

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Class Neurosis in Chilean High Schools: Abajismo, Arribismo and Identity Denial

Andrea López¹

1) Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

To cite this article: López, A. (2022). Class Neurosis in Chilean High Schools: Abajismo, Arribismo and Identity Denial. *International Journal of Sociology of Education*, 11(3), 291-324. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.9893>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.9893>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Class Neurosis in Chilean High Schools: *Abajismo*, *Arribismo* and Identity Denial

Andrea López

Universidad Católica Silva Henríquez

(Received: 10 February 2022; Accepted: 25 August 2022; Published: 25 October 2022)

Abstract

This study explored how notions of socioeconomic class appeared in the discourses and practices of students, teachers and administrators, in three Chilean high schools from different socioeconomic levels. Data comes from a larger ethnographic study of discourses and practices of citizenship in these schools. Students approached their social class from a denial or misrecognition standpoint, involving themselves in the practice of *arribismo* or *abajismo*, to appear as belonging to an upper or lower social class, respectively. This can be understood as a form of Class Neurosis (De Gaulejac, 2000), involving feelings of guilt, inferiority and rejection linked to social origin. These phenomena were promoted through the school culture and the discourse from adults, which interpellated students' subjectivity, whose practices included code-switching and a vigilance of themselves and their classmates. The study showed how schools help maintain the social structure through complacency with the meritocratic promise, affecting how students see themselves as part of their communities, how they build expectations about the future, and how they understand that they can become civically engaged.

Keywords: high schools, citizenship education, social class, class neurosis, meritocracy

Neurosis de Clase en las Escuelas Secundarias Chilenas: Abajismo, Arribismo y Negación Identitaria

Andrea López

Universidad Católica Silva Henríquez

(Recibido: 10 Febrero 2021; Aceptado: 25 Agosto 2022; Publicado: 25 Octubre 2022)

Resumen

Este estudio exploró las nociones de clase socioeconómica en los discursos y prácticas de estudiantes, profesores y administrativos, en tres escuelas secundarias chilenas de diferente nivel socioeconómico. Los datos provienen de un estudio etnográfico más amplio, centrado en los discursos y prácticas de ciudadanía en estas escuelas. Se observó que los estudiantes se aproximaban a su clase socioeconómica desde una posición de negación o “desreconocimiento”, involucrándose en prácticas de “arribismo” o “abajismo”, para aparecer como perteneciendo a una clase social superior o inferior, respectivamente. Ello puede ser entendido como una forma de “Neurosis de Clase” (De Gaulejac, 2000), que involucra sentimientos de culpa, inferioridad y rechazo asociados al origen social. Estos fenómenos eran promovidos desde el discurso de los adultos y la cultura escolar, e interpelaban la subjetividad de los estudiantes, que se involucraban en prácticas de code-switching y vigilancia de sí mismos y sus compañeros. Se evidencia cómo la escuela contribuye a mantener la estructura social a través de la complacencia con la promesa meritocrática, afectando cómo los estudiantes se ven a sí mismos como parte de sus comunidades, cómo construyen expectativas acerca del futuro, y cómo entienden que se pueden involucrar cívicamente.

Palabras clave: escuelas secundarias, formación ciudadana, clase social, neurosis de clase, meritocracia

En Chile, el sistema educativo se caracteriza por la privatización y segregación, siendo el país más segregado socioeconómicamente durante la edad escolar, entre los países OCDE. Las reformas implementadas durante la dictadura (1973-1989) y que se mantienen hoy, como el sistema de vouchers para las escuelas privadas y las pruebas estandarizadas, han profundizado la desigualdad educativa, promoviendo la competencia y volviendo a Chile un caso emblemático de organización de la educación a través de la lógica de mercado (Bellei, 2011; Cavieres, 2011). Al haberse favorecido la privatización, se limitó la interacción entre clases sociales, con distinciones incluso dentro del mismo barrio, de acuerdo con la capacidad de las familias para pagar por una educación más exclusiva. Ello, en un contexto de un país con baja movilidad social (aunque esta haya aumentado en el tiempo), con gran diferencia entre los extremos (lo que se refleja en el índice Gini), y donde se ha utilizado, desde los años 80, una convención internacional que divide a las clases sociales en ABC1 (nivel más alto), C2 y C3 (clases medias), D (pobreza) y E (extrema pobreza) (EFE, 2012).

La segregación y clasismo arraigados en la sociedad chilena se manifiestan en el discurso cotidiano de las escuelas a través de distinciones tanto con otras clases sociales como dentro de la propia clase social, un aspiracionalismo en términos de movilidad social y temor respecto a los peligros que revisten aquellos que se desvían de la norma, los “flaites”, considerados como el “otro” (Canales et al., 2014). Las dinámicas sociales en las escuelas perpetúan estas disposiciones en los estudiantes, fomentando un “desreconocimiento” (James, 2015) o devaluación de la propia clase social y configuración étnica, a la vez que conformidad con un sistema que perpetúa la inequidad.

Estudios anteriores (Peña, 2010; Ramírez et al., 2021) han visto cómo los estudiantes chilenos construyen expectativas acerca del futuro en base a sus vivencias escolares, internalizando la ideología meritocrática, que pone las esperanzas de ascenso social en una buena educación y devalúa el lugar de origen. La creencia en la meritocracia estaría fuertemente arraigada en Chile, un concepto que Contardo (en EFE, 2012) describe como los “soportes ideológicos y culturales para dar la impresión de que a través del propio esfuerzo se puede llegar a ser como quienes viven mejor, lo que genera la

idea de una sociedad sin clases, pero en el fondo, lo que hace es reproducirla y hacer que todos sigan el juego”.

Por otra parte, de la mano de los movimientos sociales del último tiempo, ha comenzado a desarrollarse un discurso en torno a la élite como culpable del problema de la desigualdad en Chile (Araujo, 2009). Subsectores de esta élite han apoyado las causas de los sectores más bajos, reconociendo sus propios privilegios, y el escaso sustento para el discurso meritocrático que prometía el bienestar socioeconómico en función del esfuerzo (Barozet, 2020).

En este contexto, el presente estudio buscó entender los discursos y prácticas de administrativos, profesores y estudiantes en torno a la clase socioeconómica en escuelas que correspondían a distintos niveles socioeconómicos de los estudiantes y sus familias, y que representaban las distintas modalidades de la educación escolar chilena: pública, particular-subvencionada y particular pagada. Se exploró cómo estos actores se relacionaban con nociones como la movilidad de clase y la meritocracia, cómo concebían su propia clase social y las demás, y si se involucraban en prácticas de code-switching, desreconocimiento de la propia clase social, neurosis de clase, o vigilancia cultural. Esto permitió identificar el ethos predominante de cada una de las escuelas en torno a las nociones de clase.

Las nociones de clase son relevantes de estudiar, ya que tienden a invisibilizarse bajo los discursos de la corrección política, sin embargo, inciden de forma considerable en cómo los estudiantes entienden su identidad, construyen expectativas académicas y profesionales, se relacionan con su propia clase social y con otras, desarrollan una conciencia crítica, y participan cívicamente.

Marco Teórico

El Contexto Escolar Chileno: Privatización y Segregación Socio-Espacial

Mizala (2014) describe el proceso de creciente privatización del sistema educativo en Chile, donde hasta los años 80, los establecimientos educacionales públicos cubrían un 78% de la matrícula total, con las

escuelas particulares-subvencionadas representando un 15% de la matrícula, y las particulares pagadas, un 7% de la matrícula. Los establecimientos públicos y los privados con subvención estatal eran gratuitos y financiados por el Estado, mientras que los colegios particulares pagados cobraban a los padres y atendían a la élite del país. En 1981, durante la dictadura militar, distintas reformas educacionales buscaron fomentar la descentralización, privatización y competencia en el sistema educacional (bajo el supuesto de que esto promovería la eficiencia de las escuelas), permitiendo que empresas o personas particulares pudieran crear y administrar establecimientos educacionales, financiados con recursos públicos; traspasando la gestión de los establecimientos públicos desde el Ministerio de Educación a las municipalidades; y otorgando una idéntica subvención por alumno a los establecimientos públicos y particulares-subvencionados. A partir de estas reformas, se crearon numerosos colegios particulares-subvencionados, sector que aumentó progresivamente su matrícula total, siendo Chile uno de los sistemas escolares con menor participación de la educación pública, a diferencia de la tendencia mundial en países desarrollados. Esto contribuye a la segregación social en función de la administración de los colegios: los estudiantes que han migrado desde el sector público al particular subvencionado pertenecen, en promedio, a familias de mayor nivel socioeconómico que aquellos que han permanecido en el sector público, mientras que los establecimientos particulares pagados no se vieron afectados.

En 1988, se introdujo el SIMCE, prueba censal que mide la calidad de la educación. Sus resultados revelan la brecha académica que existe en Chile, pero, a la hora de interpretarlos, no se considera cómo están mediados por la composición socioeconómica de las escuelas (Cavieres, 2011; Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Mizala (2014) precisa que, en términos del desempeño de los establecimientos públicos versus los particulares-subvencionados, los estudios más recientes y con mejores datos y metodologías encuentran que los establecimientos particulares-subvencionados no tienen mejores resultados que los públicos, una vez que se corrige por las características de sus estudiantes.

Otra de las reformas que contribuyó a la segregación en el contexto escolar (y, presumiblemente, a la segmentación residencial) fue la

introducción del financiamiento compartido en los establecimientos particulares-subvencionados, que pudieron comenzar a cobrar a los padres un monto a sumar a la subvención estatal, lo que restringe la libertad de elección de las familias, condicionando la elección del colegio de los hijos a su capacidad de pago. Aquellas familias que pueden costear ese copago tienen, en promedio, mayores ingresos, niveles más altos de educación, más recursos para estudiar en casa y expectativas más altas sobre la educación que alcanzarán sus hijos, en comparación con los padres cuyos hijos asisten a establecimientos particulares subvencionados gratuitos. Con ello, los mejores resultados en el SIMCE no se deben a un valor agregado por los colegios, sino a las ventajas y capital de los estudiantes.

Un informe territorial de la educación pública (CIAE, 2016) concluyó que la cobertura educacional en Chile, específicamente en la educación secundaria pública, es insuficiente en aquellos lugares de mayor densidad de población, donde predominan los grupos socioeconómicos más pobres (D y E) y donde la presencia de colegios subvencionados es menor, ya que se concentran en lugares donde predominan los grupos socioeconómicos C3 y C2. En tanto, en lugares de mayores ingresos, rara vez existen colegios públicos. El estudio identificó que, particularmente, en las ciudades metropolitanas existe un proceso de segregación progresivo: a medida que las ciudades crecen, se va produciendo mayor segregación, identificándose claramente tres zonas: donde predominan los colegios privados (ABC1-C2), los colegios subvencionados (C2-C3), y los colegios públicos (D y E).

Rodríguez (2016), en un estudio sobre la distribución espacial de las oportunidades educativas, concluyó que en las principales ciudades del país, más de un 40% de los estudiantes está concentrado en barrios con bajo acceso a escuelas efectivas, proviniendo la mayor parte de ellos de familias vulnerables. Adicionalmente, identificó que las escuelas efectivas se concentrarían en el centro de la ciudad, disminuyendo progresivamente hacia a la periferia, lo que replica el modelo de desigualdad clásico de la distribución socioeconómica en las ciudades chilenas, con los más pobres en la periferia, lo que se conjuga con su baja movilidad, para complejizar el acceso a escuelas efectivas. Las ciudades metropolitanas tenderían a generar mayores inequidades por su mayor extensión, que requiere mayores desplazamientos para llegar a zonas de la ciudad con escuelas efectivas.

Escuela y Reproducción Social. Creencias de los Docentes

En el contexto escolar, Bourdieu (2011) identifica una serie de operaciones de selección, que separan a quienes poseen capital cultural heredado de quienes carecen de él, tendiendo a mantener las diferencias sociales preexistentes. Para Bourdieu, los estudiantes de familias con menor capital cultural tienen mayores probabilidades de presentar disposiciones a la autoeliminación, como indiferencia o resistencia a las normas escolares, en un contexto que promueve la docilidad. Desde los postulados de Biesta (2011), la tendencia reproductiva de la escuela implicaría una educación como socialización, que reproduce el orden socio-político existente y promueve el ajuste de los individuos a este; mientras que su propuesta, la educación como subjetivación, se orientaría a la promoción de la agencia política y subjetividad democrática, cuestionando las estrategias de reproducción social de la escuela.

Gómez-Nocetti et al. (2019) identifican los estereotipos de los docentes que se asocian a los fenómenos descritos por Bourdieu en la escuela, los que se reflejarían en ciertas claves comportamentales y de evaluación, que comunican a los alumnos acerca de sus expectativas, incidiendo en la percepción que estos tienen de sus propias capacidades académicas. Estos procesos que contribuyen a la reproducción de la inequidad social en la escuela no serían conscientes, sino que estarían mediados por el habitus de los docentes, y las divisiones sociales que han internalizado, pudiendo existir visiones negativas sobre la pobreza.

Gorski (en Gómez-Nocetti et al., 2019) propone que los profesores debieran hacerse conscientes de sus marcos interpretativos de la realidad, donde una de las visiones predominantes es la ideología del déficit, donde la pobreza se explica por causas individuales (actitud, mentalidad, deficiencias éticas, disposicionales y espirituales). En el contexto escolar, esto llevaría a que el poco involucramiento de la familia con la escuela y la baja asistencia y rendimiento de los estudiantes, sean interpretados como que las familias no tienen interés en la educación de sus hijos. Su propuesta es que los profesores puedan desarrollar una visión más compleja y crítica de la realidad, esto es, una ideología estructural, que entienda los bajos resultados

educativos como consecuencia de barreras estructurales (acceso a la escuela, vivienda inestable, baja calidad alimentaria, bajo acceso a atención de salud, falta de acceso a internet, a las artes, etc.)

Movilidad Social, Neurosis de Clase y Code-Switching

Refiriéndose a la construcción de identidad cuando existe movilidad social, De Gaulejac (2013) propone el concepto de “neurosis de clase”: sentimientos de culpa, inferioridad, diferencia, rechazo y aislamiento, ligados al origen social. Desde una visión dicotómica del universo, donde existiría “gente bien educada” (bien posicionados en la sociedad, con hábitos de distinción: buenos modales, bien hablados y comportados) y gente que no fue bien educada (que se visten y hablan mal, mostrando su clase social inferior), el cambiar la propia posición social en la estructura de clase, involucraría la posibilidad de un conflicto interno entre la identidad original y la adquirida.

Castillo (2016) plantea que el crecimiento económico y el aumento de la movilidad social ascendente y horizontal en Chile en las dos últimas décadas, favorecieron el ideal meritocrático y la acción individual para el ascenso social, lo que ha comenzado a cuestionarse en el escenario reciente de mayor conflictividad social y reconocimiento de la desigualdad. La fluidez en términos sociales produjo un discurso de Chile como una “sociedad de clase media”, pero ha comenzado a advertirse que el patrón de movilidad en Chile, pese al aumento de la fluidez entre posiciones, presenta grupos relativamente estables en el tiempo y con cierta homogeneidad interna. Las clases medias que viven el proceso de movilidad social, deben abandonar el lugar familiar y acostumbrarse a otro, seleccionando qué conservar y qué adquirir para legitimar su nueva posición. Castillo (2016) plantea que la clase media debe modificar sustancialmente su habitus para lograr este proceso, pero que suele realizar una reconfiguración reflexiva, creativa y flexible, más que vivirlo como una experiencia de desgarró. El estudio de quienes han ascendido socialmente revela que sus discursos hacen énfasis en tres aspectos: acceso a educación/cultura, una ética del trabajo y el deseo de superación pese a todas las dificultades. También se observa que el proyecto individual se instala en uno de carácter familiar de largo plazo,

como estrategia orientada a generar mejores condiciones de vida para la familia en su totalidad, con una exigencia implícita de responder a estas expectativas. El estudio de Castillo (2016) identificó tres actitudes posibles relacionadas con la meritocracia en quienes habían ascendido socialmente: la reafirmación meritocrática, que implica concebir su logro como hazaña y su posición como merecida dado el esfuerzo realizado, mirando a la clase trabajadora desde un discurso castigador, pues tendrían una actitud pasiva y apática; resentimiento, con una alta percepción de desigualdad, considerando injusto el excesivo costo para acceder a la clase media, en comparación con quienes la obtienen sin mayor esfuerzo, hacia los que sienten rabia; y el “orgullo del origen”, donde este se expone voluntariamente, estableciendo diferencias con los que no han tenido la misma trayectoria, mostrando los obstáculos superados para lograr esa posición, reafirmando la creencia meritocrática al obtener un reconocimiento de su esfuerzo por parte de sus pares, y protegiéndose así de las dinámicas de discriminación, al dar una respuesta anticipada a los cuestionamientos sobre su legítima pertenencia de clase.

Delpit (2006) plantea que existen códigos o reglas para participar en la cultura del poder, que incluye formas de hablar, escribir, vestirse e interactuar, y que determina el éxito en las instituciones (incluida la escuela). Para aquellos que no pertenecen a la cultura del poder, el que se les expliciten sus reglas facilitaría su adquisición.

Morton (2014) identifica la conducta de code-switching o cambio de código cultural, que corresponde a la habilidad de adaptar las propias conductas como respuesta al cambio de contexto cultural, similar a como los hablantes bilingües cambian de lenguaje en respuesta al contexto lingüístico.

Rincón y Hollis (2020) ven en el cambio de código cultural la capacidad de un individuo para adaptarse y moverse por la cultura sin asimilarse, donde las minorías étnicas u otras lo emplearían para progresar en el contexto de una cultura opresiva que les ignora. Ello requiere que la persona que cambia de código mezcle prácticas y negocie los valores del sistema dominante, manteniéndose fiel a los propios valores y la propia identidad o sentido del yo. El cambio de código cultural sería más profundo que el involucrado en el cambio de código lingüístico, implicando cambiar entre sistemas de valores potencialmente conflictivos, sobre todo en el contexto

del aspiracionalismo de clase o movilidad ascendente.

Explorando cómo se manifiestan los fenómenos relacionados con la clase social en Chile, Contardo (2012; 2013) identifica dos formas de ideología de clase en Chile:

- Arribismo: estrategia de escalada social por imitación de los códigos que se presume acercarán al dominio de aquellos a los que se desea imitar, etiquetando a las clases sociales más bajas que no son “bien educadas” como “flaites” No solo los poderosos discriminan, sino que los que son menos poderosos con los que están bajo ellos, incluyendo a la “clase media” chilena, que no tendría identidad propia y siempre estaría buscando imitar a las clases altas, en un sistema económico neoliberal que enarbola el esfuerzo individual como clave para el éxito. En aquellos que ascienden de clase social, o los “fugitivos de clase”, suele mostrarse un esnobismo más intenso y desprecio por aquellos más débiles o inferiores. Intentar “pasar por” aquellos de clase superior es vivir siempre en un territorio hostil y sentir la amenaza de ser descubierto como impostor, por lo que pueden sentir que tienen que darle la espalda al pasado, rechazando su propia cultura.

- Abajismo: rechazo de un estatus de clase superior para presentarse como consciente de y apoyando las luchas del pueblo, y etiquetamiento de la clase alta no-consciente como “cuicos”, a quienes perciben como viviendo en mejores barrios, estudiando en escuelas más caras, más felices y esperanzados. James (2015) describe cómo ciertas familias privilegiadas toman decisiones contra la norma, al verse como parte de una clase privilegiada más tolerante culturalmente, sin embargo, ejercen un alto nivel de vigilancia de la escuela en tanto consumidores. De esta forma, aunque quieran contribuir a dismantelar el sistema al elegir una escuela progresista, su discurso y prácticas revelan una jerarquía social implícita.

La Creencia Meritocrática

Torres (en Moretti & Contreras, 2021) plantea que el mérito estaría compuesto por la habilidad para realizar algo (talento o inteligencia) en conjunto con el “trabajo duro” o esfuerzo para obtener las metas propuestas, sin bastar con una sola de ellas. Aquellos que adscriben a las creencias meritocráticas en mayor medida, serían menos sensibles a percibir la

desigualdad, porque la consideran esperable e, incluso, deseable.

Moretti y Contreras (2021) describen cómo las distintas clases sociales en Chile adscriben al discurso meritocrático, el que adquiere funciones diferentes en cada una: en las clases bajas, como una lucha personal contra las adversidades, en las clases medias-bajas, como el intento de mantener una posición social que siempre es frágil y, en las clases medias, como capacidad de emprender y tomar riesgos. Parece existir un consenso transversal en que el esfuerzo individual trae recompensas y movilidad social.

Carvacho et al. (en Moretti & Contreras, 2021) señalan que cuando hay un ascenso de estatus social, la identificación con el grupo de origen se pone en conflicto con la identidad actual, con actitudes de devaluación hacia el estrato socioeconómico inicial. Si se es exitoso, la creencia meritocrática influye positivamente en la autoeficacia, la autoestima y la motivación dirigida a metas, ya que la responsabilidad se sitúa en el individuo, ocultando que los niveles de control y agencia son limitados, lo que, de asumirse, generaría desesperanza y desmotivación. En el caso de las clases bajas y medias, se sostiene así un optimismo respecto a los futuros frutos del propio mérito; en el caso de las clases altas, la narrativa de esfuerzo justifica su posición aventajada en la jerarquía social y atribuye sus privilegios principalmente a sus propias acciones, algo que perciben como replicable por otros. El problema es que el situar la responsabilidad en los individuos genera altos niveles de estrés, independiente del nivel socioeconómico al que estos pertenezcan. Por otra parte, cuando no se visibilizan las desventajas estructurales que enfrentan las personas de clase baja, esto promueve creencias negativas sobre sí mismas. En el terreno educativo, las expectativas acerca de la educación de los hijos sostendrían las narrativas de movilidad social en los distintos grupos socioeconómicos, a pesar de que Chile sea uno de los países más desiguales de la región

Contreras (en Moretti & Contreras, 2021), se basa en los postulados de Dubet para proponer que “el mérito es una ficción necesaria a la base del sistema escolar, pues si la institución, los profesores, los estudiantes, no creyeran que las diferencias de rendimiento y recompensas asociadas se basan en méritos, no ‘jugarían el juego’ de la competencia escolar” (p. 1700). Si bien el éxito puede atribuirse a capacidades intelectuales

superiores, el fracaso no suele asociarse con un déficit cognitivo, sino que con actitudes, voluntad, madurez y perseverancia, cobrando así un carácter moral.

Metodología

Este estudio de casos múltiples en tres escuelas secundarias chilenas fue realizado desde un paradigma cualitativo, que se enfoca en el hacer sentido de los participantes, para entender el mundo desde su perspectiva.

Se utilizó un enfoque etnográfico para explorar los discursos y prácticas de estudiantes, profesores y administrativos en torno a la ciudadanía. Las etnografías son conducidas en contextos naturales, a través de un involucramiento prolongado con los participantes, y apuntan a entregar una comprensión rica de los contextos estudiados.

Para representar el panorama de la educación en Chile, se incluyó una escuela pública Municipal: Andes, una particular-subvencionada: Rosedal, y una particular pagada: Tupahue, lo que permitió explorar las brechas de involucramiento y oportunidades cívicas, documentada internacional y nacionalmente (Kahne & Middaugh, 2009; Levinson, 2012; Rubin et al., 2016).

Andes atendía a 600 estudiantes de Séptimo Básico a Cuarto Medio, no realizaba selección de los estudiantes y no exigía un pago; su modalidad era Técnico-Profesional, con especialidades de Mecánica, Administración y Enfermería. Se encontraba en un barrio de bajos ingresos, dentro de una comuna con una importante dicotomía en términos socioeconómicos, con zonas de lujo y otras con altos niveles de pobreza y delincuencia.

En Chile, los graduados de la educación Técnico-Profesional tienen una tasa de ocupación y sueldos más altos que aquellos graduados de colegios Científico-Humanistas (Larrañaga et al., 2013). El aspecto problemático es que los colegios Técnico-Profesionales representan una forma de segregación y encasillamiento temprano de los estudiantes, dejándolos en desventaja en comparación con los estudiantes de los colegios Científico-Humanistas si quieren ingresar a universidades competitivas. En Chile, se percibe la Educación Técnico-Profesional como “opción B”, aludiendo a que estaría destinada a aquellos con menores habilidades intelectuales

(Montecinos, 2017).

Rosedal atendía a 1,300 estudiantes de Primero Básico a Cuarto Medio. Tenía un copago de US \$800 anuales, con algunos estudiantes becados. Tenía una orientación católica y no aplicaba prueba de selección, aunque exigía compromiso con la excelencia académica. Enarbolaba el esfuerzo, solidaridad y espiritualidad. Se encontraba en una comuna de bajos ingresos y altos niveles de delincuencia.

Tupahue atendía a 230 estudiantes de Kínder a Cuarto Medio. El pago anual era de US \$3,300, y las familias eran de nivel socioeconómico alto, generalmente con historia de participación política contra la dictadura. La escuela se encontraba en un barrio acomodado, y tenía un currículum progresista sociocrítico, que apuntaba a crear un ser humano crítico y transformador, que valorara la cultura latinoamericana, el pluralismo y democracia.

Se realizó el trabajo de campo durante un año escolar completo, conduciendo 58 observaciones formales de clases, talleres, reuniones y ceremonias.

Se condujeron entrevistas semi-estructuradas con Directores, Inspectores, Coordinadores Académicos, profesores y estudiantes. Se entrevistó a 17 profesores y administrativos, y a 27 estudiantes, como se detalla en las siguientes tablas:

Tabla 1
Entrevistas a Profesores y Administrativos

Escuela	Nombre	Cargo	Sexo	Edad	Años en la Escuela
Andes	Lorna	Directora	F	48	23
Andes	Berta	Inspectora General	F	52	22
Andes	Ruth	Coordinadora Académica	F	36	6
Andes	Lucy	Coordinadora de Talleres	F	26	3
Andes	María	Profesora de Historia	F	27	5
Andes	Dana	Profesora de Lenguaje	F	27	5
Andes	Susana	Profesora de Educación Física	F	60	8
Rosedal	Óscar	Inspector General	M	53	18
Rosedal	Renata	Coordinadora Extracurricular	F	35	6
Rosedal	Arturo	Profesor de Historia	M	32	10
Rosedal	Eduardo	Profesor de Filosofía	M	42	8
Rosedal	Ana	Profesora de Física	F	42	18
Tupahue	Catalina	Coordinadora Académica	F	36	10
Tupahue	Sara	Profesora de Lenguaje	F	26	4
Tupahue	Juana	Profesora de Historia	F	36	9
Tupahue	Lisa	Profesora de Historia	F	32	3
Tupahue	Dante	Profesor de Filosofía	M	28	3

Tabla 2

Entrevistas a Estudiantes

Escuela	Tipo de Entrevista	Estudiantes	Número de Estudiantes
Andes	Grupal	Centro de Alumnos (Ema, Cristina, Rosa)	3
Andes	Grupal	Grupo de Gimnasia (Luis, Esteban, Juan)	3
Andes	Grupal	Panel de Discusión con Tercero Medio	Curso
Andes	Individual	Estudiante de Cuarto Medio (Mario)	1
Rosedal	Grupal	Centro de Alumnos 2015	4
Rosedal	Individual	Estudiante de Tercero Medio (Aria)	1
Rosedal	Grupal	Centro de Alumnos 2016 (Pedro, Raquel, Nelson, Alexa)	4
Rosedal	Grupal	Centro de Alumnos 2016 (Daniela, Andrés) y Grupo Pastoral (Jessica)	3
Tupahue	Grupal	Centro de Alumnos (Pablo, Carlos, David, Franco, Elena, Patricia)	6
Tupahue	Grupal	Grupo de Conversación Filosofía (Benito, Gustavo)	2

Se revisaron documentos de cada escuela: misión, proyecto educativo, manuales de disciplina, currículum, planificaciones y material de capacitación, entre otros.

Las entrevistas fueron transcritas y codificadas utilizando el software NVivo, con herramientas del Análisis Crítico del Discurso (Anderson & Grinberg, 1998; Fairclough, 2003), que ve el discurso como un sitio de luchas de poder, que manifiesta ideologías particulares.

Resultados

Andes (Escuela Pública)

Los estudiantes de Andes se sentían percibidos por los adultos desde una perspectiva de déficit, como “delincuentes”, “drogadictos”, “alcohólicos” o “degenerados”. Declaraban no informarse a través de las noticias y evitar la

política, sin embargo, identificaban problemas locales, como drogadicción, enfermedades mentales, falta de espacios para recreación, falta de educación sexual, y discriminación hacia estudiantes LGBTQ+. Por otra parte, manifestaban opiniones acerca de los políticos locales desde una pertenencia de clase: “Y aquí en la comuna al alcalde lo odian. O sea, es que hay dos sectores. Está la gente, el pueblo, y el sector con más plata, y todo eso es una comuna. Entonces la gente con más plata adora al Alcalde” (Ema).

No participaban en movimientos sociales, pero sí en grupos comunales (folclóricos, deportivos, eclesiásticos). A pesar de la reputación del barrio como inseguro, los estudiantes no lo veían como peligroso y no señalaban un deseo de salir de este, a diferencia de los estudiantes de Rosedal. La Inspectora veía a la escuela como la llamada a salvar a los estudiantes de su contexto cultural:

Tienes todas estas problemáticas con los chiquillos que delinquen (...)
Los colegios son la única instancia formal que tienen los alumnos más vulnerables de este país, no hay otra. Son los encargados de proyectar a estos chiquillos a ser ciudadanos.

Profesores y directivos veían el origen de los estudiantes como algo que debía combatirse activamente, ante los peligros del “camino fácil” de la delincuencia o el conformismo con los subsidios del gobierno. Tenían un discurso de explicaciones culturales para el lenguaje y conducta de los estudiantes, pero dando cierta libertad a estos para usar un lenguaje informal o inadecuado. Por su parte, los estudiantes tenían conciencia de que el uso de este registro podía afectar su éxito. Por ejemplo, las estudiantes del Centro de Alumnos señalaron que habían aprendido a expresarse formalmente al presentar sus proyectos a la Directora. Los profesores promovían el cambio de código cultural (code-switching) cuando amonestaban a los alumnos por lenguaje o conductas que consideraban inadecuados. Una profesora expresó: “Los estudiantes son cariñosos, pero dicen muchos garabatos. Pero eso es por culpa de donde vienen”, revelando una perspectiva de déficit cultural que caracterizaba a las familias como inadecuadas, con falta de recursos y con bajas expectativas respecto a los estudiantes. Un letrado en el baño de mujeres explicitaba el discurso de aculturación: “Si eres cuidadosa y limpia,

demuestras educación y serás considerada una dama dondequiera que vayas”.

Según la Directora, eventos como la celebración del Día Internacional del Libro y la Feria Medieval tenían el propósito de entregar a los estudiantes capital cultural “básico”, aunque no resultaran contextualizados según la realidad de los estudiantes.

La Directora e Inspectora describieron cómo mantenían una actitud vigilante permanente, lo que daba cuenta de una desconfianza hacia los estudiantes, pero también era significada por estos como una forma de preocupación, con una cultura donde los mismos estudiantes delataban a sus compañeros ante comportamientos no permitidos:

Siempre se sabe todo. Mira, pasan cosas en la calle o el fin de semana, y a nosotros nos cuentan ellos mismos. El viernes hubo una situación bien complicada, un niño llega y me dice "Señorita, se me perdió el celular", entonces yo por micrófono digo "Hay un niño que tiene extraviado su celular, ayúdenme a buscarlo, por favor". A los diez minutos llega: "Señorita, ya me lo entregaron" (...) Es un valor que ellos tienen que desarrollar y pensar que alguien siempre los puede ver. (Berta)

Las distinciones de clase no solo eran establecidas por los estudiantes con otros en la comuna (con una línea divisoria entre el “Pueblo” y los privilegiados), sino también al interior de la escuela, lo que se exacerbaba por la existencia de tres especialidades, cada una con su uniforme: uniformes clínicos para Enfermería; traje formal para Administración; y overoles para Mecánica. Estos ayudaban a forjar distintas identidades. Por ejemplo, los mecánicos eran llamados “simios” por las otras especialidades, se esperaba que fueran hombres, con menor capacidad intelectual y flaites. Esto se vio ejemplificado cuando las enfermeras (en su mayoría mujeres, muy pulcras en su presentación personal) describieron a los Mecánicos como “con cortes de pelo flaites” (algo que no estaba permitido de acuerdo al Manual de Disciplina de la escuela: “Sin cortes de pelo extravagantes en los hombres, y con el pelo bien peinado en las mujeres”). Esto muestra que, incluso entre estudiantes que eran homogéneos socioeconómicamente, la tendencia a discriminar según una clase simbólica estaba presente, evitando que

desarrollaran una conciencia de clase común.

Según los profesores, el “resentimiento” de los estudiantes ante la desigualdad económica presente en la comuna, no lograba activarlos estudiantes políticamente. Susana señaló:

Sí, ellos sienten esa diferencia, la sienten, pero no a nivel de manifestarse o hacer algo. No son niños que, por lo que yo veo, y todos los años que llevo en esta comuna, que se organicen por buscar un cambio, o que participen en algún partido político, no. Eso, nada. Yo creo que ellos creen que tienen el derecho a que les den muchas cosas, y algunos pueden hablar con rabia de los “cuicos”, como los nombran ellos, pero de hacer algo, no.

Dana percibía una actitud de desesperanza más que de acción, lo que ella buscaba contrarrestar:

Yo creo que esta comuna tiene un problema grave, que es el tema de la desigualdad, y vivimos además como en una burbuja, entonces uno trata de sacarles el resentimiento social, porque ellos crecen viendo que por al lado de su casa pasan tremendos autos mientras ellos no tienen pa’ comer. Entonces uno trata de educarlos en que efectivamente uno puede salir de ese círculo de pobreza a través de la educación, a través de aprovechar oportunidades.

Susana describió cómo los estudiantes trabajaban para comprar símbolos de estatus más que para cubrir necesidades básicas, como una forma de negar su pertenencia de clase:

Muchos, muchos niños trabajan; diría que los menos, son para una ayuda verdadera, o sea, para ayudar a la mamá, pa’ la comida... no, muchos de ellos trabajan por un celular, por una ropa diferente. Yo creo que la mayoría trabaja solamente para esos logros personales que hoy día son meta.

Algunas estudiantes señalaron que estaban trabajando para ahorrar para un viaje que el curso haría a Argentina, en lo que se puede leer un aspiracionalismo de clase.

Había un discurso compartido entre profesores y estudiantes sobre una

desidia prevalente en los jóvenes del barrio, la que veían sostenida por la abundancia de oportunidades entregadas por el Estado, de manera que podían cubrir sus necesidades básicas sin demasiado esfuerzo. Susana presentaba una visión de los estudiantes como desmotivados: “En general, yo hace rato que veo que los niños no tienen espíritu de superación, no tienen motivación”. Dana también dio explicaciones culturales para la baja participación de los estudiantes en la clase y las bajas expectativas acerca de su futuro:

En clases, ellos tampoco quieren ser el que sabe más. Y creo que tiene que ver con un tema cultural, que lamentablemente en los contextos vulnerables el que es más bacán no es el que estudia más, es el narcotraficante, el que llega con el mejor auto, el que tiene la ropa más cara, el que anda con más cadenas, el que tiene el celular más moderno, y ellos no logran entender cuando son chicos que eso también lo pueden conseguir con esfuerzo.

Los profesores inculcaban en los estudiantes la meritocracia, sin profundizar en sus sentimientos de exclusión e injusticia, plataforma desde la cual podría haberse fomentado la acción para cambiar sus condiciones.

Los estudiantes admitían que había oportunidades que no siempre aprovechaban, adhiriendo a la perspectiva meritocrática y dando explicaciones culturales para la pobreza, lo que les impedía desarrollar una visión crítica. Por ejemplo, los estudiantes comentaron durante una clase: “La gente a veces no aprovecha las oportunidades que tiene”, “Sí, porque en la Municipalidad hasta ofrecen talleres de Administración”, “Quieren todo, hasta una casa, sin hacer nada”, “Son flojos”.

Las expectativas que los adultos tenían de los estudiantes no estaban claras, lo que se replicaba en los estudiantes y estaba acentuado por la transformación de la escuela desde un Liceo Bicentenario enfocado en la excelencia académica, a una escuela Técnico-Profesional en 2012. Como explicó María:

Tiene como una dicotomía el colegio, porque por un lado tiene todo lo de potenciar lo que es el Técnico-Profesional y, por otro lado, como era Bicentenario, estaba pensado para que los alumnos vayan a la

Universidad (...) Ahora está más enfocado en el Técnico-Profesional, tratar de insertarlos en el mundo profesional. Y pensando también en la realidad que tienen los alumnos, que, si bien se van a ganar la beca, a lo mejor, para poder estudiar, igual ellos tienen que trabajar.

Las expectativas académicas limitadas de los estudiantes se evidenciaron en las palabras bienvenida de la Directora (“Para que se vean los frutos a final de año: pasar de curso, pasarlo bien con sus compañeros; además de aprender, que se diviertan”) y en la frase de María: “Yo diría que los cinco primeros alumnos de cada generación son los que tienen más altas expectativas de ir a la universidad y cumplen con los preuniversitarios, pero igual, cuando dan la prueba tienen poco puntaje”.

En otras instancias, los profesores promovían que los estudiantes continuaran los estudios Técnico-Profesionales al graduarse. Durante una clase, Dana comentó: “Hay potencial en este curso; son bien analíticos y críticos. Espero que el próximo año les vaya bien en la PSU, para que puedan aspirar a más”. Esta profesora había observado un crecimiento de las expectativas del futuro en los estudiantes:

Cuando yo llegué al colegio, yo veía que los niños de Especialidad, sus expectativas eran terminar la práctica y trabajar (...) Hoy, hay un 85% de los alumnos que su meta es la Universidad o un Instituto, que saben que el colegio les va a quedar corto. Eso ya pa’ mí ha sido un logro, enfocarles a ellos que la meta no está tan lejos. Yo siempre trato de generarle las expectativas que a veces la familia no tiene, a veces las familias les dicen, "Cómo se te ocurre que vas a ir a la universidad, si ninguno en la familia ha ido".

Algunos estudiantes criticaban a la escuela por no ser suficientemente estricta en lo académico (“No es como otros colegios, porque nos prepara para trabajar como Técnicos. En otros colegios Científico-Humanistas, te preparan para la PSU, así que yo pienso que por eso no es tan estricto”; “Si quedái repitiendo en este colegio, es porque erís estúpido”) y, en otras ocasiones, viendo la línea Técnico-Profesional del colegio como una ventaja (“Acá tienes más oportunidades que en otros colegios, porque te gradúas con un título técnico”).

Era común durante las clases ver a solo una pequeña fracción de los estudiantes realizando la actividad propuesta por los profesores. Unas estudiantes bromeaban con que eran “el peor curso del colegio”. En otra clase, me saludaron diciendo: “Se va a decepcionar, somos los más flojos”. Con similar humor auto-despreciativo, el polerón de generación de Administración decía: “42 mentes pensantes y a ninguna se le ocurrió qué poner aquí”. A veces, los estudiantes desafiaban explícitamente esta autopercepción negativa, por ejemplo, a través de la frase del polerón de Mecánica: “Mírame bien, soy tu futuro jefe”, mostrando una actitud resiliente ante el desprecio con que eran vistos por las otras especialidades. Mario, estudiante que había ganado el concurso de emprendimiento de la Municipalidad, señaló: “Sé que cuando me propongo algo, puedo lograrlo”.

Al no ver la desigualdad estructural que podía afectar su progreso, algunos estudiantes tendían a culparse o despreciarse, calificándose de “flojos” o “desmotivados”. Otros luchaban contra lo que percibían como conformismo, y se ponían altas expectativas académicas y profesionales. Un último grupo, más conscientes de la desigualdad estructural, mostraba una resistencia a través de su estética y no adaptarse a las normas del colegio, con el riesgo de ser etiquetados como flaites, aun cuando esto redujera sus posibilidades de éxito, contribuyendo a la reproducción de clase que describe Bourdieu (2011).

Si consideramos la desigualdad evidente en el barrio, y los mensajes mixtos recibidos por los estudiantes respecto a las expectativas sobre su futuro, podemos conjeturar que promovían una visión esquizofrenizante de sí mismos, donde la presión para dejar de lado sus propios códigos culturales de parte de los adultos funcionaba evitando el orgullo de clase y una visión crítica acerca de la sociedad y las posibilidades de movilidad social.

Rosedal (Escuela Particular-Subvencionada)

Estos estudiantes expresaban habitualmente su pertenencia a la “clase media”, restándose de una postura política más activa, al considerar que los políticos no gobernaban para ellos, sino que para las clases altas (con mayores privilegios) y bajas (que obtenían bonos y beneficios que ellos no tenían). Además, veían la política como una distracción de los estudios, que

percibían como el camino hacia el éxito profesional. Esto los empoderaba para escalar en la pirámide social, pero desde una perspectiva individualista.

La ideología meritocrática prevalente en la escuela, transmitida a través de diversas prácticas que ponían el foco en lo académico, hacía difícil que emergiera algún tipo de resistencia. Los estudiantes, al sentirse poco beneficiados por el sistema, justificaban la meritocracia, creyendo que a través del trabajo duro podrían romper el ciclo de reproducción social, ser la primera generación profesional en sus familias y salir de un barrio que veían como peligroso y dominado por la delincuencia., como se refleja en las siguientes declaraciones: “Los chilenos piden y piden, pero no hacen nada para retribuir. Pienso que los chilenos son flojos” (Jessica); “Yo creo que con esfuerzo todo se consigue” (Aria); “Si yo me esmero más que el otro, no puedo tener lo mismo que alguien que no hace na” (Fabiola).

Los estudiantes adherían a la perspectiva de déficit del barrio y de sus familias comunicada por los profesores y administrativos, quienes se referían permanentemente a la necesidad de promover un buen lenguaje y conducta, y de esta forma transmitir a los estudiantes los códigos de la cultura del poder (Delpit, 2006). Para ello, vigilaban de cerca a los estudiantes:

Yo estoy orgulloso en realidad de estos chiquillos, yo siempre se los digo, porque viven en verdaderos guetos, son unas casitas básicas; tú los ves a todos iguales acá, pero en sus vidas reales llevan una vida totalmente distinta, y aquí los niños se esfuerzan, se reprimen, porque saben que hay un objetivo importante. De hecho, nuestro orgullo es tener profesionales que han sido los únicos en sus familias (...) Por un tema sociocultural, el lenguaje de los alumnos es medio limitado (...) Aquí en este colegio le indicamos que el lenguaje tiene que ser semi-formal o formal, les cuesta una enormidad, por eso ahí los inspectores están en los recreos en forma permanente caminando por todos los sectores, para corregir.

Ana tomaba una aproximación activa para abordar lo que veía como un déficit cultural en las familias: “A los papás siempre los reto, les digo: “Ustedes no tienen que decirles ‘Pobrecito, se quedó hasta las 3 de la mañana estudiando’, no, porque esa es una mentalidad mediocre, uno tiene que soñar y soñar en grande”.

El uniforme, que imitaba el de colegios particulares, era usado aspiracionalmente, y el intenso foco en la presentación personal (respetada rigurosamente por los estudiantes) era parte de la cultura de la escuela. Los actos cívicos invitaban a los estudiantes a “dar lo mejor de sí mismos”, con un fuerte foco académico y en la responsabilidad personal.

Dado que los casos exitosos de estudiantes que lograban entrar a la universidad eran más que los fracasos en la escuela, los últimos no se analizaban. Tampoco se examinaba el proceso de descreme y expulsión de estudiantes que permitía sostener estos buenos resultados.

Si bien el discurso de excelencia de la escuela promovía altas expectativas en los estudiantes, también promovía que discriminaran a otros como una forma de reforzar su identidad. El discurso de elección de la escuela por parte de las familias reforzaba en los estudiantes una naturalización de la segregación en función del nivel socioeconómico y de las habilidades: “La gente prefiere un subvencionado antes que un municipal, y las diferencias están claras, porque en un subvencionado vas a tener quizás un mejor ambiente, mejor calidad” (Felipe).

Los estudiantes mostraban una contradicción en cómo veían la educación como la principal vía hacia una sociedad más igualitaria, pero a la vez defendían la libertad de elección que hace que solo algunos estudiantes puedan acceder a ciertos privilegios educativos. También tenían opiniones mixtas sobre el movimiento estudiantil y la gratuidad en educación superior: “Hay un montón de becas, de beneficios que uno puede obtener, entonces no sé si la educación gratuita sea en este momento, para nuestro país, una opción muy viable” (Lana).

Los estudiantes identificaban el racismo y discriminación como problemas prevalentes en la sociedad chilena, pero que no ocurrían al interior del colegio. Sin embargo, mostraban una actitud clasista ante actitudes o vestimentas que asociaban a la categoría “flaite”. Este era también el discurso dominante de los adultos en la escuela: tratar de eliminar cualquier signo cultural que denotara una clase social baja. Instancias como las salidas al Teatro Municipal o el Taller de Liderazgo intentaban transmitir capital cultural, en la forma de adherencia a las normas, un discurso emprendedor y el uso de un lenguaje formal.

Los estudiantes de Rosedal ejercían un monitoreo constante sobre la

forma en que se vestían y hablaban, corrigiendo a sus compañeros cuando no seguían estas reglas (es decir, cuando se veían o actuaban como “flaites”). Como explicó Ana, “Cuando llega un cabro flaite aquí —según ellos, porque ellos no se creen flaites— lo intentan educar. Hasta que termina hablando bonito, siendo más caballero, siendo respetuoso”. Como lo expuso Felipe, aquellos que eran considerados flaites, tenían problemas para adaptarse a la escuela y terminaban yéndose. El distinguirse como no-flaite establecía la categoría del “otro” y reforzaba la propia identidad como superior. Siempre estaba el riesgo de caer en la categoría del flaite, por lo que era importante evitarlo manteniendo una buena presentación personal y lenguaje, temiendo el revelar el origen. Por ejemplo, un inspector amonestó a un curso, señalando: “Ningún estudiante se va a graduar con un corte de pelo indecente, por respeto a sus padres y a las personas que vienen a verlos. No porque estén en Cuarto Medio... les damos más libertades, pero tienen que verse impecables”.

En cuanto a sus expectativas del futuro, estos estudiantes creían en el discurso meritocrático y ponían gran esfuerzo en sus estudios, mostrando cierta conciencia de las barreras estructurales al ser la primera generación profesional en sus familias, pero no totalmente conscientes de las limitaciones de la meritocracia en el ámbito laboral. Era precisamente esta negación lo que les permitía cumplir con las exigencias de la escuela.

Administrativos y profesores transmitían las altas expectativas académicas y profesionales a los estudiantes. El primer día de clases, el profesor de Religión enfatizó el hacer el mejor uso de sus talentos y buscar la excelencia, con un discurso empresarial. Al dirigirse a los Cuartos Medios, el Director los describió como una generación deseosa de lograr el éxito, y felicitó a la generación recién egresada por sus buenos resultados en la PSU. Durante el Taller de Liderazgo, Renata expresó:

Si estás en esta escuela, tus metas son claras: llegar a la universidad, ser jefe, tener mucha plata... Los estudiantes de media están empezando a sentir que van a tener que tomar muchas decisiones, están construyendo su visión, para estudiar la carrera que ustedes quieren y no la que les permita su puntaje.

Los estudiantes registraban estas altas expectativas, sintiéndose presionados y, en ocasiones, sobrepasados. Los profesores guiaban a los estudiantes hacia un rango limitado de carreras, consideradas tradicionales, y veían la misión de la escuela como formar a estudiantes que llegaran a la universidad bien preparados y contribuir a su movilidad social.

Tupahue (Escuela Particular Pagada)

Los estudiantes de Tupahue reconocían sus privilegios socioeconómicos, lo que era estimulado por los profesores y administrativos en su discurso cotidiano. También existía un discurso en torno a constituir un subgrupo de esa élite, más conscientes de los problemas sociales, “con el pueblo”, como lo expuso Gustavo: “Deberíamos recuperar a la clase trabajadora que está luchando, que se sacan la cresta trabajando, buscando ser más, que busca estar informada y cambiar las cosas”.

Pero las formas de encarnar el “estar con el pueblo” no estaban tan claras. Por su parte, los profesores trataban de advertir a los estudiantes de las comodidades de los privilegios y cómo podían evitar que entendieran las necesidades de otras clases sociales, como les señaló Juana durante una clase:

Ustedes son la élite del país, no saben lo que es tener frío y andar descalzos (...) Tal vez ustedes no están tan mal, me refiero a la otra élite, la que no tiene idea de nada. Ustedes no van a trabajar en las minas, van a dedicarse a las artes, trabajar en oficinas, mandos medios por lo menos; en este preciso momento, en otro Cuarto Medio, hay estudiantes pensando en que van a tener que pescar, sembrar ¿Esto es justo, injusto, tienen alguna crítica?

También fue posible identificar, durante la presentación de sus proyectos de investigación, que abordaron distintas problemáticas sociales, por ejemplo, uno de ellos propuso instalar paneles solares en uno de los barrios más pobres de la ciudad, y cuando se le preguntó por qué lo había escogido, señaló:

Como yo soy cubano, no tengo prejuicios, pero todos me han dicho

que La Pintana es pobre (...) y prefiero hacerlo en ese barrio con gente interesante más que con ricos que siguen la misma rutina siempre.

Los estudiantes se mostraban críticos de su propia clase social y presentaban un discurso de preocupación por los pobres y oprimidos, desde una visión que los romantizaba como “más interesantes” y que desarrollaba un discurso de “turismo de clase” (Contardo, 2013), pero sin profundidad analítica.

En contraste con Rosedal, estos estudiantes no querían ser confundidos con los cuicos, que constituían no solo una categoría socioeconómica, sino que eran concebidos como indolentes e ignorantes de los problemas sociales. Afirmaban su identidad convirtiendo a los cuicos en “otros”, y abrazando su orientación hacia la justicia social. Durante una salida a terreno, los estudiantes bromearon acerca de estar en un barrio privilegiado, aun cuando su escuela y casas estaban en barrios similares.

En forma similar a Rosedal y Andes, los estudiantes se consideraban especiales, pero, en este caso, se distinguían de sus pares de escuelas particulares por su comprensión de los problemas sociales y actitud proactiva para solucionarlos, y su aproximación académica más relajada. Esta distinción fue evidente cuando un grupo vio a estudiantes mujeres de otra escuela, y dos estudiantes hombres simulaban perseguirlas, pero volvieron decepcionados, señalando que eran de una iglesia, agregando que “la única iglesia buena es una iglesia quemada”.

Si bien no representaban intenciones reales de los estudiantes y fueron desestimadas por la profesora, las acciones políticas radicales eran frecuentes en las conversaciones informales de los estudiantes, y era difícil determinar si solo eran parte de una performance anti-sistema, con una oscilación entre un discurso revolucionario y uno cínico.

En torno al discurso meritocrático, Juana preguntó a los estudiantes su opinión acerca de los sueldos. Los estudiantes estaban de acuerdo con que los médicos ganaran más que las personas que hacían aseo, porque los primeros hacían algo que no cualquiera podía hacer. La profesora cuestionó esto señalando que no era un tema de capacidades, sino que, de oportunidades, promoviendo la conciencia acerca de las desigualdades.

Si bien los estudiantes estaban en una posición socioeconómica

privilegiada, mostraban conciencia de las fuerzas estructurales que mantienen la desigualdad. Por ejemplo, apoyaban una educación gratuita de calidad para todos, veían a la educación como el principal factor en resolver la desigualdad y participaban en el Movimiento Estudiantil. Sin embargo, no lograban ver cómo el privilegio de tener familias involucradas políticamente, había influido en su propio interés por la política, calificando a sus pares de egoístas, flojos, desinformados o desinteresados en lo que estaba pasando en el país.

Las expectativas acerca de estos estudiantes eran altas, en términos de que se convirtieran en líderes, no circunscritos a las profesiones tradicionales. Pero existía cierta decepción en los profesores porque los estudiantes no siempre estaban preocupados por ayudar a otros: “Los estudiantes van a estar en posiciones de poder e influencia: pueden hacer una diferencia, pero a muchos no les interesa... es la burbuja de la escuela”; “A veces, son un montón de discursos vacíos, sin profundidad”. Los mismos estudiantes reconocían que, si bien eran buenos para criticar el sistema, no eran tan activos en buscar el cambio social.

Los profesores se referían a los padres del colegio como no preocupados con las métricas tradicionales de éxito académico, pero vigilantes acerca de la calidad de los profesores y esperando que a sus hijos les fuera bien en la PSU, confiando en que su inteligencia les permitiría “ocupar el lugar que les correspondía naturalmente” (James, 2015).

Discusión

En Andes y Rosedal, el buen estudiante era entendido desde una perspectiva de socialización, como bien comportado y aculturado, lo que implicaba negar su cultura e identidad. Las escuelas comunicaban esto a través de un foco insistente en las normas y presentación personal. Estos estudiantes, siguiendo una ideología arribista, se involucraban en un proceso de convertir al flaite en “otro”, y tratar de comportarse, vestirse y hablar de formas que rechazaban esa etiqueta. Una escuela exitosa, para los administradores y profesores, podía medirse por que los estudiantes pasaran por estudiantes de una clase social más alta.

Este desreconocimiento de clase estaba unido a la promesa no sustentada

de que los estudiantes lograrían tener éxito si no actuaban de formas que revelaran sus orígenes. Así, los estudiantes desreconocían la opresión a la que estaban sujetos en la estructura de clase, y cómo reproducían esa opresión en contra de otros.

Las explicaciones culturales de los profesores y administrativos desde una perspectiva de déficit impedían la construcción de una comunidad educativa entre escuela y familia, viendo a los padres como faltos de educación y compromiso con el proceso educativo de los hijos.

Algunos estudiantes de Andes mostraban formas de resistencia pasivas y activas a los procesos de aculturación fomentados por la escuela en sus normas de vestuario, lenguaje y orientación académica: abrazaban la identidad flaute, hablaban con garabatos o no seguían las instrucciones de sus profesores, mostrando resistencia a las normas escolares y al habitus escolar esperado. En ello era posible reconocer cierto “orgullo de origen”. Otro subgrupo, ejercía la discriminación de clase contra sus compañeros, reconociéndose superior a ellos y acatando las normas escolares y orientación académica.

Los estudiantes de Rosedal, más conscientes de los beneficios del code-switching o con más habilidades para performarlo, desarrollaban un esnobismo donde discriminaban a aquellos que veían como insuficientemente adecuados o estudiosos. Estos estudiantes expresaban una temática de posibilidad, viendo a la educación como una herramienta central para llegar a la universidad, ser exitosos y convertirse en buenos ciudadanos, desde una lógica meritocrática. Era difícil para estos estudiantes no adherir a las justificaciones del orden social que culpan a los pobres de su condición de pobreza, considerando que sus padres habían experimentado cierta movilidad social, que les permitía diferenciarse de sus vecinos. Se generaban jerarquías donde se valoraba el ajuste a la disciplina académica, las normas escolares, y la asimilación cultural, que promovían una permanente gestión del yo, y donde se validaba que aquellos que no cumplían con esto, recibieran sanciones que podían llegar a la expulsión de la escuela. Los procesos de selección de los “mejores” y de expulsión de los “peores” impedían a los estudiantes identificar las barreras estructurales a la movilidad social, haciendo que vieran solo los casos excepcionales que lograban el paso de una clase a otra. Pero estos estudiantes también tenían

cierta conciencia de la desigualdad en el país, lo que esto generaba en ellos disonancia cognitiva, reflejada en las contradicciones de su discurso.

Los estudiantes de Rosedal corrían el riesgo de pérdida de las bases morales al performar el code-switching, fenómeno identificado por Morton (2014), que propone que más que adoptar auténticamente los valores de la excelencia y trabajo duro, puede tratarse de actitudes y conductas que adoptan obligadamente para tener éxito en el mercado laboral y que alienan a los estudiantes de sus valores y relaciones comunitarias. La actitud que se observaba en ellos, más que un “orgullo de origen”, era el de un ocultamiento de este, para “pasar por” estudiantes de una clase social superior.

Los estudiantes de Tupahue, por el contrario, adherían a una ideología abajista, donde rechazaban o negaban su clase social elevada para presentarse como más conscientes de y apoyando las luchas del pueblo, en contraste con lo que ellos calificaban como una élite esnob. Pero, según los profesores, no se involucraban realmente en ayudar a esos grupos. Tampoco reconocían totalmente los privilegios que les permitían estar más informados de las cuestiones políticas y participar en estas.

En las tres escuelas, los estudiantes se involucraban en distintas formas de neurosis de clase, intentando no ser lo que eran, y parecer con más o menos dinero y capital cultural, lo que implica un conflicto entre la identidad original y la nueva o simulada. Los estudiantes de Andes y Rosedal sabían que para tener éxito no podían ser “flaites”, mientras que los estudiantes de Tupahue sabían que sus privilegios eran problemáticos al momento de sostener sus ideales de justicia social, por lo que era mejor esconderlos.

Siguiendo a Biesta (2011), la socialización en las escuelas implicaba una negación de sí mismo y de la propia clase social, mientras que la subjetivación involucraría el reconocimiento de sí mismo y desarrollo de conciencia de clase. La verdadera agencia requiere orgullo respecto a la propia identidad, y un rechazo activo de la discriminación en función de la clase social (Oral, 2016). Andes y Rosedal fomentaban en los estudiantes lo contrario: al promover un discurso de arribismo, empujaban a los estudiantes a ver la propia clase social con distancia, desde la perspectiva de aquellos que tienen el poder, por lo que la socialización nunca se cuestionaba, y los estudiantes creaban falsas distinciones dentro de su misma clase social como

una forma de ejercer dominancia y reafirmar su identidad.

Oral (2016) propone que la educación puede entregar las condiciones de posibilidad para romper la matriz de orden social simbólico en que estamos atrapados. Tupahue daba algunos espacios para esto, cuando promovía la reflexión acerca del sistema socioeconómico y sus injusticias por parte de los estudiantes, pero este cuestionamiento a veces era superficial y performático; en tanto, en Andes y Rosedal comunicaban a los estudiantes que cualquier forma de cuestionamiento no era bienvenida. Así, estas escuelas perpetuaban la reproducción social a través de discursos que fomentaban el deseo de escalar posiciones sociales de forma individualista y competitiva, más que apuntar a cambiar el sistema colectivamente.

Los discursos en torno a la clase social emergieron naturalmente a explorar temas relacionados con la ciudadanía en las escuelas estudiadas, mostrando que la ciudadanía no puede pensarse sin referencia a las distinciones de clase y a la desigualdad de oportunidades cívicas. Este estudio realiza un aporte a la literatura existente en torno a la reproducción social, mostrando cómo las prácticas y discursos escolares contribuyen a mantener la estructura social a través de la complacencia con la promesa meritocrática y un desreconocimiento de la propia clase social; y cómo la particular fuerza de los discursos de abajismo y arribismo en las escuelas chilenas, median las expectativas de futuro y la construcción de identidad en los estudiantes, incluyendo cómo conciben su rol ciudadano.

Notas

¹ El *flaite* es definido por el Diccionario de Uso del Español en Chile como una “persona de clase social baja y comportamiento extravagante, relacionada generalmente con el mundo delictual”, o “con características negativas como mala educación, mal gusto o mala calidad”. El *flaite* es más una actitud que una posición socioeconómica, y puede ser escandaloso, falto de respeto, o actuar su identidad a través de símbolos de estatus (Rojas, 2015).

² Término ambiguo, usado para referirse a todas las clases socioeconómicas por sobre la línea de vulnerabilidad, hasta condiciones de afluencia, un rango desde un ingreso mensual por hogar de US\$750 a \$3,185 (La Tercera, 2015).

³ Todos los nombres corresponden a pseudónimos.

⁴ Tradición donde los estudiantes que egresan estampan un polerón, que incluye los nombres de los estudiantes, junto con una imagen o frase humorística que los represente.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *¿Qué es el Simce?* Gobierno de Chile. <http://www.simce.cl/>
- AIM (2018). *Seminario “Nueva Metodología de Segmentación y Clasificación Socioeconómica”*. Santiago, Chile.
- Anderson, G., & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: appropriating Foucault’s view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034003004>
- Araujo, K (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. LOM.
- Barozet, E. (2020). *Las clases sociales en Chile y su rol en el estallido del 18/O y la pandemia*. La Diaria, Chile. <https://ladiaria.com.uy/chile/articulo/2020/8/las-clases-sociales-en-chile-y-su-rol-en-el-estallido-del-18o-y-la-pandemia/#fnref:1>
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). “Los intocables”: la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.3>
- Bellei, C. (2011). *Presentación ante la Comisión de Educación del Senado acerca del Proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishing.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Canales, 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*, 42(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Castillo, M. (2016). Fronteras simbólicas y clases medias. Movilidad social en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 24(48), 213-241.

<http://dx.doi.org/10.18504/pl2448-009-2016>

CIAE (2016). *Caracterización de los Territorios del Plan de Anticipación de Educación Pública 2016*. Ministerio de Educación, Chile.

Contardo, Ó. (Agosto 11, 2012). *El puto clasismo en Chile*. The Clinic Online. <https://www.theclinic.cl/2012/08/11/el-puto-clasismo-en-chile/>

Contardo, Ó. (2013). *Siúutico. Arribismo, abajismo y vida social en Chile*. Planeta.

Cavieres, E. (2011). The Class and Culture-Based Exclusion of the Chilean Neoliberal Education Reform. *Educational Studies*, 47, 111-132. <http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2011.554588>

De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Del Nuevo Extremo.

Delpit, L. (2006). *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. The New Press.

EFE (2012). El clasismo en Chile es clave en la conflictividad social y el movimiento estudiantil (11 agosto, 2012). Disponible en línea en: <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/08/11/el-clasismo-en-chile-desde-la-colonia-hasta-el-capitalismo/>

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.

Gómez-Nocetti, V., Gutiérrez-Rivera, P., Gaete-Silva, A. & Marqués-Rosa, M. (2019). Creencias de los Formadores de Profesores de Distinto Tipo de Universidades. *Formación Universitaria*, 12(1), 95-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100095>

James, D. (2015). How Bourdieu bites back: Recognising misrecognition in education and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 97-112. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987644>

Kahne, J., & Middaugh, E. (2009). *Democracy for some: The civic opportunity gap in high school*. CIRCLE Working Paper 59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503646.pdf>

La Tercera (Diciembre 13, 2015). ¿Qué es ser de clase media en Chile hoy? *La Tercera*. <http://www.latercera.com/noticia/que-es-ser-de-clase-media-en-chile-hoy/>

Larrañaga, O., Cabezas, G. & Dussailant, F. (2013). *Informe Completo del*

Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile.

https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2020/04/undp_cl_pobreza_ETP_2013.pdf

Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>

Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind*. Harvard University Press.

Mizala, A. (2014). La política chilena de elección de colegios al pizarrón. *Anales*, 7. <https://doi.org/10.5354/07178883.2014.35884>

Mineduc (2020). *Apuntes Variación de la matrícula preliminar 2020*. Centro de Estudios Mineduc. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/09/APUNTES-7_2020_f02.pdf

Montecinos, M.J. (2017). Educación media técnico profesional: problematizando el discurso de la Opción B. *Cuaderno de Educación*, 77. Universidad Alberto Hurtado.

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10481/MaJesusMontecinos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moretti, R. & Contreras, J. (2021). *Mérito y Meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*. Ediciones Alberto Hurtado.

Morton, J. (2014). Cultural Code-Switching: Straddling the Achievement Gap. *The Journal of Political Philosophy*, 22(3), 259-281. <https://doi.org/10.1111/jopp.12019>

Nicoll, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M., & Biesta, G. (2013). Opening Discourses of Citizenship Education: A theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828-846. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.823519>

Oral, S.B. (2016). Complicating Gert Biesta's Account of Subjectification: Žižekian Negativity and Buddhist *Śūnyatā*. *Interchange*, 47(2), 211-227. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9258-2>

Parkin, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*. Espasa-Calpe.

Peña, M. (2010).Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: La pregunta por el saber en niños y

- niñas de Educación Básica Chilena. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 195-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200011>
- Ramírez, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2021). La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- Rincón, V. & Hollis, L. (2020). Cultural code-Switching and Chicana/O post-secondary student persistence: A hermeneutic phenomenological analysis. *Journal of Latinos and Education*, 19(3), 232–245. <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1499516>
- Rodríguez, P. (2016). *La geografía de las oportunidades educativas: Determinando el acceso real de los estudiantes a establecimientos educacionales efectivos para generar políticas públicas que mejoren la provisión de educación de calidad*. CIAE, Universidad de Chile.
- Rojas, D. (2015). Flaite: Algunos Apuntes Etimológicos. *Alpha*, 40, 193-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000100015>
- Rubin, B., Abu El-Jaj, T., Graham, E., & Clay, K. (2016). Confronting the Urban Civic Opportunity Gap: Integrating Youth Participatory Action Research Into Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 424–436. <https://doi.org/10.1177/0022487116667195>
- Ruiz, C. (2009). *Lo público y lo privado en la educación chilena*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/portal/facultades-e-institutos/filosofia-y-humanidades/extension/46193/lo-publico-y-lo-privado-en-la-educacion-chilena-por-carlos-ruiz-s>

Andrea López is a researcher at CITSE, Universidad Católica Silva Henríquez

Contact Address: andrealopezb@gmail.com