en el curso y nos dieron participar en una venta de alimentos, para ahorrar para el curso. Entonces yo encuentro el colegio nos deja participar en hartas cosas (Entrevista Estudiante)

E: ¿Cuáles son las instancias que reconoces de participación o de escucha desde los estudiantes?

X: Como los de las votaciones de presidente de curso y de centro de alumnos, pero así como más, bueno, a veces te hacen una charlita u otra, pero no es como yo diga que 'sabes qué, como alumnos necesitamos esto para cambiar nuestro colegio y estar más a gusto con el colegio', como que aún más existe como ese quiebre. (Entrevista Estudiante)

Por otro lado, si bien el mundo adulto señala la importancia de una participación estudiantil activa, esta -desde su perspectiva- debe orientarse principalmente a la reproducción de actos y/o conocimientos cívicos en actividades formales del calendario escolar.

X: Como formación cívica, el hecho que el alumno respete los signos patrios. Respetar al otro, al compañero, respeto al profesor, se lee las efemérides de la semana, eso por curso. Le toca a un curso la de la semana, se canta. En las efemérides de nosotros va lo más importante del día o de la semana más la parte cristiana, la parte católica, se reza, se hace una oración o un Ave María. (Entrevista Inspector/a)

En el caso de estudio investigado, las prácticas adulto-centristas de tutelaje, refuerzan la minorización del estudiantado como sujeto político, junto con la subordinación y deslegitimación de sus voces respecto de la participación y la toma de decisiones.

X: Como que tienen más voz los apoderados que los alumnos siento yo. Es tanto el lazo que hay entre comunidad, que todos se aman y qué sé yo, que al final hay apoderados que, no sé, tienen como la autoridad de ir y decir 'yo quiero esto así y esto así'(...), se escucha más a los apoderados que a los alumnos. (Entrevista Estudiante)

La escuela no es pensada como un espacio de educación para la ciudadanía, la democracia y lo político donde el estudiante tenga protagonismo (Coincaud, Falon y Saracho, 2015). Por el contrario, tal como se ha indicado, la participación de aquellos tiene cabida en espacios instituidos y supervisados por el mundo adulto, a partir de normas que -a juicio del estudiantado- carecen de sentido y clausuran sus espacios de autonomía personal y colectiva. Si bien, no es posible atribuir la minorización del estudiantado a la cultura escolar cristiano católica que orienta el proyecto educativo institucional, sí puede señalarse que esta la permite y reproduce.

X: Muchas veces nos prohíben el cómo vestirnos, o el cómo ir, o el cómo comportarnos, y yo digo que sí es un colegio que es... que nos acepta a todos, debería aceptar a todos tal cual son, (...) muchas veces que nos reprimen y nos dicen así como chiquillos no, la idea es que no se comporten así o la idea es que se vistan así, (...) obviamente cada uno sabe que hay un límite, y que ese límite no se puede pasar, pero encuentro que es como no sé, encuentro raro que nos digan tanto porque, o sea, yo no me encuentro tan grande, pero ya estamos en tercero medio ¿y que nos estén diciendo el cómo comportarnos? nosotros sabemos qué hacer y qué límites no podemos pasar. (Entrevista Estudiante)

Por sobre el involucramiento estudiantil en la toma de decisiones al interior del espacio educativo, prevalecen lógicas de obediencia hacia la autoridad de sus padres y madres. El mundo adulto escolar

exalta la importancia de acatar la palabra de aquellos y reproduce en la escuela un modelo de relaciones familiares en el que *los adultos mandan y los niños y niñas obedecen*.

X: Sí, yo creo que igual está por el tema de esta visión que está de que “pucha, ustedes igual son menores de edad, sus papás mandan en ustedes”. Como que igual, si lo vemos por ese lado, no hay donde perderse, pero nosotros siempre lo hemos planteado (...) nosotros somos los que estamos nueve, diez horas del día en el colegio, y los papás están afuera. O sea, nosotros somos los que vivimos eso, y nadie más que nosotros podemos saber nuestras necesidades y qué queremos dentro del establecimiento, que nosotros mismos que estamos ahí. (Entrevista Estudiante)

X: (...) aquí ustedes lamentablemente su padre y apoderado es el que toma esta decisión, ustedes convérsenlo, pero su papá puso clase de religión, usted participa, si no, se respeta. (Entrevista Director Espiritual)

Mientras en Chile, el 18 de octubre de 2020 la juventud iniciaba un movimiento conocido como estallido social (Rivera-Aguilera et al., 2021), saliendo masivamente a las calles para reclamar el reconocimiento de su condición de sujeto histórico y ciudadano, y protestar contra las políticas de los gobiernos neoliberales postdictadura, diversos miembros de la comunidad educativa analizada, por el contrario, tendieron a dificultar la organización de actividades estudiantiles al interior de la comunidad escolar (en respuesta a las propias demandas de aquellos). Es así como se prohibió la posibilidad de diálogo y participación estudiantil en torno al estallido social chileno.

X: Sí, con varios estudiantes nos coordinamos para decir que queremos como parar las clases. Queremos como aportar el granito de arena. Queremos como ser parte del estallido finalmente. Entonces nos quedamos el patio, nos quedamos conversar como las problemáticas, etcétera igual como que lo inspectores estaban enojado, porque decían que vuelve a la sala, algunos apoderados estaban en desacuerdo, algunos profesores estaban de acuerdo, otros en desacuerdo. Entonces, fue como más entre comillas como un caos. Pero al final, gracias a esto, la directora del colegio no presentó durante una semana como oportunidades para dialogar. Como que tuvimos que forzar la instancia para que recién ahí se nos dieran como la importancia de dialogar. De hecho, fue excepcional porque nunca más se volvió a hacer. Durante esa semana conversamos con respecto a la Constitución, qué cambios me gustaría, básicamente como si fuera un cabildo. Ahí siento que sí se le dio como importancia a la representatividad como estudiantes, pero pucha fue cosa del momento, no es como algo que se dé siempre y como que al colegio le nazca hacerlo, y no le niego que el colegio se muestra reacio como a nuestra opinión, sino que es como que siento que no hay mucha instancia para que como estudiantes en general participemos, como que solamente los representantes.

La pseudo-participación estudiantil evidencia la nebulosa y confusión por disolver el sentido de lo público en la escuela pública. La imposición autoritaria de lógica verticalista, impide al estudiantado ejercer su subjetividad democrática, comprometiéndose como sujetos políticos en la construcción, ampliación y transformación de las formas democráticas de convivencia: “Public places, to put it differently, are locations where the experiment of democracy can be enacted and where something can be learned from this enactment” (Biesta, 2014, p.8). En la escuela las voces y requerimientos del estudiantado no importan o ‘importan menos’ que los juicios del mundo adulto. En ese sentido, lo público se disuelve, puesto que las y los estudiantes no son reconocidos como iguales a los demás miembros de la comunidad escolar (Coicaud et al., 2015). Su palabra es excluida de la praxis del



‘común’, impidiendo que se articule -en la suma de voces de la comunidad escolar- para dar forma al interés colectivo.

### **Clasismo Relacional como Crítica a la Inclusión**

La inclusión como categoría asume las desigualdades sociales como un desafío que debe ser afrontado en la escuela a partir de políticas educativas y prácticas que contribuyan a su erradicación. Bajo esta premisa el Ministerio de Educación en Chile ha implementado durante los últimos años una política de inclusión (Ley 20.845) con el propósito de mitigar la estigmatización de la educación pública, producto de la segmentación social que ha originado la entrega de la educación al mercado. Esta política institucional se basa en la regulación de la admisibilidad del estudiantado en las escuelas que reciben financiamiento del Estado, que en la práctica impide seleccionar a los y las estudiantes, eliminando toda forma de discriminación arbitraria que impida los aprendizajes y la participación de estos.

Los discursos de los integrantes de la comunidad educativa, que fueron parte del proceso de incorporación de un proyecto educativo religioso en la escuela pública, exponen las dificultades que la comunidad enfrenta, en particular, a partir de la resistencia generada principalmente por los adultos, que consideran que los nuevos integrantes de la comunidad no cuentan con las condiciones para ser parte del colectivo. Los argumentos que se arguyen explicitan prácticas que denostan lo público y valoran lo privado, como un factor de supremacía individual, social y cultural, ante aquellos estudiantes y apoderados que ingresaron cuando la escuela se hace parte del sistema público de enseñanza. Los actores entrevistados relatan la discriminación que operó como práctica de segregación y exclusión, desde la regulación de las relaciones escolares como mecanismo para la incorporación y mantenimiento de los nuevos estudiantes.

X: El tema fue después, cuando pasó a ser municipal, que ya las cosas no fueron iguales. Pero no por parte de profesores, por parte de alumnos... Porque ya no eran los mismos alumnos, y tuvieron que admitir... Antes hacían pruebas de admisión, eh... Se categorizaban más los alumnos [...] en una forma más que nada, de seleccionar un poco el ambiente, y eso después ya con la nueva reforma no lo pudieron hacer. (Entrevista Director/a)

X: Entonces, ese primer año, por insistencia de padres y apoderados, que querían irse a este nuevo colegio público ahora, se tuvo que abrir un primero medio. Había uno A, que era el tradicional y uno B, del sistema. Entonces, eso nos costó enormemente, hacerle entender a ellos que hoy día lo público, si estamos sentados desde lo público, era para todos iguales, porque los padres y apoderados, y también algunos profesores y funcionarios, hacían diferencia. Los antiguos y los nuevos, y había padres y apoderados que hacían una diferencia peyorativa, con estos antiguos, así como los importantes y los nuevos po, así como peyorativamente. (Entrevista Profesor/a)

X: Esa división de curso se mantuvo primero y eso se hizo por los papás. Segundo se mantuvo por los padres y yo creo que todavía en cierta parte se mantiene por los padres y algunos profes, porque no era lo mismo enseñarle al primero A que al primero B, o sea, el primero B era un curso totalmente descendido, un curso que niños con problemas, con déficit atencional y un montón de cosas que los otros niños no eran. Entonces, los otros eran niños de familias supuestamente perfecta. (Entrevista Profesor/a)

El detrimento hacia el estudiantado que se incorpora al establecimiento cuando es absorbido por la educación pública, se profundiza si exploramos en los relatos de las familias, apoderados y docentes, porque a pesar de compartir una misma clase social, realizan distinciones entre sus hijos/as y sus compañeros/as que los posicionan en lugares antagónicos, siendo la única condición de distinción el pago de la mensualidad de la escuela, cuando el establecimiento era privado. Georg Lukács (2008) en la “Teoría del Reflejo” parte de la base de que el sistema capitalista está construido sobre una sociedad estratificada: “la división de la sociedad en clases debe definirse por el lugar que estas ocupan en el proceso de producción” (p. 104). Ante esta situación la pregunta es por qué si tenemos a un grupo que pertenece una misma clase, no se reconoce como tal, prefiriendo la segregación de los propios integrantes de su clase como opción, desvalorizando y sancionando a través del rechazo a quienes considera de una clase inferior. Una escuela que rechaza a sus propios estudiantes es una escuela que discrimina y segmenta, impidiendo una convivencia democrática entre el estudiantado. Los y las apoderados/as que segregan a los/as compañeros/as de sus hijos/as a partir del pago que realizaban al establecimiento educativo, propician relaciones de distinción de clase en la escuela, impidiendo que la inclusión se valore positivamente. La inclusión de la diferencia es la base de una democracia relacional en la escuela, y ésta debe ser la primera experiencia de igualdad que viva un niño/a o un joven para que valore la democracia. Ambos aspectos se ven mermados en los discursos que se recogen a través de la entrevista de los informantes.

## Reflexiones Finales

Del estudio de caso analizado se identifican tensiones entre lo público y la imposición de un credo religioso que se expresa en una cultura excluyente que propicia valores conservadores, adultocentristas, de subordinación y obediencia. El caso analizado se considera relevante por cuanto pone en entredicho la naturaleza pública la educación, ofertada por escuelas que reciben aportes estatales para su financiamiento, pero que albergan proyectos educativos confesionales. En Chile, sin considerar aquellas escuelas que reconocen en sus proyectos educativos una confesión religiosa, pero no están oficialmente afiliados a alguna iglesia, el principal sostenedor privado de colegios subvencionados sigue siendo la Iglesia Católica: controla un total de 685 colegios bajo la forma de 370 sostenedores jurídicamente independientes. Estos colegios representan el 13% de la matrícula nacional subvencionada, sumando un total de 452 mil estudiantes, los cuales se distribuyen a lo largo y ancho de la estructura social, en distintas escuelas de baja heterogeneidad social en su interior. (Orellana y Guajardo, 2014, p. 36)

Esta presencia importante de la Iglesia Católica en la educación chilena se condice con lo que ocurre en algunos países de América Latina entre los años 1970 al 2015, en los que -por ejemplo- la participación del subsistema escolar católico en la matrícula escolar primaria se sitúa por sobre el promedio regional (8,7%): Paraguay, Ecuador, Colombia, Uruguay, Chile y Argentina; y, en algunos casos, además, ha tenido una tendencia al alza: Chile, Panamá y El Salvador (Madero, 2019). Lo anterior se complementa con datos de aquellos países que permiten enseñar religión en la escuela pública, bajo modelos de educación religiosa escolar confesional exclusivamente católica, confesional católica y supraconfesional, pluriconfesional, e interconfesional: Argentina -provincia de Tucumán-, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Perú, República Dominicana y aquellos que no (Martínez, 2022).

Los antecedentes expuestos contribuyen a sostener que la nebulosa de lo público en el caso expuesto descansa en dos dimensiones relevantes. En primer lugar, la consideración de que “una escuela pública ha de ser *laica*, lo que no implica que esté en contra de las distintas cosmovisiones religiosas, sino que la escuela pública no es el lugar para la confesionalidad” (Angulo, 2016, p. 21).

En el estudio de caso investigado, la confesionalidad cristiano-católica, vivida desde una ascética tradicional y conservadora, anula la diferencia y por tanto la posibilidad de configurar lo político, desde un “nosotros” o el común que constituye a la comunidad escolar. Esta comunidad ha cristalizado un proyecto educativo que refuerza el respeto a la palabra y autoridad del mundo adulto, reduce los espacios de participación vinculante en el estudiantado, y sanciona su compromiso por una ciudadanía activa con la realidad nacional. Además, alienta la subvaloración de la inclusión como una práctica que permite profundizar la democracia, asumiendo la existencia de desigualdades de origen que la escuela pública debe aportar a subsanar, y no contribuir a acrecentar por medio de la exclusión (Redon, 2018). La política institucional en el caso analizado se pone en tensión entre la inclusión y el rechazo a la política de igualdad y derechos. Debemos recordar que la escuela pública tiene un importante rol en la cohesión de la sociedad, así como también en la vivencia y el respeto de valores republicanos que deben ser informados, aprendidos, ejercitados y compartidos en la escuela, como parte de la experiencia de ciudadanía democrática que vivencian niños, niñas y jóvenes.

Finalmente, las categorías analizadas contribuyen al debate sobre cuál es el sentido de lo público y lo común dentro de un centro educativo, y qué elementos son imprescindibles para generar un espacio de convivencia democrática en una escuela pública. También permiten discutir sobre las responsabilidades de quienes administran las políticas públicas en educación, normalizando la utilización del espacio público y el derecho a la educación para desarrollar proyectos confesionales en comunidades educativas. Todo ello es posible al alero de un Estado subsidiario que entrega al mundo privado los derechos sociales fundamentales como es la educación entre otros. De este modo se vuelve borroso el sentido de la escuela pública como espacio de ciudadanía, encuentro de los y las ciudadanas con diversas creencias, clase social, capitales culturales, y como morada de cohesión social y convivencia de la democracia en la escuela.

## Referencias

- Aguilera, N. S. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508141660>
- Angulo, J. F. (2016). Lo público y lo privado en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 17-24. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27446519002/html/index.html>
- Atria, F. (2015). *Derechos y mercancías y el sentido de lo público*. Red de estudios para la profundización democrática. <http://redparalademocracia.cl/wp-content/uploads/2015/05/Fernando-Atria.pdf>
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Adriana Hidalgo.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bellei, C. (2018). (Coord). *Nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. CIAE.
- Biesta, G. (2014). Learning in public places: Civic learning for the twenty-first century. In G., Biesta, M., De Bie, y D. Wildemeersch, (Eds.). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. (pp. 1-11). Springer <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5>
- Bobbio, N., Matteucci, N., y Pasquino, G. (2002) *Diccionario de política*. Siglo Veintiuno.
- Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo: el ascenso de las políticas antidemocráticas en occidente*. Traficantes de Sueños.

- Butler, J. (2014). “Nosotros, el pueblo”. Apuntes sobre la libertad de reunión. En: A. Badiou, P. Bourdieu, J. Butler, G. Didi-Huberman, S. Khiari y J. Rancière, *¿Qué es un pueblo?* (pp. 41-60). LOM.
- Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Apuntes 12*.  
[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12\\_2021.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf)
- Cisternas, T. (2017). Desafíos y principios para investigar con teoría fundamentada. En: S. Redon y J. F. Angulo (Coord). (2017). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 267-278). Miño y Dávila.
- Coicaud, S., Falón, L. y Saracho, E. (2015). Algunas dimensiones políticas y didácticas acerca de la formación en ciudadanía. En: J. Belcastro, A. Coicaud, L. Falón, L. Maza, E. Saracho y S. Vidoz. *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos* (pp. 133-146). Miño y Dávila.
- Constitución Política de la República de Chile. (1925)  
<https://ww.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=131386>
- Cristi, R. (2021). *La tiranía del mercado: El auge del neoliberalismo en Chile*. LOM.
- Del Picó Rubio, J. (2019). El lugar de la religión en el Estado laico: El modelo de laicidad en Chile dos décadas después de la entrada en vigor de la Ley N° 19.638. *Revista de Derecho (Coquimbo)*, 26, 1. <https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-9753-2019-0001>
- Engel, M. (2000). *The struggle for control of public education. Market ideology vs. democratic values*. Temple University Press.
- Esposito, R. (2007). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Finkler, P. (1984). *El formador y la formación para la vida religiosa*. Ediciones Paulinas.
- Flores, D. (2016). *Internet más allá de internet: El estudio de la comunicación desde la etnografía digital*. Universidad de La Salle.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Fraser, N. (2019). *¡Contrabegemonía ya! Por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Sol. (2011). *El desalojo de la educación pública*. [https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/educacion\\_fundacionsollLaPintana.pdf](https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/educacion_fundacionsollLaPintana.pdf)
- Honneth, A. (2013) La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (49), 377-395.  
<https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.01>
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio de lo público*. Espasa.
- Laval, C., y Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C., y Dardot, P. (2020) *La pesadilla que no acaba nunca*. Gedisa.
- Ley 20370 de 2019. Establece la ley general de educación. 12 de septiembre de 2019 (2019).  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 8 de junio de 2015. (2015).  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Lukács, G. (2008). *Historia y conciencia de clases*. Quimantú.
- Madero, C. (2019). La escuela Católica Latinoamericana en la era del post concilio. En P. Imbarack y C. Madero (Eds.), *Educación Católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha* (pp. 47-69). Ediciones UC.

- Martínez, R. (2022). Modelos de educación religiosa escolar en América Latina. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4). <https://doi.org/10.38123/rev.v2i4.219>
- Matthei, U. (2013). *Bienes comunes. Un manifiesto*. Trotta.
- Miyares, A. (2018). *Democracia feminista*. Cátedra.
- Mosquera, M. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532-549.
- Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. [https://www.escolares.net/files\\_trabajos/file/pdf/ciencias\\_sociales/historia\\_de\\_la\\_educacion\\_chilena.pdf](https://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf)
- Orellana, V. y Guajardo, F. (2014). Los intereses privados en la educación chilena: Entre el afán lucrativo y el ideológico. *Cuadernos de Coyuntura*, 3, 32-42.
- Orellana, V. (Coord.), (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública*. LOM
- Ostrom, E. (2000) *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. (20 de octubre de 2021). Ocho grandes confesiones religiosas se unen en la defensa de la libertad de credo y de educación. *El Mercurio*. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2021/10/20/1035888/libertad-credo-educacion.html>
- Redon, S. (2018). *La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma*. En R. Vázquez (Comp.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 231-257). Morata.
- Redon, S., y Angulo, J.F. (2017). *Investigación cualitativa en Educación*. Miño y Dávila.
- Riesco, M. (2007). *Se derrumba un mito. Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión*. CENDA.
- Rivera-Aguilera, G., Imas, M., & Jimenez-Díaz, L. (2021). Jóvenes, multitud y estallido social en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–24. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.19.2.4543>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado*. LOM.
- Ruiz, M., y Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXI(41), 67-96.
- Ruiz, C., Reyes, L., & Herrera, F. (2019). *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. LOM.
- Rybas, N., & Gajjala, R. (2007). Developing cyberethnographic research methods for understanding digitally mediated identities. *FORUM: Qualitative Social Research (FQS)*, 8(3), 1-15.
- Salgado, C. (2015). El derecho a la educación. En J. Bassa, J. Ferrada, J. C. Ferrada & C. Viera, (Eds.) *La constitución chilena. Una revisión crítica a su práctica política* (pp. 77-97). LOM.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito*. Penguin Random House.
- Sandin, M. P (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw and Hill Interamericana de España.
- Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. (Tomo I). Taurus.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Vattimo, G. (1996) *Crear que se cree*. Paidós.
- Venegas, F. (2000). *Limache y su memoria histórica. Desde la conquista española hasta la llegada del Ferrocarril (1541-1856)*. (Tomo I). La Prensa.
- Verger, A., Moschetti, M., y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Universitat Autònoma de Barcelona.

## Sobre las Autoras

### Silvia Redon Pantoja

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

[silvia.redon@pucv.cl](mailto:silvia.redon@pucv.cl)

ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4053-6654>

Profesora titular de la Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Investigadora responsable del proyecto FONDECYT 1221625 adjudicado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID. Ha liderado múltiples proyectos en temas de ciudadanía, democracia y educación.

### Natalia Vallejos Silva

Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins

[natalia.vallejos@ubo.cl](mailto:natalia.vallejos@ubo.cl)

ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0957-9517>

Profesora Asociada e Investigadora del Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. Doctora en Equidad e Innovación en Educación, UDC, España. Su investigación se orienta a temáticas de Currículum, Educación para la Ciudadanía democrática y Escuela; Cuidados en la Educación y en las Prácticas del Profesorado.

### Camila Belaustegui Iribarra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

[camila.belaustegui@pucv.cl](mailto:camila.belaustegui@pucv.cl)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7299-8506>

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Licenciada en Historia con mención en Ciencias Políticas y Magíster en Educación mención Evaluación Educativa, por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha ejercido docencia y participado en proyectos de investigación siguiendo líneas relacionadas con educación, ciudadanía e historia.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 29

21 de marzo 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.