



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología  
Carrera de Psicología

# **Un proceso marcado por violencias: Discursos construidos por una comunidad educativa ante el cierre de su establecimiento**

Memoria para optar al Título de Psicólogo y Psicóloga

Autores:

Ricardo Álvarez Astorga

Bárbara Campillay Núñez

Profesora Patrocinante:

Jenny Assaél Budnik

Memoria Tesis FONDECYT Regular N°1160445

Santiago de Chile, enero de 2019

## Agradecimientos

En primer lugar, un inmenso agradecimiento a toda la comunidad del liceo Rosa, quienes nos abrieron las puertas con amabilidad y cariño, permitiéndonos acompañarlos durante su complejo proceso de cierre.

A la guía de esta memoria y nuestra mentora, Jenny Assaél, por todos los aprendizajes, el apoyo y la confianza. A todo el equipo de Política Educativa y Cultura Escolar, especialmente a Benjamín Pujadas, por su ejemplo de trabajo y dedicación.

Agradezco a mi familia: mi mamá, por su infinito amor y trabajo, mi papá por seguir luchando y mis hermanos, por inspirarme día a día. A Catalina, por darme fuerza, alegría y estar siempre conmigo. A Natalia León y Mauricio, por todo su apoyo y cariño. A Bárbara, por ser mi compañera en este recorrido, y a todas mis amigas y amigos.

*Ricardo Álvarez Astorga*

A mi mamá, papá y Vicente, por su amor infinito, incondicional y único. También a Aníbal, por su amor y su amistad, que me acompañan día a día. Por alentarme y apoyarme en cada momento. Por ser mi mejor compañero.

Quiero agradecer profundamente a Jenny Assaél por todo su apoyo en los buenos y en los malos momentos. Por su sabiduría, confianza y cariño sincero. A Benja Pujadas y Felipe Acuña por enseñarme, junto con Jenny, la etnografía como algo que se hace a pulso y con afecto.

A Pía, Catu e Ignacia, por llenarme por tantos años de alegría, ternura y comprensión.

A Felipe por estar en todas y ser siempre mi buen amigo.

A Jose, Cata, Lu y Jorge, por querernos con tanto cariño y apoyarnos en momentos que extraño con nostalgia. También quiero agradecer a mis amigos de Psicología y de Educación Básica por acompañarnos, darnos ánimo y alegrías.

A mi compañero Ricardo Álvarez por su amistad y por enseñarme tanto.

*Bárbara Campillay Núñez*

## Índice

1. Resumen.....	4
2. Introducción.....	5
2.1 Antecedentes.....	5
2.2 Planteamiento del problema.....	8
3. Objetivos.....	11
4. Marco teórico.....	12
4.1 Discursos hegemónicos de rendición de cuentas y políticas de mercado.....	12
4.2 Efectos en las comunidades.....	14
4.3 Posicionamiento epistemológico.....	16
5. Marco metodológico.....	18
5.1 Enfoque metodológico y tipo de investigación.....	18
5.2 Muestra y Criterios de Selección.....	19
5.3 Técnicas de producción de datos y justificación.....	20
5.4 Estrategia de análisis de la información.....	22
6. Historia del cierre.....	23
7. Análisis y Resultados.....	25
8. Discusión y Conclusiones.....	52
9. Reflexiones Finales.....	63
10. Referencias bibliográficas.....	65

## 1. Resumen

El sistema educativo chileno, heredado de la dictadura, es uno de los más privatizados y neoliberales del mundo. Debiendo competir con pares privados en un campo desigual, la educación pública refleja el desentendimiento estatal, donde establecimientos municipales han sido cerrados. Esta investigación busca comprender los discursos construidos por una comunidad educativa, ante el cierre de su establecimiento. Desde una aproximación cualitativa etnográfica, realizamos un estudio de caso, produciendo datos a partir de notas de campo, entrevistas y grupo de discusión, trabajados mediante Análisis Crítico del Discurso. Los hallazgos refieren al cierre como un proceso lento y violento; mandatado por intencionalidades económicas; una comunidad desprotegida por el cierre; y empobrecida por la privatización de la educación. Se discute el Orden del discurso, visibilizándose la complejidad del cierre, en tanto impacta profundamente en la comunidad, que genera sus propios discursos de resistencia, ante una política hegemónica privatizadora que acrecienta las desigualdades sociales.

**Palabras claves:** *Cierre de escuelas, Educación Pública, Análisis Crítico del Discurso, Rendición de Cuentas, Nueva Gestión Pública.*

## 2. Introducción

### 2.1 Antecedentes

El sistema educativo escolar chileno es uno de los más privatizados del mundo y un ejemplo internacional de la implementación de políticas basadas en la ideología neoliberal (López & Moreno, 2016; Pino-Yancovic, 2015). La implementación de estas políticas, durante las últimas tres décadas, ha llevado, sistemáticamente, al desmantelamiento de la educación pública y a una pérdida del sentido de la educación (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobarzo, 2011).

Desde los inicios del Estado chileno, se intentó incorporar la educación como un derecho, existiendo esfuerzos y preocupación por desarrollar una institución educativa pública y de carácter nacional (Assaél et al., 2011). En ese sentido, la educación fue asumida como una responsabilidad del Estado y se desarrolló como tal hasta que, en 1973, la dictadura cívico-militar dio un giro radical a este proceso. Especialmente con la Constitución de 1980, la dictadura comienza a configurar el panorama educativo nacional, imponiendo políticas experimentales, implementadas sin contar con evidencia empírica que las avalara (Assaél et al., 2011), pero, ideológicamente basadas en los planteamientos liberales de Milton Friedman (Pino-Yancovic, 2015).

Previo a la dictadura, en Chile existió un modelo público, gratuito y centralizado, bajo la responsabilidad de un fuerte Ministerio de Educación. Este sistema, alcanzaba a cubrir el 70% de la población en edad escolar y el sector fiscal satisfacía más del 90% de esta matrícula (Assaél et al., 2011). Sin embargo, los nuevos desarrollos de la dictadura, defendían decididamente la apertura a la privatización en la educación, lo que derivó en cambios de gran relevancia en las políticas de gestión y en los instrumentos de financiamiento de la educación pública (Donoso & Donoso, 2010).

De este modo, los intentos de descentralización y privatización del sistema se encargaron de dejar sin injerencia, sobre el funcionamiento de las escuelas, al Ministerio de Educación, entregándole la administración de los establecimientos públicos a los gobiernos locales (municipios). Así, los municipios asumieron la tarea de gestionar la educación pública, sin mayor preparación y con un precario sistema de apoyo por parte del gobierno central (Ministerio de Educación) (Donoso, Cancino, Arias, Castro, Davis, Benavides & López, 2011).

A la vez, se posibilitó la existencia de centros gestionados por empresarios privados, siendo financiados por los mismos subsidios estatales que recibe la enseñanza municipal, siendo denominados establecimientos “particular subvencionados” (Donoso & Donoso, 2010).

Durante la década de los 80, se firma el decreto de ley DL 3476, que instaura el sistema de subsidios estatales conocido como sistema de “*vouchers*”, donde el financiamiento de una escuela dependería de la cantidad de alumnos que asista a sus aulas (Fundación Sol, 2011). El objetivo de este sistema es incorporar mecanismos de competencia de mercado entre los colegios municipalizados y los particulares subvencionados, obligando a las instituciones a aumentar su productividad y luchar por una mayor demanda de estudiantes con *vouchers*, suponiendo que la competencia actuaría como ente regulador que favorecería la eficacia en la gestión de recursos, lo que se traduciría en un ahorro importante en el gasto público (Cornejo, 2006; Acuña, Assaél, Contreras, & Peralta, 2014).

Donoso (2005) se refiere a esta transformación como la “gran reforma educativa neoliberal”, con la cual se ponen los cimientos del modelo de educación de mercado que existe actualmente en nuestro país. Con esta reforma, la educación chilena comienza el camino de la privatización, la descentralización y el abandono de la responsabilidad del Estado, erigiéndose como un proceso de “desentendimiento” de la educación pública (Lavín, 2003, en Cornejo, 2006), modificando la lógica del sistema y el sentido de la educación.

De este modo, al término de la dictadura, se había consolidado un sistema educativo mixto, de carácter público con complemento privado, financiado por el Estado, que evidenciaba serios problemas de calidad y equidad. Por ese entonces, la educación municipal cubría más del 70% de la matrícula, mientras que la privada subvencionada casi el 30% (Assaél et al., 2011).

Durante los primeros años de democracia, el Estado intenta tomar un rol algo más amplio, aumentando el gasto público, impulsando una reforma curricular, programas focalizados y mejoras en infraestructura. Sin embargo, ninguno de los cambios propuestos se enfrenta a la privatización que existe a la base del sistema. Así, el sistema continúa encaminándose hacia un modelo más descentralizado y con una fuerte tendencia a una cultura evaluadora, de medición y eficiencia, que permitiera la comparación y, con ellos, la competencia entre establecimientos (Cornejo, 2006; Pino, Oyarzun & Salinas, 2016).

Así, el modelo heredado de la dictadura se sostuvo sin reformas significativas a sus bases. Los gobiernos democráticos no entregaron mayor apoyo a los establecimientos municipales. De hecho, tampoco se enfrentaron a la privatización. Más aún establecieron una medida más privatizadora.

Promulgada en el año 1993, la Ley de Financiamiento Compartido, permite que el sector particular subvencionado pueda cobrar a las familias, además de recibir los recursos del Estado (Joiko, 2011). Lo anterior significó un nuevo estímulo para el sector privado (Assaél

et al., 2011; Pino-Yancovic, 2015), tanto así que actualmente menos del 37% de la matrícula total se encuentra en la educación pública, mientras que el resto se distribuye entre la particular subvencionada o la privada. En lo particular, cabe señalar que, en Santiago, menos del 26% de la matrícula es atendida por el sector público (López & Moreno, 2016).

En el año 2008 se promulgaría la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que buscaba promover la igualdad de oportunidades de los/as estudiantes más vulnerables, entregando recursos adicionales a los establecimientos por la asistencia de estudiantes considerados prioritarios (definidos de acuerdo al nivel de ingresos de su familia). Es importante aclarar que esta ley en ningún caso sustituye la subvención escolar tradicional, por el contrario, profundiza el sistema de financiamiento a la demanda y a la competencia por estudiantes (Contreras, 2012; Joiko, 2011).

Cabe señalar que, para acceder a este beneficio adicional, los sostenedores debían comprometerse, por una parte, a implementar nuevos mecanismos que aseguraran el uso de los nuevos recursos en la mejora de la calidad educativa de las escuelas, como la formulación de Planes de Mejoramiento Escolar (PME) y la contratación de Asistencia Técnico-Pedagógica (ATE), y por otra, a demostrar estos resultados a través de los puntajes obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE (Pino-Yancovic, 2015; Redondo, Assaél, Contreras, Corbalán, Palma, Campos, & Sisto, 2012). De este modo, se profundizarían los mecanismos de rendición de cuentas en el sistema, definiendo metas y sanciones para las escuelas deficientes (Elacqua, Martínez, Santos, & Urbina, 2012).

En este sentido, el cierre de las escuelas se entendería producto de su pobre rendimiento, concordante con la lógica que sustenta la Ley SEP, que calificaba, desde el año 2008, hasta el año 2014 a las instituciones en tres categorías por desempeño, en orden decreciente: Autónomas, Emergentes, En Recuperación. La clasificación dice relación con los resultados de las tres últimas evaluaciones de la prueba SIMCE de cuarto básico. Lo anterior representa el 70% de la categorización, mientras que el 30% restante considera indicadores complementarios como la tasa de retención y aprobación de alumnos; integración; iniciativa; mejoramiento de condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento; y evaluación del cuerpo docente, para el caso de establecimientos municipales (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018).

De esta forma, el destino de una escuela depende principalmente de los resultados conseguidos en el SIMCE, ya que, según estos, se determinan una serie de medidas a implementar, desde contar con la intervención de diversos actores externos, hasta el cierre eventual de las escuelas que no logran demostrar mejora en la prueba (Elacqua, Martínez, Santos, & Urbina, 2012).

En otras palabras, el cierre de escuelas es entendido como la medida más extrema aplicable a un establecimiento educacional que persiste en obtener bajos resultados en el SIMCE, principalmente. Tal medida funciona bajo la lógica de que ésta es la única intervención posible con las escuelas crónicamente deficientes. El cierre supondría que los estudiantes puedan optar a mejores escuelas y se genere una presión hacia las otras escuelas de bajo rendimiento, con la forma de amenaza de cierre (Vera-Bachman & Salvo, 2016).

## **2.2 Planteamiento del Problema**

En el contexto anteriormente descrito, más que un mercado con oferta y demanda, pareciera que el sistema educativo chileno se divide en ganadores y perdedores, es decir, en un juego en el que pierden los establecimientos públicos y ganan los particulares subvencionados (Donoso-Díaz, Castro-Paredes, Alarcón-Leiva & Davis-Toledo, 2015).

Desde la teoría de los mercados, la entrada y salida de oferentes en la industria permitiría una “limpieza”, dejando a los proveedores de baja calidad fuera del mercado e introduciendo mejores alternativas para los consumidores. En el campo de la educación, este planteamiento llevaría a una mejora en la calidad de los establecimientos en el mercado, así como a un aumento en la variedad de los proyectos educacionales a los que pueden optar las familias (Pino, Oyarzun & Salinas, 2016; Grau, Hojman, Mizala & Grau, 2015).

Con este discurso a la base, existe el supuesto de que los individuos tendrían la libertad de elegir el mejor servicio, en base a la calidad y la comparación de las instituciones para satisfacer sus necesidades, por lo que las escuelas, incapaces de proveer un buen servicio, eventualmente desaparecerían debido a esta pérdida de consumidores (Acuña et al., 2014; Pino-Yancovic, 2015).

La Ley SEP determina que aquellas que se mantengan en la categoría más baja y que no logren sus objetivos, en el plazo de cuatro años, pueden perder el reconocimiento oficial (Elacqua et al., 2012).

Sin embargo, desde las comparaciones realizadas entre los resultados de las escuelas municipales y particulares subvencionadas en la prueba SIMCE, entendidos estos como medidores de la calidad, y considerando las características socioeconómicas de los alumnos, no se evidencia una gran diferencia entre ambos puntajes obtenidos por estas escuelas. Mientras tanto, el supuesto aumento de calidad de las escuelas de administración privada, se explicaría más por la migración de los mejores alumnos al sector (Paredes & Pinto, 2009).



De esta forma, la población con mejores resultados y, por ende, menos costosa de educar para las instituciones, migra a establecimientos particulares subvencionados, dejando a cargo de la educación pública a los más pobres y vulnerables (Donoso et al., 2011; Redondo et al., 2012). Así, la educación municipal sería la única alternativa para quienes no poseen la opción de acceder a una educación particular (considerada de mejor calidad), porque carecen de medios económicos, o debido a que la educación privada realiza procesos de selección, perpetuando esta desigualdad (Ramírez, Nogués, & Henríquez, 2015; Weinstein & Muñoz, 2012).

En este contexto, se estaría generando un escenario de competencia injusta, donde los *vouchers*, que representan los recursos que se obtienen por estos alumnos, no tienen relación con las características y el coste real de educar a un estudiante según su condición socioeconómica (Donoso et al., 2011). En este sentido, los recursos terminan siendo insuficientes para sustentar el funcionamiento de un establecimiento, escenario empeorado por la baja en la matrícula de los estudiantes en la educación pública, que genera un menor financiamiento y deja, por lo tanto, a muchos municipios en un estado crítico (Pino-Yancovic, 2015).

Tal estado se evidencia en que, para los años 2009 y 2010, más del 75% de los establecimientos categorizados "En Recuperación", considerados con rendimiento deficiente, corresponde a escuelas municipales (Elacqua et al., 2012). Para el año 2017, con las nuevas categorías por desempeño (Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente) nos encontramos con que un 56% de los establecimientos de Educación Media clasificados como Insuficientes corresponden a escuelas de dependencia municipal, 37% particular-subvencionada, mientras que sólo un 7% corresponde a establecimientos particulares (Agencia de la Calidad, 2018). En Educación Básica el panorama no es para nada más alentador, ya que los establecimientos Insuficientes son en un 69% municipales, 28% particular subvencionadas, y sólo un 1% particulares. De esta manera, la diferencia entre instituciones públicas y privadas tiene el poder de reproducir y profundizar la inequidad social existente en la educación, ya que termina por ser una competencia injusta, que se traduce en menos recursos para establecimientos más desfavorecidos en tal escenario (Tomasevski, 2004).

Cerrar una escuela pública que atiende a población con estas características, incrementa el riesgo de profundizar las inequidades sociales. Las investigaciones empíricas realizadas tanto en el país, como internacionalmente, muestran que, la mayoría de las veces, los estudiantes involucrados en el cierre de una escuela tienen un acceso limitado o nulo a mejores opciones educativas, por lo que finalmente deben transferirse a otro establecimiento de bajo

rendimiento y no presentan ninguna mejora significativa en sus resultados (Elacqua et al., 2012; Lipman, 2011; Kemple, 2016; Sunderman, Coghlan & Mintrop, 2017).

Este problema es especialmente significativo en comunidades rurales, así como en aquellas de menor nivel socioeconómico, donde existen aún menores alternativas de calidad cercanas. Así, en un estudio llevado a cabo en 2011, se evidenció que un 27.6% de las familias en escuelas de desempeño deficiente, no tiene ningún establecimiento alternativo cercano donde matricular a su hijo en caso que se concrete el cierre de su establecimiento actual (Elacqua et al., 2012). Incluso en contextos urbanos, la existencia de alternativas de mejor calidad cercanas no es una condición suficiente para asegurar el acceso a opciones de calidad, ya que muchas de estas escuelas no cuentan con cupos suficientes para recibir a todos los estudiantes, su precio es una barrera, o bien, mantiene procesos de selección. En lo concreto, un 62.8% de familias no contaría con cupos dentro de su barrio (Elacqua et al., 2012).

Es llamativo que, respecto al cierre masivo de escuelas municipales en nuestro país, poco se ha indagado de las consecuencias de estos procesos, y mucho menos de sus efectos a nivel comunitario (Núñez et al., 2014). Mientras que desde estudios internacionales, Green (2017), Castaliano y De Souza (2017) sostienen que muchos de estos cierres son entendidos desde una narrativa económica, configurándose como una práctica articulada a otras políticas direccionadas a atender las necesidades fraguadas por intereses de mercado.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, entendiendo que el cierre de escuelas no hace sino profundizar la vulneración de derechos a la cual se encuentran afectas las comunidades escolares de establecimientos municipales, el objetivo de esta investigación será comprender qué discursos se construyen desde las diferentes posiciones enunciativas de la comunidad escolar, a lo largo del proceso de cierre de un establecimiento educativo, poniendo énfasis en cómo estos discursos construyen y reproducen las relaciones de poder, al tiempo que emergen contra-discursos a los discursos entregados por las autoridades responsables del cierre.

Por todo lo anterior, la pregunta que guiará esta investigación es **¿Cuáles son los discursos construidos por la comunidad escolar respecto al cierre de su institución?**

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Comprender los discursos que construye la comunidad educativa, ante el cierre de su institución.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar los significados respecto al cierre del establecimiento educativo, construidos por la comunidad escolar.
- Identificar las tensiones e interacciones entre los discursos construidos por las distintas posiciones enunciativas de la comunidad escolar, respecto al cierre de su establecimiento.
- Analizar al nivel de prácticas sociales, los efectos discursivos de las tensiones e interacciones entre los discursos anteriormente detalladas.

## **4. Marco Teórico**

Este apartado describe los principales acercamientos encontrados en la literatura para entender el fenómeno del cierre de escuelas, entregando una pequeña descripción de los argumentos desarrollados en tales investigaciones.

Qué hacer con las escuelas que no logran alcanzar los estándares de desempeño se ha transformado en una discusión para muchos países y comunidades (Gershberg, González & Meade, 2012). En este sentido, parte del debate se ha centrado en la eficacia del cierre y en sus resultados sobre el desempeño de los estudiantes (Sunderman, Coghlan & Mintrop, 2017; Kemple, 2016; De Witte & Van Klaveren, 2014; Smarick, 2010). Sin embargo, son pocos los estudios que se han encargado de registrar estos procesos, y la escasa evidencia que existe sugiere que el cierre de escuelas no sería una estrategia prometedora para mejorar los resultados de los estudiantes con bajo rendimiento (Sunderman, Coghlan & Mintrop, 2017; De Witte & Van Klaveren, 2014; Vera-Bachman & Salvo, 2016; Gershberg, González, & Meade, 2012).

Sólo entender esta perspectiva del debate, sería ignorar que las escuelas son más que un lugar donde educar a los jóvenes y que su cierre tiene efectos profundos en las comunidades donde se asientan (Kearns, Lewis, McCreanor & Witten, 2009).

Cabe advertir que la decisión de los cierres se encuentra profundamente impactada por procesos ideológicos, raciales, económicos y políticos que configuran los espacios urbanos y los barrios de las escuelas (Lipman, 2011 citado en Green, 2017). De esta forma, estudios como los de Lipman (2013), Briscoe y Khalifa (2015), Pino-Yancovic (2015), Green (2017), Carden (2017), Castaliano y De Souza (2017), evidencian que el cierre de escuelas es un fenómeno donde diferentes intereses son puestos en juego, que configuran un conflicto entre posiciones hegemónicas que se tensan con otras en resistencia. Este panorama ha significado que en muchas ciudades las comunidades se han organizado en contra del cierre de su escuela, pero las fuerzas políticas, de mercado y los intereses de las élites han acallado estos movimientos (Green, 2017; Johnson, 2013).

### **4.1 Discursos hegemónicos de rendición de cuentas y políticas de mercado**

Un discurso es entendido como una representación ofrecida y sostenida por un grupo particular o grupos (Bartlett, Frederick, Gulbrandsen & Murillo, 2002), construida y determinada por los intereses y condiciones sociales particulares de sus productores. Así, para mantener su poder, las clases capitalistas deben dominar una forma de entender el

Estado, vale decir, un discurso que favorezca que puedan mantener su condición (Fairclough, 1989).

De esta forma, los discursos compiten con otras representaciones para convertirse en la representación dominante sobre un tema o idea. Cuando un discurso logra ser el dominante, es naturalizado, se pierde su conexión con ideologías e intereses particulares y adquiere el estatus de "sentido común" (Fairclough, 1989).

Así, el lenguaje es tanto una herramienta de lucha, como una lucha en sí misma, y los que ejercen poder por medio del lenguaje, están constantemente enfrentados a otros para defender sus posiciones. En ese sentido, cuando las convenciones dominantes son resistidas y contestadas, el lenguaje puede contribuir a cambiar las relaciones sociales (Fairclough, 1989).

Sin embargo, grupos de mayor estatus, disponen de mayor poder y dinero para circular sus discursos y garantizar su autoridad. En este escenario, no es sorprendente que el discurso de la escuela como una entidad que se rige por las dinámicas propias del mercado, se haya instaurado como sentido común. Así, el discurso mercantil de la educación toma diferentes formas, ensalzando la libertad de opción de los padres -entendidos como consumidores-, partiendo de la premisa de que estarían en igualdad de información y poseerían la capacidad de asegurar la mejor educación de sus hijos (Bartlett, Frederick, Gulbrandsen & Murillo, 2002). Asimismo, líderes como los administradores de las escuelas, tienden a ser productores del discurso dominante, apoyando relaciones de poder particulares y sus paradigmas de conocimiento relacionados, mientras deslegitimizan otros (Briscoe & Khalifa, 2015).

Tal como en Chile, cuyo sistema educativo se ha caracterizado por sus marcadas políticas de mercado, otros sistemas a nivel mundial también han atravesado un proceso donde organizaciones, que no están interesadas en producir bienes mercantiles, terminan pensándose desde y con términos de producción, distribución y consumo. Como lo plantean Bartlett, Frederick, Gulbrandsen y Murillo (2002) desde la realidad norteamericana, se trataría de un proceso de colonización de la vida social por discursos asociados a la producción de bienes.

De esta forma, uno de estos discursos sería el de la Nueva Gestión Pública, el que se ha encargado de resignificar el rol del Estado, incorporando a un bien público -como es la educación-, la racionalidad empresarial basada en los principios de competencia, criterios de evaluación individual, estandarización de resultados y procesos de trabajo, la contratación flexible, incentivos salariales condicionados a resultados, la rendición de cuentas y la

clientelización de los beneficiarios (Fernández, Albornoz, Cornejo & Etcheberrigaray, 2016; Falabella, 2015).

En específico, la rendición de cuentas busca implementar un sistema de entrega de resultados y responsabilización bajo el supuesto de que todo actor educativo tiene un grado de responsabilidad en los procesos y, en consecuencia, debe rendir cuentas en la cadena de generación de resultados educativos (Corvalán, 2006, en Fernández, Albornoz, Cornejo & Etcheberrigaray, 2016).

Quienes defienden esta medida, entienden el cierre de escuelas como la sanción más efectiva para los establecimientos que no tienen solución (Vera-Bachman & Salvo, 2016), pues consistiría en la única medida que define responsabilidades reales de los logros institucionales, llegando a concebir que los conflictos sociales que caracterizan los cierres de escuelas, serían un “ajetreo” normal y requisito familiar para una industria saludable, y tendría beneficios tales como que los estudiantes no estén sujetos a una escuela crónicamente deficiente, así como también el ingreso de nuevos agentes dispuestos a innovar (Smarick, 2010).

Sin embargo, cuando observamos en detalle estos discursos, es posible reconocer el modo en que con ellos se buscan abrir espacios para nuevas prácticas neoliberales, como permitir la entrada de administraciones privadas, dismantelar sindicatos de profesores y reforzar políticas top-down (Lipman, 2013).

#### **4.2 Efectos en las comunidades**

Comprender el modo en que la práctica neoliberal del cierre de escuelas públicas reproduce el discurso mercantilista de la educación, debe enfocarse tanto en analizar la vivencia de las comunidades que enfrentan este proceso, como en los efectos que produce este cierre sobre éstas.

El proceso de cierre de las escuelas es argumentado en coherencia con la agenda institucional, cerrando habitualmente establecimientos por bajo rendimiento o insuficiencia en la matrícula y recursos (De White, 2015).

Sin embargo, desde Lipman (2013), este cierre de escuelas públicas puede comprenderse más profundamente como una crisis utilizada para expandir las políticas neoliberales, en que la noción de crisis es parte de una estrategia de capitalismo del desastre, donde las comunidades vivencian un *shock* que les impide responder y organizarse ante la imposición de políticas que atentan contra sus derechos (Johnson, 2012). De igual forma,

estos *shocks* corresponderían a eventos de carácter catastróficos y traumáticos, fuertemente cargados de dolor y violencia, que afectarían a la comunidad por completo, desarticulando su capacidad de organización (Klein, 2007). El cierre de una escuela pública significaría un evento de características similares.

La pérdida material y el dolor psíquico no se reducen sólo a la escuela. Las escuelas públicas son parte integral de los barrios y el ecosistema de la comunidad. Por lo que el *root shock* se extiende desde los niños, pasando por los padres, cuidadores, profesores y funcionarios de la escuela, hasta el barrio y la comunidad donde la escuela está asentada (Lipman, Vaughan & Gutiérrez, 2014, p.5).

Por otra parte, Shiller (2018) utiliza el concepto de “*slow violence*” para describir los largos procesos que implican estos cierres, donde la violencia contra las comunidades ocurre gradualmente, evitando ser puesta en evidencia, es una violencia que es muy difícil de ver por los afectados, ya que se distribuye en largos periodos.

Las autoras Núñez et al. (2014), han investigado el fenómeno de cierre de escuelas municipales en contextos rurales chilenos y, dentro de sus resultados, se evidencia que el cierre es narrado como un evento fragmentado, más que como un proceso planificado y articulador. La falta de información y claridad hacia las comunidades, por parte de las autoridades que toman esta decisión, genera un ambiente de incertidumbre, provocando tensiones entre los apoderados, los docentes y los directivos de la institución.

Frente a esta desinformación, la comunidad elabora sus propias explicaciones para el cierre de la institución, responsabilizándose y desconfiando tanto de ellos mismos, como de organizaciones externas. Estas construcciones afectan la cohesión social a nivel comunitario, impidiendo que los sujetos participen en las decisiones que los afectan. En consecuencia, se genera la sensación de no poder hacer nada al respecto (Núñez et al., 2014).

Por otro lado, estos cierres también representan una pérdida de un espacio social de encuentro con otros, especialmente para las mujeres de la comunidad, ya que la escuela es narrada “como una institución que integra a las mujeres, reuniéndolas de manera sistemática e identificándolas como grupo” (Núñez et al., 2014, p. 621). La escuela aparece como un espacio que garantiza y permite ciertos valores y sentidos de gran relevancia para la comunidad, de forma que, con su pérdida, las posibilidades a futuro y el proyecto de la comunidad se ven restringidos y narrados como “la muerte de la comunidad” (Núñez, Solís, Soto, Cubillos, & Solorza, 2013).

La escuela aparece como una institución dirigida no solo a los estudiantes, sino que también representa un espacio comunitario donde diferentes sujetos encuentran un lugar de

cohesión. Sin embargo, este mandato social pasa a un segundo plano frente a otras concepciones, que entienden la escuela desde la racionalización de los recursos económicos. “En esta nueva racionalidad, la escuela ha dejado de ser una inversión, para pasar a ser un gasto” (Núñez et al., 2013, p. 53).

Por otra parte, Pino-Yancovic (2015) también indaga en los efectos del cierre de distintas escuelas municipales en el contexto de un sector vulnerable de Santiago, donde los padres y estudiantes de las instituciones cerradas significaron este proceso como una imposición, cargada de violencia y con fuertes consecuencias negativas para ellos.

En este caso y al igual que en las escuelas rurales, la falta de información y la poca claridad marcaron los procesos de cierre (Pino-Yancovic, 2015). Los rumores y la información oficial poco clara caracterizaron el último año de la escuela investigada.

Las escasas explicaciones entregadas por la autoridad, con motivo del cierre de la institución, no fueron validadas por la comunidad. Es más, se generó una fuerte resistencia por parte de los apoderados, evidenciando una construcción propia de la comunidad respecto al cierre, donde se significaba como un proceso que vulneraba el derecho de sus hijos a tener educación (Pino-Yancovic, 2015).

En síntesis, los procesos de cierre de las escuelas son argumentados en coherencia con la agenda institucional, en consideración a su bajo rendimiento o insuficiencia en la matrícula y recursos (De White, 2015). Sin embargo, tales razones no son compartidas por las comunidades, entrando en tensión con los discursos locales producidos por las posiciones de la comunidad (Pino-Yancovic, 2015).

### **4.3 Posicionamiento epistemológico**

La presente investigación se plantea desde un posicionamiento epistemológico cercano al socioconstruccionismo. Según Lupicinio Iñíguez (2003) esta epistemología se encuentra especialmente nutrida por la Sociología, con aportes como el Interaccionismo Simbólico y la Etnografía, al igual que por la Psicología Social.

En conjunto, los desarrollos teóricos mencionados, permiten englobar una serie de preceptos compartidos que caracterizan una perspectiva socioconstruccionista (Iñíguez, 2003; Ibañez, 2004; Piper, 2007), siendo los principales:

- Antiesencialismo: Las personas y el mundo social son el resultado de procesos sociales específicos, por lo que carecen de una naturaleza predeterminada.



- Relativismo: La realidad corresponde a un conjunto de versiones construidas colectivamente en distintas sociedades y culturas.
- El lenguaje como producción social: El conocimiento es el resultado de una construcción colectiva y son las prácticas cotidianas las que construyen el saber.
- Determinación cultural: Toda construcción es dependiente del contexto y momento histórico en el que se produce.
- Disolución de la dicotomía objeto-sujeto: Ninguna de las dos entidades existe sin la otra, no es posible pensarlas de forma separada.

Así, se plantea que la realidad es una construcción social, que no existiría de manera independiente del conocimiento que se tiene de ella, transformando la lógica de la investigación y de la construcción de conocimiento (Fernández, 2006).

## **5. Marco Metodológico**

El presente marco metodológico contiene todos aquellos aspectos teóricos y metodológicos desde los cuales desarrollaremos la investigación. En primer lugar, nos referiremos al enfoque metodológico cualitativo, para luego precisar sobre las características de los participantes y sus criterios de selección. A continuación, detallaremos los dispositivos de producción de datos, a saber: la observación etnográfica, entrevistas y grupos de discusión. Finalmente, nos detendremos en el tipo de análisis que utilizaremos, el Análisis Crítico del Discurso, cuyos propósitos políticos resultan pertinentes para la investigación.

### **5.1. Enfoque metodológico y tipo de investigación**

Para conseguir dar respuesta al objetivo de investigación, a saber, comprender los discursos contruidos por una comunidad educativa, respecto del cierre de su establecimiento, utilizaremos un enfoque metodológico de tipo cualitativo, en tanto éste apunta a una comprensión de los procesos sociales, basada en una crítica a lo instituido (Ortí, 1992). A su vez, posee un carácter interpretativo, que privilegia las actitudes analíticas y reflexivas (Fernández, 2006; Tarrés, 2004).

Cabe mencionar que, si bien no existe una única forma de entender este enfoque metodológico, ya que se cuenta con una diversidad de tradiciones y escuelas en las que se desarrolla, hay ciertos elementos mayormente compartidos que tomaremos en cuenta para esta investigación.

Por una parte, el enfoque cualitativo busca desarrollar “una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 159), dando cuenta de las formas simbólicas y su característica de mediadoras y formadoras de las experiencias sociales.

Por otra parte, este enfoque pretende situarse en las relaciones cotidianas, donde el/la investigador/a debe sumergirse en las prácticas y significados que definen un campo social, entendido este último como una producción histórica e intersubjetiva, a fin de comprender los sentidos de los discursos y de las acciones sociales (Fernández, 2012; Canales, 2006).

De igual forma, no niega la posición y presencia del/la investigador/a, sino que, por el contrario, lo/la reconoce y considera como parte del proceso mismo de construcción del conocimiento (Flick, 2004), e incluso, como condición de posibilidad de su producción (Fernández, 2006). Es por esto que no se considera “objetivo” a sí mismo, cuestionando y rechazando las pretensiones de neutralidad propia de las metodologías cuantitativas.

Igualmente, no se busca la universalidad de los resultados –al modo estadístico-, pues se centra en comprender la subjetividad y las experiencias de otros/as, estudiando con mayor profundidad las significaciones propias de las relaciones sociales (Tarrés, 2004).

Por lo anterior, el enfoque cualitativo nos permite comprender que las investigaciones producen efectos sobre lo investigado, por lo que posee implicancias no sólo en el aspecto metodológico, sino que también se constituye en una práctica política, que, por tal, debe contribuir a la transformación de la realidad social a través del análisis crítico de la misma (Fernández, 2006).

## **5.2 Muestra y Criterios de Selección**

En coherencia con la importancia atribuida a los contextos y a los discursos producidos en ellos (Fairclough, 2008), la investigación se organizará como un estudio de caso instrumental. Así, como Stake (1995) refiere, un caso único puede ser un programa o una persona particular. El caso es algo complejo, específico y en funcionamiento, es decir, es un sistema acotado e integrado que debe ser comprendido. A su vez, en el caso se busca analizar cómo comprenden su realidad las personas investigadas.

El estudio caso instrumental es pertinente debido a las características contextuales que permiten comprender en profundidad los discursos producidos por las diferentes posiciones en la comunidad escolar. De esta forma, el proceso de cierre de esta institución aparece como una oportunidad única de indagar la producción de discursos respecto al mismo proceso, en un establecimiento municipal en un sector vulnerable de Santiago.

Como parte del proyecto CONICYT CIE-05 “Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de la ley SEP: estudio etnográfico de dos establecimientos municipales” y del proyecto FONDECYT 1160445 “La recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana: un estudio etnográfico”, ambos a cargo de la investigadora Jenny Assaél, nos encontrábamos estudiando establecimientos vulnerables, con distintas categorías SEP (Autónomos, Emergentes o en Recuperación). Una de esas escuelas, como se describirá en profundidad más adelante, fue informada de su cierre. Dada la relevancia y complejidad de tal proceso decidimos considerarlo como un estudio de caso.

Dentro de las características del caso se identifican:

- Sostenedor municipal: El establecimiento municipal recibe población perteneciente al nivel socioeconómico bajo o medio bajo.

- Alta concentración de alumnos prioritarios: Considerando que la Ley SEP es uno de los principales factores que explican el cierre de establecimientos.
- En Recuperación: Perteneciente a la categoría más baja de acuerdo a los resultados SIMCE, principalmente.

El establecimiento, al que denominamos “Rosa”, se encontraba emplazado en un sector vulnerable de la Región Metropolitana, contando, al momento de su cierre, con más de un 60% de sus estudiantes clasificados como “prioritarios”. Entre el año 2007 y 2016 la matrícula total en el Liceo cae de 406 estudiantes a 78. Este descenso es especialmente notorio durante el año 2013, cuando intentando responder a las necesidades de su población escolar, la institución intenta dar un giro en su proyecto educativo, buscando transformarse en un Liceo Politécnico. Por lo anterior, ese año se cierra el primer ciclo básico, para posteriormente cerrar quinto en 2014 y sexto básico en 2015. Durante el año 2016 la matrícula de séptimo básico es tan baja que el Liceo pierde nuevamente un curso, terminando con clases de octavo básico a cuarto medio. Finalmente, a principios del año 2017 la escuela es cerrada, dejando a la comunidad sin este espacio educativo.

Según lo señalado anteriormente, debido a las características de este establecimiento, este proceso de cierre tiene la capacidad de profundizar las desigualdades sociales que vive la comunidad escolar. A partir de este conocimiento, nos posicionamos como investigadores que comparten, de una u otra manera, una historia con estos sectores sociales. Desde allí, consideramos que la vulneración de sus derechos y las desigualdades que enfrentan no puede pasar desapercibidas ni continuar siendo sistemáticamente ignoradas. Sin negar nuestras posiciones privilegiadas que sostienen este trabajo investigativo, consideramos que la defensa de la educación pública requiere la construcción de un saber desde los propios actores, que permita una autocrítica constructiva y emancipatoria. En consecuencia, pretendemos que los conocimientos desarrollados en este breve trabajo académico sean útiles para los actores.

### **5.3 Técnicas de producción de datos y justificación**

Para la investigación de los fenómenos de cierre de escuelas, por su carácter contingente, es pertinente realizar una indagación de tipo etnográfica, en tanto nos permitirá “comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2011, p.16). De este modo, utilizaremos distintas técnicas de producción de datos, detalladas a continuación, a fin de conseguir la validez propia del enfoque cualitativo, intentando asegurar un estrecho ajuste

entre la producción de los datos y lo que las personas efectivamente hacen y dicen (Taylor & Bogdan, 1987).

En primer lugar, cabe señalar que la forma de observación utilizada recoge los aportes de las etnografías en las escuelas, descritas por Murillo (2002), donde el escenario escolar ha develado una cotidianidad de entramados sociales que dan cuenta de los significados construidos alrededor de diversas dinámicas escolares, por lo que las visitas constantes a la escuela resultan fundamentales para comprender cómo opera dicho espacio. Para este caso, la observación etnográfica con la que contaba el proyecto consideraba registro desde el año 2010 hasta el cierre, ocurrido el año 2016. Las observaciones fueron registradas en diarios de campo y consideraban los siguientes espacios y momentos: días cotidianos, días no cotidianos (festividades, actividades extraescolares, jornadas de reflexión, etc.), consejos de profesores y reuniones de apoderados.

En segundo lugar, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a directivos (Director, Jefe de UTP e Inspector), docentes, funcionarias y a la presidenta de la Junta de Vecinos del sector; todas ellas posiciones discursivas clave dentro de la comunidad escolar. Cabe señalar que por entrevista nos referiremos a “una conversación entre un/a analista y un/a informador/a para obtener las opiniones, conocimientos, juicios y experiencias mediante la interacción en un contexto de relativa formalidad, aunque incentivando el diálogo fluido y espontáneo” (Garay, et al., 2002, p. 441). Asimismo, el carácter semi-estructurado de las entrevistas busca orientar el relato de manera lógica, pero sin perder la espontaneidad del mismo, lo cual se consiguió con el desarrollo de una pauta de temáticas relevantes a tocar para los propósitos investigativos (Ortí, 1992).

En tercer lugar, se realizó un grupo de discusión con estudiantes, técnica centrada en generar una conversación entre los participantes, donde quien investiga procura no dirigir el relato, sino que, fomentar un lugar común donde se discutan y crucen diferentes perspectivas. Así, se da protagonismo a las problemáticas y reflexiones que los participantes consideran importantes, permitiendo tener una mirada del discurso de la posición que los participantes comparten, en palabras de Canales & Binimelis (1994) “el grupo de discusión produce un discurso donde el habla investigada puede reflexionarse y formularse preguntas; y en que, por ser del tipo conversacional grupal, prevalece el componente tópico de la opinión pública” (pp. 112)

Cabe señalar que se intentó indagar en las posiciones discursivas de las familias, sin embargo, no fue posible, dado que, una vez cerrado el establecimiento, fue complejo acceder a ellos. Los que sí fueron posibles de contactar no quisieron participar de la investigación.

#### 5.4 Estrategia de análisis de la información

Trabajaremos con una postura abiertamente política y crítica, para analizar y develar las injusticias y desigualdades sociales, así como las relaciones de poder e ideologías que se entrecruzan en el fenómeno del cierre de escuelas: desigualdad de clases sociales, abandono estatal, neoliberalismo. Por esto, trabajaremos con Análisis Crítico del Discurso (ACD) que estudia los discursos como práctica social y en su vínculo con el poder (Wodak, 2003).

De este modo, los discursos son prácticas sociales, que van más allá del habla o del lenguaje, en tanto sistema simbólico. Como tales, producen, pero, además, construyen la realidad (Fairclough, 1989).

Para efectos de este proceso investigativo, trabajaremos con la perspectiva desarrollada por Norman Fairclough, quien entiende el discurso principalmente como el uso lingüístico hablado o escrito, concibiéndolo como práctica social, en tanto implica un modo de acción y una acción situada sociohistóricamente, que es constitutiva y que, a la vez, contribuye a la configuración de lo social (Fairclough, 2008).

De este modo, utilizaremos las tres dimensiones discursivas propuestas por Fairclough (2008):

1. *Discurso como práctica textual*: el cual refiere al análisis de forma y contenido. Implica las significaciones del mundo y las experiencias, las relaciones interpersonales de los/as participantes y la distribución de la información.
2. *Discurso como práctica discursiva*: centrado en el suceso discursivo al interior de las relaciones de dominación y poder, ya que éstas median entre el texto y la práctica sociocultural. Así, en este nivel se analiza cómo los/as participantes producen e interpretan los textos, y también el orden del discurso que dan, evidenciándose tensiones entre discursos hegemónicos y locales, por ejemplo.
3. *Discurso como práctica social*: es un aspecto crucial en el ACD, donde la ideología es fundamental para la producción y mantenimiento de las relaciones de poder. Así, los fenómenos simbólicos no son en sí mismos ideológicos, sino que se convierten en tal en circunstancias sociohistóricas específicas para establecer y mantener relaciones de dominación. Así, Fairclough releva el estudio de las asimetrías de poder y las relaciones de dominación, siendo un objetivo central en el ACD.

## 6. Historia del cierre

El Liceo estudiado comienza su historia en el año 1972, dentro de una toma de terrenos en la Región Metropolitana, respondiendo a las demandas y necesidades educativas de niños y niñas del sector. Durante sus primeros años comienza como una escuela que imparte sólo Educación Básica. En esa época, la escuela era reconocida como la “escuela de los buses”, debido a que sus clases se llevaban a cabo dentro de buses.

Posteriormente, la escuela deja de funcionar en tales infraestructuras, para comenzar a dictar clases en pequeñas construcciones de madera. A fines de los años ochenta, las dependencias de madera se pierden producto de un incendio, por lo que la escuela debe ser reconstruida.

Así, a principios de los noventa la escuela obtiene la infraestructura actual, con tres edificios sólidos, ubicados en forma de “U” y con dos grandes patios. Ocupa un espacio de aproximadamente 50 x 70 m<sup>2</sup> y se ubica en la intersección de dos calles relativamente grandes y a sólo pasos de la locomoción pública.

En el año 1998, gracias a una ampliación educativa se funda un programa especial de educación para mujeres, lo que permitió el funcionamiento de los niveles de educación básica y media de adultos.

Con el impulso que entregó este programa, el año 2005 la escuela pasa a ser un Liceo, como tal, al ampliar su oferta educativa incorporando la Enseñanza Media. Así, ya para el año 2009 se graduaría la primera generación de estudiantes de Educación Media.

Para el año 2008 el Liceo mantenía una matrícula de 337 estudiantes, con cursos desde Prebásica hasta Educación Media. A pesar de este prometedor escenario, ese mismo año el establecimiento obtiene resultados deficientes a nivel nacional en la prueba SIMCE.

Sumado a lo anterior, ese mismo año se eliminan los programas de Educación Básica y Media de adultos. Lo anterior se debe al no cumplimiento de los requerimientos del Departamento de Educación, esto es, disponer de las matrículas de tales programas en diciembre. Aquello dice relación con que tal departamento decía necesitar la cantidad de matriculados con anticipación, en los meses de diciembre, a fin de disponer recursos y personal para tal número, lo que habría entrado en conflicto con la tendencia de la población adulta a matricularse tardíamente, esto es, durante el mismo mes de marzo, en que se inician las clases.

Tanto los bajos resultados del SIMCE, como el cierre del programa de educación adulta, marcan el comienzo de una constante y profunda baja en la matrícula. A raíz de esto, el año

2011 las autoridades municipales informan que el establecimiento pasaría a ser un Liceo Técnico Profesional, apuntando a entregar la educación gratuita y técnica que, asumían, la comunidad requería.

En esta línea, la Municipalidad prohíbe la matrícula de estudiantes de Prebásica, argumentando que ese espacio sería utilizado para los nuevos cursos y que, por tanto, las dependencias debían ser remodeladas para cumplir su nuevo propósito. Sin embargo, este proceso nunca se lleva a cabo y el Liceo cada año se ve obligado a cerrar progresivamente cursos, en la medida en que se va quedando sin estudiantes.

La amenaza de cierre era una realidad con la que el Liceo convivía históricamente desde la baja en la matrícula registrada a partir del año 2008, pero no es sino hasta el año 2012 cuando esta posibilidad cobra mayor fuerza debido a que el establecimiento es clasificado “En recuperación”, de acuerdo a las categorías por desempeño descritas anteriormente. Al año siguiente la institución pasa a la categoría de “Emergente”, aunque la pérdida de cursos continúa, a tal punto que, se cierra el primer ciclo básico, viéndose reducida su matrícula de Enseñanza Básica de 151 estudiantes a 71.

Durante el año 2015, por primera vez las autoridades municipales informan del cierre completo del establecimiento, solicitando a la institución el cese de matrículas. A pesar de lo anterior, tiempo después el Liceo recibe permiso para matricular nuevamente, exigiéndoles, a cambio, un aumento en la cantidad de estudiantes para seguir funcionando, exigencia que no pueden cumplir.

En el año 2016 el establecimiento pierde séptimo básico ante la poca cantidad de estudiantes matriculados en ese curso. De este modo, durante el último año de funcionamiento sólo mantenía los cursos de octavo básico y Educación Media. Este mismo año, durante el mes de julio, el cierre es nuevamente informado, a lo que la comunidad responde de forma incrédula y sin seguridad de su futuro.

Así, durante ese mismo año, el cierre continúa siendo una posibilidad ambigua para la comunidad, generando dudas y cuestionamientos sobre el establecimiento. La falta de información oficial es una constante durante nuestras visitas, al tiempo que los diferentes actores buscan los responsables de esta situación. Finalmente, el cierre del Liceo ocurre durante enero del año 2017. Así, tanto la amenaza de cierre, como el cierre mismo, cobran diferentes significados para la comunidad, generando discursos que se tensionan. Mientras algunos ven que el cierre es una medida que no considera la historia e importancia del Liceo para la comunidad, otros lo ven como una respuesta a la baja matrícula y un ahorro de los escasos recursos municipales.



## 7. Análisis y Resultados

### I. Lentamente lo fueron cerrando, hasta que al final mataron todo

Para la comunidad, el cierre de su Liceo fue significado como un proceso histórico, en tanto se extiende a lo largo del tiempo, donde la institución fue lentamente desapareciendo hasta que finalmente cierra sus dependencias. Así, la construcción del cierre se sostiene, en buena medida, en la historia del establecimiento por varios años antes de efectivamente ocurrir. De este proceso se rescatan diferentes momentos que marcaron la forma en que los entrevistados lo vivieron. Estas construcciones discursivas giran en torno al abandono, la desinformación, las promesas no cumplidas e irregularidades, que entendemos como diferentes formas de violencia que atraviesa la comunidad durante el proceso de cierre.

De este modo, en los relatos contruidos por la comunidad educativa se visualiza la centralidad que tiene la propuesta que hacen las autoridades municipales el año 2011, esto es, la transformación del Liceo de científico-humanista a uno politécnico. Esta transformación es significada como una respuesta ante las necesidades de la población que el establecimiento atiende. Esta última es construida desde la vulnerabilidad socioeconómica, en tanto carecería de recursos para optar a una educación pagada, y en la medida en que prioriza ingresar lo antes posible al empleo remunerado por sobre terminar los estudios. Esta construcción de los estudiantes del Liceo será profundizada en el eje III de los presentes resultados.

Es relevante señalar que, para la comunidad, la transformación del Liceo a uno politécnico se asocia a esperanza, pues se traduce en un mecanismo para evitar el cierre del establecimiento, por lo que genera grandes expectativas. Pese a lo anterior, este paso a Liceo politécnico nunca se lleva a cabo. Por consiguiente, como se observa en la siguiente cita, en los relatos se construye y refuerza la imagen de las autoridades municipales fallándole al establecimiento, tal como se aprecia a continuación en palabras de una funcionaria:

- 01: siempre fue promesa, “no, el próximo año”, ponte tú el 2012 dijeron
- 02: esto que supuestamente, primero se eliminó la, supuestamente se
- 03: implementaría, incluso entrevistaron a los profesores para ver quiénes
- 04: eran los mejores, hicieron un montón de cosas en diciembre porque
- 05: supuestamente en marzo el colegio ya tenía que ser poli, y después no
- 06: pasó nada, y cada año, “no, si el próximo año va a ser”, y se hacía la
- 07: promesa, y yo que, uno como apoderado quiere que su hijo saque al
- 08: menos un certificado algo para que después puedan trabajar, entonces

09: los apoderados no matriculan porque es un colegio humanista, y empezó  
10: de la matrícula porque al no tener básica, no tiene como el tiraje de que  
11: sigan como antes (Manipuladora de alimentos, 2016).

Por una parte, se visualiza cómo la transformación de la escuela a un Liceo Politécnico es una noción que ilusionaba a la comunidad, en que la educación técnica profesional se presenta como lo que los apoderados buscarían para sus hijos (línea 07, 08 y 09). Sin embargo, esta propuesta se transforma en una constante a lo largo de los años, sin una respuesta efectiva, lo que se puede observar en la frase “siempre fue una promesa” (línea 01), donde la palabra “siempre” opera dándole una cronología infinita a la “promesa”. Esta forma de presentar el proyecto de transformación lo muestra como algo que es sistemáticamente ignorado y pospuesto, lo que se expresa cuando el relato toma la voz de estas posiciones, desilusionando a la comunidad “no el próximo año”, “no si el próximo año va a ser” (líneas 01 y 05).

Por otra parte, la comunidad observa cómo se implementan medidas que estarían en función de esta transformación, lo cual es narrado por medio de ejemplificaciones, como el caso de procesos de selección docente “para ver quiénes eran los mejores” (líneas 03 y 04), donde en el relato se manifiesta la enorme cantidad de acciones realizadas en un corto periodo (entre diciembre y marzo, líneas 04 y 05). Lo anterior refleja el sentido de urgencia con que sería percibida la transformación desde la posición de la funcionaria, quien, a lo largo de la construcción discursiva, usa reiteradamente la palabra “supuestamente” (líneas 02, 03 y 05), brindando a la audiencia la sensación de suspicacia en torno a lo relatado.

De este modo, ninguna medida cumple con la promesa de transformación del Liceo a politécnico, lo cual es expresado por medio de la frase “y después no pasó nada”, acompañado de la alusión a que dichas medidas eran realizadas cada año (línea 06). Incluso, una de las medidas -el cierre del primer ciclo básico- es construida como una de las causas de la baja matrícula del establecimiento, la que se suma a la persistencia del liceo “humanista”. Asimismo, la consecuencia de cerrar los cursos de básica se describe como la pérdida de “el tiraje” (línea 10). Por una parte, con esta analogía la matrícula es entendida como la producción en serie de objetos y productos, de modo que, al igual que una imprenta produce una cuota de ciertos ejemplares, el establecimiento tendría que cumplir con una cierta cantidad de estudiantes inscritos. Así, homologar la figura del tiraje con la matrícula de estudiantes nos presenta una imagen despersonalizada, homogénea y cosificada de los propios estudiantes, en la medida en que estos dejan de ser sujetos y pasan a ocupar el lugar de objetos, dentro de la producción del Liceo. Por otra parte, “el tiraje” también puede hacer referencia a la corriente de aire caliente que empuja y arrastra los gases por la chimenea. Así,

la expresión aludiría a una fuerza de empuje que el Liceo perdería producto de la ausencia de los cursos de Básica.

Asimismo, se visibiliza que el cierre es construido como un proceso del que el Liceo es parte desde el año 2011, es decir, seis años antes del cierre definitivo (si contamos el año donde se realiza la promesa). Así, el discurso es el de un establecimiento desatendido por las autoridades responsables, lo que impediría que estuviera dando respuesta a las necesidades de la población, principalmente en lo que refiere a la rápida inserción laboral de los estudiantes (línea 08 y 09). Lo anterior opera paulatinamente desgastando las fuerzas del centro educativo.

A su vez, los entrevistados relatan el proceso del cierre como una eliminación o desaparición lenta y progresiva, tal como se aprecia en la siguiente cita:

*01: siempre decían que el problema era la matrícula, yo nunca lo vi tan así  
02: porque siempre cuando llegaba marzo llegaba muchas personas a estudiar,  
03: pero se fue eliminando lentamente, primero la básica, de primero a cuarto,  
04: después el quinto, el sexto, hasta que murió la escuela (...) quedamos con  
05: pocos niños y así se fue cerrando. Decían muchas cosas porque se  
06: cerraban, pero a nosotros como personal nunca nos contaron la verdad,  
07: porque yo he escuchado muchas versiones pero no sé cuál es la verdad  
(Inspectora de patio, 2017)*

En el extracto precedente, se aprecia cómo se construye la “eliminación” (línea 03) o “cierre” (línea 06) paulatino y constante de los cursos, como un proceso de “muerte” del Liceo (línea 04). Asimismo, las explicaciones entregadas por las autoridades responsables, respecto a los motivos del cierre, son consideradas poco confiables y ficticias, alejadas de la verdad (línea 06 y 07), visualizándose cómo la falta de información confiable es otro de los elementos que caracteriza los discursos del cierre. Por una parte, si bien las autoridades atribuirían la medida a problemas de matrícula (línea 01), en el relato se aprecia que esta versión es puesta en duda por la enunciante, en tanto lo que se informa no es la verdad, pues, de acuerdo a su relato, durante el mes de marzo seguía existiendo una cantidad considerable de estudiantes que comenzaban el año escolar (línea 02). Por otra parte, la existencia de diferentes fuentes de información no oficial aparece como una dificultad para la entrevistada, impidiéndole tener claridad de las razones que llevaron a cerrar el Liceo (línea 07), profundizando la sensación de desinformación en el relato.

La falta de información no sólo es respecto a los motivos del cierre, sino que el proceso en general es descrito desde las dudas y la incertidumbre. Como se observa en la siguiente

cita, en los discursos de los entrevistados el cierre no fue una certeza sino hasta el final del año 2016, sin embargo, existía desde muchos años antes como una posibilidad, específicamente utilizándose el concepto de “rumor” (línea 04) asociado a la cotidianidad de la comunidad a lo largo del tiempo.

*01: sólo por comentarios informales, claro no se produjo algo formal hasta  
02: la semana pasada o ante pasada de este año, o sea del dos mil dieciséis,  
03: hace dos semanas atrás se supo formalmente que el Liceo se cerraba.  
04: Ahora de octubre del dos mil quince, solamente rumores, y eso genera,  
05: en mi caso no porque tengo opciones laborales en otros lados, pero para  
06: la gente que ha estado aquí años se debe generar una incertidumbre  
07: constante de si van a tener pega el otro año (Profesor de historia, 2017).*

Como se aprecia en el relato, ya en la línea 01 se realiza la distinción entre la comunicación formal e informal relativa al cierre del establecimiento, donde la primera es ejecutada de manera reciente y constituye la información formal del cierre del Liceo para la comunidad (línea 03). En contraposición, la informalidad en las comunicaciones se presenta como “comentarios” y “rumores” del cierre que perduran por un periodo amplio, siendo aquella situación la única fuente de información que tendría la comunidad escolar sobre la posibilidad de cierre (línea 01 y 04).

Sumado a lo anterior, la ausencia de información oficial impacta en la percepción de seguridad laboral que tienen los trabajadores, transformándose para ellos en una preocupación o “incertidumbre”, al no tener seguridad de su futuro laboral ni de la continuidad del Liceo (línea 07). En la siguiente cita una funcionaria profundiza en los efectos que la falta de información conlleva en términos laborales.

*01: era una preocupación a diario, era una preocupación a diario y eso  
02: psicológicamente afecta, afecta trabajar todos los días no sabiendo  
03: qué va a pasar contigo, no sabiendo si vas a quedar sin trabajo, sabiendo  
04: que tienes que ya empezarte a movilizar para buscar trabajo en otro  
05: lugar, afecta psicológicamente (Secretaría, 2017)*

Como podemos apreciar, la falta de información se convierte en una preocupación cotidiana para los funcionarios, que afecta tanto su salud mental como su desempeño laboral (línea 01 y 02). El relato se construye desde el recurso retórico de la anáfora, es decir, la reiteración de elementos específicos, como “una preocupación a diario” (línea 01), “no sabiendo” (línea 02 y 03), y “afecta” (línea 02 y 05). Mediante aquellos recursos, el énfasis se sitúa sobre la propia experiencia de la entrevistada, en sus preocupaciones y afecciones a

propósito de la incertidumbre, esto es, el “no sabiendo”. Por su parte, con cada repetición se profundiza en la sensación de malestar psicológico, enfatizando así el significado de cada expresión.

En la siguiente cita se aprecia la posición de los estudiantes, cuyo relato concuerda con la de las posiciones de funcionarios, en la medida en que, para ambos casos, los rumores del cierre construirían una sensación de dudas e incredibilidad que le impediría a la comunidad reaccionar.

*01: es que, en realidad como que ese aviso fue muy, no fue formal, nunca ha  
02: sido formal, entonces como que siempre se está en duda, como en, con  
03: preocupación, porque no se sabe si se va a cerrar o no, es que no son  
04: claros con el tema, si fueran claros ahí sería más preocupante, pero si están  
05: de un lado para el otro, que sí, que no, que sí, que no, no se sabe* (Estudiantes, 2016).

Nuevamente, la falta de formalidad y claridad caracterizan el cierre del Liceo (líneas 01, 02 y 03), lo que llevaría a los afectados a vivir el proceso desde una duda constante (línea 02), asociada a una sensación de preocupación (línea 03). La recurrente sensación de duda frente al escenario del cierre convierte esta amenaza en poco creíble, lo cual, en palabras de los estudiantes, se relata como un estar “de un lado para el otro” (línea 05), vale decir, conviviendo constantemente entre la información afirmativa o negativa del cierre del establecimiento. Así, el relato cierra con una constante ambivalencia entre el “sí (se cierra)” y el no “(se cierra)”, para terminar finalmente con un “no se sabe” (línea 05).

Lo anterior cobra sentido considerando la cantidad de años en que el Liceo vivió con rumores de cierre, aun cuando seguía funcionando año tras año. De esta forma, en el relato se expresa cómo la “preocupación” termina siendo menor debido a la desinformación: “si fueran claros sería más preocupante” (línea 04). Esto nos da a entender cómo la comunidad, habituada a la posibilidad de un cierre, y sin la seguridad de una información oficial, termina por desestimar su real ocurrencia, reaccionando desde la duda y la incertidumbre.

## II. Ellos nos quieren cerrar

En los relatos de la comunidad se construye al DEM (Dirección de Educación Municipal), al alcalde y a la Municipalidad como una misma posición, la que es referenciada habitualmente como “ellos”, homogeneizando e integrando a estos actores en un mismo grupo. Esta posición aparece como la principal responsable del proceso de cierre del Liceo, construyéndose como una relación de poder, donde aquella posición es jerárquicamente situada y puesta en contraste con la comunidad, designada como “nosotros”. De este modo, a partir de la dicotomía generada entre “ellos/nosotros”, en el discurso, la responsabilidad por el cierre recae, principalmente, en “ellos”, como se aprecia en el relato de la funcionaria:

*01: solamente lo que es el DEM y el alcalde. Sé que las intenciones de ellos  
02: son cerrar y han hecho los pasos incorrectamente, porque no han hecho lo  
03: que se debe hacer, primero porque debería haber primero el Ministerio  
04: haber emitido la orden “se cierra ese liceo y tienen que hacer esto, esto y  
05: esto” y ellos se adelantaron a todo lo que dijo el Ministerio y lo hicieron por  
06: cuenta de ellos (...) Sí, hay un procedimiento, ese procedimiento es  
07: informarles a los apoderados, se les mandó unas cartas certificadas que  
08: de repente desaparecieron de acá del DEM, porque era ilegal que las  
09: mandaran. Entonces, eso lo que ha hecho el DEM es incorrecto, además  
10: informar a los apoderados a mitad de año es asustarlo y decirles “ya  
11: váyanse ya o no traigan más a sus hijos acá” imagínate, si no hay nada  
12: legal hasta el minuto que diga “se cierra”. (Encargada de convivencia, 2016).*

La construcción argumental se configura a partir de un deber ser del proceso de cierre (línea 02 y 03), donde la responsabilidad por dichas tramitaciones correspondería al Ministerio (línea 03 y 04). No obstante, este conducto no sería respetado por el DEM y el alcalde, referenciados como “ellos” (línea 05 y 06), quienes iniciarían el proceso por su propia cuenta. De este modo, a la construcción del “ellos” se le atribuyen conductas valoradas negativamente, como proceder de manera incorrecta (línea 02 y 09) al ignorar el deber ser del proceso de cierre del Liceo.

Asimismo, las acciones realizadas por el DEM son calificadas por medio de adjetivos como “ilegal” (línea 08), profundizando el argumento del actuar incorrecto. Además, la enunciante resalta la capacidad para actuar de esta forma, teniendo el poder de ocultar las cartas certificadas, que evidenciarían la ilegalidad del proceso de cierre (línea 07, 08 y 09). De esta forma, el actuar de “ellos”, se entiende intencionalmente ilegal, profundizando la jerarquía y posición de poder que los ubica por sobre la comunidad escolar.

A su vez, en el relato se referencia a los apoderados para ejemplificar las malas prácticas ejecutadas por el DEM, quien los asustaría (línea 10) al momento de informar respecto al cierre del Liceo, pese a que esta información no sería oficial. Este accionar es concebido como una estrategia que buscaría alejar a los estudiantes del colegio, es decir, sería una forma no oficial de cerrar la institución.

El relato se construye aludiendo a un diálogo pasado, anudándose con la dicotomía ellos/nosotros. Nuevamente, se posiciona el “ellos” como principal responsable del cierre, refiriendo a su accionar como una “jugada” (línea 06), en el sentido de una acción estratégica o calculada, para cumplir determinados fines, en este caso, el cierre del Liceo. Dicha jugada se vincula a la solicitud, de parte de esta posición de poder, de “mejorar las matrículas” (línea 01), la cual es traducida por la enunciante como un requerimiento imposible de realizar, en tanto, “(ellos) no dejan matricular” (línea 03). De este modo, la solicitud de parte las autoridades se contrapone con la factibilidad de su realización, en la medida en que la negación proviene de los mismos que la solicitan. Así, a primera vista, dicho actuar parece contradictorio, sin embargo, en un sentido último, correspondería más bien a estrategias utilizadas para cerrar el Liceo, lo que refuerza la construcción de una intencionalidad detrás del proceso.

Cabe advertir que, a partir de los discursos de los entrevistados, es construida la imagen del Ministerio de Educación y la Contraloría como actores que desconocen lo que está ocurriendo en el establecimiento:

*01: El Ministerio de Educación no tiene idea de que existe un liceo con tan mala  
02: calidad de educación y lo digo así, en todo término  
(Profesor de Historia, 2017).*

La cita anterior es la respuesta a la pregunta por el papel del Ministerio de Educación en el proceso que se encuentra viviendo el Liceo. Con esto en mente, es interesante cómo se presenta a las autoridades ministeriales no sólo como ausentes, sino que, más aún, son construidas desde la ignorancia y el desentendimiento, en relación al desconocimiento, incluso, de la existencia de tal nivel de calidad. En este sentido, es relevante el uso retórico de la palabra “calidad” (línea 01), concepto polisémico, que en el contexto educativo mantiene una fuerte carga semántica ligada, principalmente, a parámetros e instrumentos de observación y evaluación. Dado lo anterior, nos parece que el posicionamiento del establecimiento en el extremo de la “mala calidad”, enfatizado con el uso del adverbio “tan” (línea 01), opera exacerbando la desconexión entre el Ministerio y el Liceo.

De este modo, aquellos se instalan como otros actores responsables del cierre, que, sin embargo, no operan por causa directa, sino que más bien por negligencia, en el sentido de ser ignorantes respecto a lo que sucede en el establecimiento (línea 01). Considerando lo anterior, podemos pensar que, a partir de esta ignorancia, es inverosímil que el Ministerio sea una parte responsable del proceso de cierre del Liceo. Aquello termina por reforzar la construcción de un discurso de desentendimiento de parte de las autoridades ministeriales.

Esta ausencia del Ministerio potencia aún más el escenario de ilegalidad construido por los entrevistados, ya que este organismo no estaría viendo lo que está ocurriendo con “nosotros”. Del mismo modo, la Contraloría es puesta en escena, figurando como el ente que visaría los cierres de establecimientos:

*01: fueron los apoderados y no, no estaba cerrado el colegio, Contraloría no lo  
02: tenía cerrado (...) “nosotros tenemos que dar la orden para que el colegio se  
03: cierre”, pero resulta que nunca la dio y estaba cerrado, ¿y por qué tampoco  
04: no venían a investigar? ¿Por qué no venían a investigar? Si iban los  
05: apoderados y decían que estaba cerrado, que lo van a cerrar (...) yo no  
06: tengo idea, nunca vi que nadie llegara de allá a hacer una investigación,  
07: todos llegaban al DEM (Inspectora de patio, 2017)*

Por una parte, en el discurso aparece nuevamente la construcción del cierre como un entramado complejo, con informaciones diversas, que se contraponen entre sí. En este escenario el cierre no estaría siendo ejecutado por el organismo responsable, que sería la Contraloría (línea 01 y 02), sino que, por otra entidad desconocida, de manera paralela y oculta. A su vez, vemos cómo las incertidumbres continúan rondando incluso una vez cerrado el Liceo (línea 05). Bajo este panorama, cabe la duda respecto a quién sería el encargado de dictar la última palabra en todo este proceso. Al no tener una respuesta concreta y certera, a quién realmente creerle se erige como una interrogante en el discurso, ya que, quienes tendrían la potestad de cerrar un establecimiento, efectivamente no la tienen.

Por otra parte, mediante la reiteración de la idea de ausencia de “investigación” (línea 04 y 06), el relato nuevamente posiciona al Liceo fuera de la vista de las autoridades. De esta forma, aparece reiteradamente el cuestionamiento por las razones de esta ausencia, mediante las preguntas “¿por qué no venían a investigar?” (línea 04), preguntas que no son contestadas. Así, se configura la demanda de respuestas como otra forma de incumplimiento de parte de las autoridades.

A su vez, Contraloría es construido como un organismo cuyo vínculo directo y único es el DEM (línea 07), lo que termina por configurarlo como una entidad desconectada de lo que



ocurre en el Liceo. En consecuencia, el rol de Contraloría es interpelado a propósito de su ausencia en todo el proceso.

*01: a quién le convenía que el colegio se cerrara, si al alcalde, al jefe de  
02: educación, entonces uno a veces dice ¿Cómo el jefe de educación va a  
03: mandar más que el alcalde? ¿Cómo el alcalde va a mandar más que  
04: Contraloría? (Inspectora de patio, 2016).*

Las preguntas retóricas mencionadas (línea 02, 03 y 04) no hacen sino recalcar el componente de ilegalidad que atravesaría todo el proceso de cierre del establecimiento, donde eslabones, que se suponen inferiores, esto es, Alcalde y Jefe de Educación, terminan posicionándose por sobre aquellos superiores, en este caso, el Ministerio. Los organismos como el Ministerio y Contraloría, que deberían estar presentes en el proceso, no están, mientras que sí está, y con mayor mandato, el alcalde (línea 03). En ese sentido, es interesante ver en la siguiente cita la construcción discursiva respecto a la figura del Alcalde/DEM/Municipalidad, la cual es homologada a la figura del “papá”, y donde los “hijos” serían su responsabilidad:

*01: todo papá tiene la responsabilidad en lo que hacen los hijos como  
02: jefatura superior, yo pienso que hay responsabilidad (...) en continuar  
03: un proceso que se veía venir, continuar y que siguiera o tratar de que no  
04: fuera, no sé cuál es la responsabilidad que le cabe, pero como papá,  
05: como superior a nosotros siempre hay responsabilidades (Secretaria, 2017).*

Esta imagen posiciona al “ellos” en un lugar superior, proveedor y responsable del devenir del Liceo, desde una idea heteropatriarcal de paternidad (línea 01 y 02). Es interesante señalar que aquí la figura es la de un ente negligente, que es incapaz de responder y hacerse cargo de quien está bajo su cuidado, en este caso, el Liceo (línea 05).

Esta construcción es diferente a la que predomina en el resto de los relatos, en los cuales el “ellos” no aparece como negligente, sino que más bien como responsable activo y ejecutor directo del cierre, movilizado por intereses particulares. Lo anterior podemos evidenciarlo en la siguiente cita, donde se observa la presencia de motivos que responden a una lógica económica:

*01: ahora por temas administrativos sería responsabilidad del alcalde, o el tema  
02: de la plata, que no quieren pasar más plata, sobre todo en una comuna  
03: como ésta que es pobre, que no tiene los recursos, aquí se paga el mínimo  
04: profesional a los profesores, el mínimo nacional, la hora pedagógica más  
05: baja, digamos en este liceo, por ejemplo, no sucede lo mismo en el resto de*

*06: los liceos, pasa aquí particularmente por la baja cantidad de alumnos que  
07: hay, por la subvención que se lleva, no es alta (Profesor Historia, 2017).*

En este sentido, se alude a la dependencia municipal como un aspecto relevante del contexto a la hora de comprender el cierre del Liceo. El discurso construido por los entrevistados se orienta a la comprensión de la comuna en la que se ubica el establecimiento, por medio de calificativos como “pobre” o “sin recursos” (línea 03). Así, emerge la centralidad del dinero y las decisiones administrativas, referenciándose reiteradamente la palabra “plata” (línea 02) y su administración. De este modo, en el discurso se caracterizan como muy poco atractivas las oportunidades laborales que ofrece el Liceo, en tanto tendría los salarios más bajos a nivel país (líneas 03 y 04). Este contexto se configura como un tema central a la hora de entender los motivos del cierre y sus responsables, entramándose así, las racionalidades económicas con la educación pública.

Otro aspecto relevante es la construcción de una precariedad particular del establecimiento, la cual es exacerbada en el relato, donde el entrevistado exagera incluso la situación económica a la base, señalándola como la más pobre en comparación al resto de liceos y como aquel que peor paga a sus docentes (línea 06). Aquello definiría al Liceo a partir de la pobreza extrema, contraponiéndolo a la realidad de otros establecimientos y comunas. Las frases “la más pobre”, “mínimo nacional”, operan exagerando la construcción de precariedad. Sumado a lo anterior, en el discurso se configura la baja cantidad de estudiantes como un elemento central, que termina por acrecentar la precariedad del Liceo (línea 06), en la medida que la baja matrícula se relaciona directamente con la baja subvención.

Todo lo anterior radicaría en la nula apuesta del alcalde por otorgar fondos, referenciando directamente que el “ellos” es quien no quiere entregar recursos a los establecimientos (línea 02). Aquello no se debería sólo a no contar con los recursos suficientes, sino que, además, a la mala administración de estos (línea 01). Lo anterior describe cómo las lógicas administrativas son construidas como un elemento central y prioritario a la hora de comprender el cierre de su Liceo.

En el discurso de los entrevistados, además del factor económico, se baraja otro de los motivos que las autoridades -“ellos”- tendrían para cerrar el establecimiento. Aquel remite a las potencialidades del espacio, para ser utilizado con fines que no son educativos, donde la infraestructura sería un elemento de crucial interés para “ellos”:

*01: claro de repente entregarle otro servicio a la comunidad, pero por eso  
02: principalmente creo yo por el espacio, una vez vi los planos, y digamos que  
03: en comparación a lo que era antes en términos de espacio y lo que es*

04: *ahora tiene harto espacio para aprovecharse, un lugar bastante amplio. El*  
05: *cierre no es temporal, es definitivo. Si estamos bajo la lógica de la*  
06: *Municipalidad, se está malgastando la plata, según ellos. Ahora, si no se*  
07: *cumplió el mínimo de estudiantes por curso que es de veinticinco tampoco*  
08: *se está logrando, o sea, tienes cinco por curso, entonces tampoco es algo*  
09: *tan lejano de la realidad de una Municipalidad pobre pueda invertir. Les es*  
10: *difícil mantener un liceo en estas condiciones. Como te digo está*  
11: *malgastando la plata* (Profesor Historia, 2017).

En la cita anterior se ubica, centralmente, el valor del espacio y de la infraestructura del Liceo, a partir de la amplitud provechosa que posee. Así, se entendería ese espacio como un recurso que no estaría siendo utilizado a cabalidad, situación que podría revertirse al “entregarle otro servicio a la comunidad” (línea 01). Es interesante que, nuevamente, se retoma la lógica económica y de la máxima ganancia al comprender los motivos del cierre, en la medida en que el entrevistado construye su relato en sintonía con el discurso hegemónico del “ellos”, en tanto comprende los motivos del “ellos” que justifican y validan el cierre de la institución.

En ese sentido, se construye al “ellos” como una posición que tiene intereses económicos puestos sobre el establecimiento, donde esta última aparece como una mala inversión, dentro los pocos recursos municipales disponibles (línea 09). El Liceo significaría para “ellos” un malgasto de dinero, lo que, sumado a ser una comuna con pocos recursos, configura al establecimiento como una dependencia “difícil de mantener” (líneas 09 y 10).

En este sentido, podemos observar en la siguiente cita cómo la falta de matrícula es significada como un medio de “ellos” para lograr el cierre del Liceo, no como la causa del cierre.

01: *¿cómo revertimos la situación? me dijo “mejorando la matrícula”, “ok” le dije*  
02: *“muy bien, mejoraremos la matrícula”, y cómo vai a mejorar matrícula si no*  
03: *te dejan matricular, qué va a pasar el día de mañana, te van a decir “pucha*  
04: *nosotros les dijimos a ustedes que tenían que mejorar la matrícula y no les*  
05: *cerrábamos el colegio y ustedes no tienen alumnos” y si no nos dejan, si*  
06: *esa es la jugada qué están haciendo ellos, ellos creen que nosotros somos*  
07: *tontos* (Inspectora de patio, 2017).

Por una parte, el relato se construye aludiendo a un diálogo pasado entre el “ellos” y la comunidad. Nuevamente, se posiciona al “ellos” como principal responsable del cierre, refiriendo, en este caso, a su accionar como una “jugada” (línea 06), en el sentido de una acción estratégica o calculada, para cumplir determinados fines, en este caso el cierre del

Liceo. Dicha jugada se vincula a la solicitud de parte de esta posición de poder, de “mejorar las matrículas” (línea 01), la cual es traducida por la enunciante como un requerimiento imposible de realizar, en tanto, (ellos) “no dejan matricular” (línea 03). De este modo, es interesante que la exigencia de matricular, por parte del “ellos”, se contraponga con la factibilidad de su realización, ya que es esa misma posición la que la niega.

Así, el aumento en la matrícula es esgrimido como la posibilidad de revertir el cierre del Liceo (línea 01), lo que se encuentra en sintonía con los relatos construidos por los estudiantes, en los cuales se representa la matrícula como un elemento clave que permitiría la recuperación del establecimiento.

*01: Porque creo que no estaban, hubo un tiempo que no estaban dejando*

*02: matricular po, entonces ¿cómo iba a surgir el colegio si no estaban dejando*

*03: matricular, no dejaban poner lienzos para... promocionar el colegio?*

(Estudiantes, 2016)

Por una parte, iniciando la construcción argumental por medio de una creencia “creo que” (línea 01), la estudiante se enmarca desde una posición menos interiorizada con lo acontecido en el Liceo, argumentando las dificultades que “ellos” estarían poniendo a la concreción de las matrículas. En este sentido, se alude a la práctica de poner lienzos con un fin promocional (línea 03), es decir, atraer a un público hacia el establecimiento. En este sentido, cabe advertir, que la palabra “promocionar” (línea 03) trae una carga semántica proveniente del Marketing, desde donde podemos comprender al Liceo como una institución que debe mantener una campaña publicitaria de ella, como un producto, para lograr subsistir.

Por otra parte, se reitera la intencionalidad del “ellos” de cerrar el establecimiento, por medio de la negación del proceso de matrícula. Esta negación, articulada mediante el uso reiterado del “no estaban dejando matricular” (línea 01 y 02), responde a una práctica coercitiva que atenta contra el operar de la comunidad educativa. En ese sentido, en la siguiente cita se representa esta posición con acciones de coerción y vigilancia, concibiéndose al “ellos” como reguladores del accionar de la comunidad.

*01: Entonces uno tampoco... o sea estamos haciendo cosas, pero no*

*02: podemos hacer esas cosas (...) Porque o si no, no a una la cortan y se*

*03: supone que estamos en democracia y que uno puede verbalizar lo que*

*04: siente o hacer cosas y no* (Encargada de convivencia, 2016)

Por medio de las referenciaciones “(poder) verbalizar lo que siente” y “hacer esas cosas” (línea 01 y 02), la enunciante alude, de manera genérica, a posibles reacciones o manifestaciones frente a la amenaza del cierre. Por medio de la frase “se supone que estamos

en democracia” (línea 03), recurre al ideario democrático de la libertad de pensamiento y acción, el que es puesto en duda con el “se supone”. Lo anterior es utilizado como elemento que refuerza la idea de un poder coercitivo, que regula y limita su accionar. A través de este recurso, se construye discursivamente la imagen de la represión, que impediría a la comunidad del Liceo actuar o expresar su malestar, a través de la amenaza del “cortar” (línea 02), es decir, del despedir a alguien de su empleo.

A partir del discurso de los entrevistados, los intereses del “ellos” se construyen desde una lógica diferente a la educativa. Como se observa en la siguiente cita, los motivos para cerrar el Liceo no tienen que ver con un proceso de mejoramiento escolar o debido al bajo rendimiento del establecimiento, por esto, sus intenciones son cuestionadas y se construyen desde una irracionalidad o incongruencia, que ignora las necesidades de las personas de la comunidad y de los estudiantes.

- 01: No po, no deberían cerrarnos el colegio porque tanto que faltan colegios ¿y  
02: más encima se dan el gusto de estar cerrándolos? Entonces después  
03: alegan que... las personas no tienen educación, no se les dan, eh, no se  
04: les dan las oportunidades ni esas cosas, pero cuando tienen la oportunidad  
05: piensan cerrarlo, entonces quién entiende a quién (Estudiante, 2016)*

De esta forma, la construcción argumentativa comienza posicionando al establecimiento desde un rol social necesario, sosteniendo explícitamente “tanto que faltan” estas instituciones (línea 01). En ese sentido, mediante el uso del adjetivo “tanto” (línea 01), se enfatiza la construcción de los establecimientos como instituciones escasas. Junto con ello, se les designa como una “oportunidad” para que las personas tengan educación (líneas 03 y 04), constituyéndose así en una figura importante para atender las necesidades de la población que debe ser educada. Desde esta mirada, el proceso de cierre es construido negativamente, pues no se percibe la coherencia de esta decisión con el rol de atención a las necesidades de las personas, que debiese tener el establecimiento (línea 05). De este modo, el cierre es significado como un acto sin sentido, e incluso contraproducente, evidenciado en la pregunta retórica “¿se dan el gusto de estar cerrándolos?” (línea 02), cuya enunciación refleja la indignación desde la posición de los estudiantes ante este tipo de acciones.

Si bien las construcciones discursivas narradas previamente suelen ser las más frecuentes entre los miembros de la comunidad educativa, cabe señalar que también existen otras, construidas desde el discurso de la responsabilización, a partir del cual el cierre es atribuido a otros actores de la comunidad, y no sólo a las autoridades –“ellos”-. Al respecto, aparece la figura del Director, quien es posicionado cercano al “ellos”, en la medida en que

es construido como un agente de la Municipalidad que sería parte de la estrategia para cerrar el Liceo y que termina por configurarse como un protagonista de tal proceso.

*01: Mira en opiniones, el Director vendió muy bien el colegio, porque él no hizo  
02: nada para salir de ahí. Yo, como director, hubiera hecho muchas más cosas,  
03: hubiese, más cosas, hubiese llegado más lejos, todo por no perder el  
04: puesto, bueno, quedó trabajando en lo mismo, en un colegio nocturno  
05: menos horas, y ganando lo mismo, entonces tenía que quedarse callado,  
06: pero no piensan en los niños. Cerrar un colegio es algo no sé, como algo  
07: trágico (Funcionaria, 2016).*

Así, se visualiza una tensión discursiva en la construcción de la imagen del Director, quien es caracterizado como alguien que vendió el establecimiento (línea 01), en una especie de acuerdo oculto, pactado con la Municipalidad, donde él se resguardó a sí mismo, pero no a la comunidad educativa afectada. Es interesante señalar que, si bien su posición no está construida al interior del “ellos”, sí se encuentra emparentada. Próxima, en tanto es parte de los accionares “ilegales”, de los cuales sería parte un acuerdo oculto de no-hacer cosas para proteger a su Liceo (línea 02), para mantener una cierta posición de privilegio en términos laborales, enunciado en el “todo por no perder el puesto” (líneas 03 y 04).

Este desentendimiento es especialmente resentido por la funcionaria, quien construye un escenario ficticio, en el cual ella hubiese ocupado el rol jerárquico del Director, generando una distinción entre sus potenciales actuaciones, y lo ejecutado por la figura del Director. Este relato hipotético se exagera con el uso de frases como “hubiera hecho muchas más cosas” y “llegado más lejos”, donde las palabras “muchas” y “más” potencian y exageran el relato, reforzando la idea de que el Director no hizo todo lo que podría haber hecho, para resguardar a la comunidad (líneas 02 y 03).

Además de lo anterior, la figura del Director se ubica cercana al “ellos” en la medida en que, al igual que la triada Alcalde/DEM/Municipalidad, no pensaría en el bien de los niños (línea 08). Finalmente, este enunciado culmina con la referenciación al cierre como algo “trágico”, concepto que alude a una serie de sucesos irremediables, o desgracias, cuya raíz en el género literario de la tragedia, evoca una obra dramática cuyas acciones resultan fatales, generando en la audiencia espanto y compasión.

La anterior responsabilización no se limita sólo a la figura del Director, sino que, además abarca a todo el resto de la comunidad. Así, al momento de ser preguntados por quién era responsable por el cierre del Liceo, diferentes actores construyen sus relatos desde los

discursos de la responsabilización, tal como se observa en la siguiente cita, donde el Profesor de Historia culpa a la misma comunidad por el cierre.

*01: difícil pregunta, no creo que sea uno, sería quienes están a cargo del DEM,  
02: por influencia del alcalde, pero seríamos nosotros mismos creo yo, sobre  
03: todo el equipo de dirección, que no hizo, lamentablemente no tuvo ideas  
04: para revertir la situación, no pudieron modificar los objetivos del Liceo,  
05: prácticamente en todo, cómo generar el nexo con la comunidad, como una  
06: culpa más directa el equipo de dirección y gestión de acá (Profesor Historia,  
2017).*

Este “nosotros” (línea 02) aparece ya no como alguien receptor, que vivencia el proceso de cierre desde la posición del ignorado o abandonado, sino que es construido como un actor que termina por ser parte de la cadena de hechos que posibilita que el cierre ocurra efectivamente. Así, el relato está construido desde el discurso de la responsabilización de los actores que forman parte de la propia comunidad educativa. Al mismo tiempo, se enfatizan retóricas inscritas en el plano de la gestión, como “modificar los objetivos del Liceo” (línea 04) o “generar el nexo con la comunidad” (línea 05), como elementos que permiten responsabilizar, de forma directa, al cuerpo directivo. Así, esta construcción cobra sentido desde los discursos hegemónicos que entienden que el óptimo desempeño de un establecimiento, medido a través de sistemas y criterios de evaluación del orden económico, dependen de la buena o mala gestión de los recursos. Tal gestión se individualiza en figuras particulares, donde cada miembro de la comunidad, incluido el “nosotros”, sería parte responsable del devenir del establecimiento.

Finalmente, a la hora de comprender el cierre del establecimiento, el Director aparece como una posición discursiva de gran relevancia, en la medida en que se encuentra fuertemente tensionada entre los discursos hegemónicos y locales. En este sentido, es uno de los pocos relatos en el que se construye la validez del cierre, abogando por el correcto proceder de las autoridades. Sin embargo, es también una posición que reconoce las intenciones disfrazadas y particulares que llevaron al cierre de su establecimiento.

*01: ellos no se pronuncian acerca de cierres temporales, ellos se pronuncian  
02: cuando hay cierres definitivos (...) y la causa del cierre temporal es la baja  
03: matrícula, y de los setenta alumnos matriculados, el 60% viene a  
04: clase, entonces también la asistencia es bajísima y, al tener baja asistencia,  
05: porque los alumnos priorizan educación técnica profesional, se van para allá  
06: y no vienen a clase, la mayoría son alumnos que han desertado del sistema,  
07: han perdido la costumbre de estudiar, vienen un tiempo, después dejan de*

08: *venir, no hay apoderados que se hagan responsables de que el alumno*  
09: *asista a clases (...) y como este sistema es perverso y se subvenciona con la*  
10: *asistencia y con la asistencia bajísima no alcanza a cubrir las necesidades*  
11: *de un establecimiento municipal con déficit, dentro del déficit que hay, es*  
12: *sería la realidad (Director, 2016)*

En primera instancia, la construcción argumental del Director del Liceo mantiene significados que validan el procedimiento de cierre. Por medio de “ellos” el relato referencia al Ministerio de Educación y Secretaría de Educación (advertimos no confundir con la construcción del “ellos” que agrupa al DEM, Municipalidad y Alcalde). Estas posiciones estarían siguiendo los procedimientos adecuados al no participar del cierre del Liceo, en tanto los casos definidos como “cierres temporales” (línea 01) no requerirían pronunciamiento alguno por parte del Ministerio de Educación. De esta forma, el cierre del Liceo es construido con la figura del “cierre temporal” en oposición a la de “cierre definitivo” (Línea 02) la que sí estaría dentro de la mirada de las autoridades ministeriales.

Esta retórica técnica, donde la aclaración de conceptos aparece como un elemento central, construyen el procedimiento de cierre del Liceo desde dentro del “deber ser”, en contraste con las construcciones discursivas de las otras posiciones analizadas, donde el cierre del Liceo es un procedimiento irregular.

A continuación, el relato prosigue construyendo la validez del cierre, ahora por medio de la justificación del cierre por la baja matrícula (línea 02 y 03). En este sentido, presenta la cifra de estudiantes matriculados “setenta alumnos” (línea 03) como causa del cierre. De este modo, esta cantidad de estudiantes se construye como un número insuficiente para sostener el Liceo.

Sumado a lo anterior, esta posición incorpora la asistencia como un nuevo elemento a la construcción de la falta de estudiantes. Así, esta última se vuelve más compleja cuando se enuncia que tan sólo el 60% de los estudiantes matriculados asiste al Liceo, cifra que es definida como “bajísima” (línea 04). En consecuencia, el relato opera profundizando la construcción de insuficiencia de estudiantes.

A su vez, en el relato aparece el interés de los estudiantes por la Educación Técnica Profesional como otro de los motivos que justifican el cierre. A partir de esto, la modalidad de educación entregada por el Liceo no sería aquella que los estudiantes priorizan. En consecuencia, estos últimos buscarían otro lugar donde estudiar, lo que es enunciado mediante el “se van para allá” (línea 05), dejando, así, al establecimiento sin matrícula. Considerando lo anterior, podemos entender la validación del cierre del Liceo a partir de las



lógicas de oferta y demanda, en la medida en que una institución, en tanto servicio que no entrega lo que los usuarios requieren, (naturalmente) debe desaparecer.

Asimismo, el relato continúa sumando construcciones discursivas sobre los estudiantes, describiendo a estos últimos a partir de un listado de características que, finalmente, los construye como la causa de cierre del Liceo. Así, con las expresiones “se van para allá y no vienen a clases” (línea 05 y 06) y “vienen un tiempo, después dejan de venir” (línea 07 y 08), la ausencia es reiteradamente enmarcada como una decisión de los estudiantes. Simultáneamente, las características enlistadas construyen a los jóvenes desde la “deserción” de los estudios (línea 06) y la pérdida de “la costumbre de estudiar” (línea 07), con el fin de argumentar la incompatibilidad de estos con el sistema educativo. De esta forma, el relato sobre el cierre construye la responsabilización de los estudiantes, tanto por ser sujetos que buscan otra educación, como por tener características que no son compatibles con la institución que los hacen optar por no asistir a ella.

Considerando lo anterior, nos parece interesante cómo el relato construye, a la “mayoría” (línea 06) de sus estudiantes, como desadaptados que no tienen la costumbre de estudiar, ya que aquello moviliza, a un segundo plano, los motivos del cierre que hablan de una fuga de estudiantes a instituciones Técnico Profesionales.

En el mismo sentido, la posición de los apoderados también es construida desde la responsabilización, en tanto se explicita, de forma directa, que es responsabilidad de aquellos la asistencia de los estudiantes. En este sentido, no haber cumplido con esta responsabilidad implicó que los estudiantes no asistieran a clases, lo que trajo como consecuencia la condición de insuficiencia de estudiantes que llevó al establecimiento a su cierre.

Finalizando el relato, por medio de la expresión “y como este sistema es perverso” (línea 09) el Director construye una crítica a todo el panorama presentado hasta el momento. Por una parte, la palabra “sistema” sitúa la argumentación a nivel global, dejando de lado la mirada local que caracterizaba el relato hasta el momento. Por su parte, mediante el uso del adjetivo “perverso” construye al sistema como mal intencionado e incorrecto. En esta línea, el relato especifica los elementos que son especialmente perversos, destacando la relación entre la subvención por asistencia y el déficit de los establecimientos municipales, dando centralidad a las dificultades que enfrenta el Municipio producto de sus escasos recursos y de la baja subvención del Liceo.

Sin embargo, al final del relato toda esta crítica decanta en la resignación, en la medida en que el Director enuncia, sentenciosamente, que “ésa sería la realidad” (línea 11), con lo

que se posiciona dentro de un panorama inalterable, conformándose con aquellas condiciones antes criticadas.

### III. La desprotección ante la pérdida de la escuela

El cierre del Liceo se construye como una pérdida que afecta a diferentes actores dentro del establecimiento. Así, en el discurso de los adultos se apunta a los estudiantes como los principales afectados con el cierre. Por una parte, los niños habitualmente son relatados desde la vulnerabilidad, la carencia y la desadaptación, e insertos en un contexto hostil, que los pone en peligro y no les entrega posibilidades. Por otra parte, el Liceo se construye como el único espacio donde este tipo de estudiantes es aceptado, un espacio de protección que los alejaría del difícil contexto donde habitan.

*01: uno se encariña con los chiquillos que son carentes de todo, de todo, las  
02: entrevistas que uno tiene con el apoderado se nota, ellos mismos que vienen  
03: con las zapatillas rotas, con los pantalones descocidos, que tú crees ¿que no  
04: les da vergüenza a los cabros? ¡les da vergüenza po! pero ellos saben que  
05: aquí al último son ellos po, pero estando acá adentro como que están  
06: protegidos, que no les va a pasar en otros lados y uno hace cosas por uno y  
07: por ellos (Encargada de convivencia, 2016).*

En el discurso de la Encargada de Convivencia podemos apreciar cómo los estudiantes son construidos desde la carencia, imagen que se exagera con la reiteración del “de todo” (línea 01). A su vez, se presentan imágenes como la de “las zapatillas rotas” y “los pantalones descocidos” (línea 03) que refuerzan la construcción de pobreza, falta de recursos y descuido del estudiantado. Relacionado a esto último, la carencia es presentada directamente como motivo de vergüenza para los estudiantes, por medio de una pregunta retórica al entrevistador (línea 04). Luego, responde a su pregunta de forma concisa, al mismo tiempo que alza la voz, afirmando categóricamente que los estudiantes se avergüenzan de su condición (línea 04).

En adelante, el cierre del establecimiento se describe principalmente como una pérdida para los estudiantes, en tanto se construye como un espacio diferente al contexto en que están insertos las niñas y niños. Así, se configura un adentro y un afuera, donde dentro del Liceo los estudiantes se encuentran “protegidos” (línea 6), resguardados de lo que pasa en otros lados (línea 06 y 07). A su vez, el afuera se construye en oposición, como un lugar donde los estudiantes se encontrarían expuestos a peligros.

Asimismo, el establecimiento aparece construido como un lugar donde los estudiantes pueden habitar, sin importar sus condiciones, esto es, un lugar que los acepta y donde pueden ser ellos mismos (línea 05). De este modo, para los entrevistados el cierre del Liceo pasa por alto las necesidades de los estudiantes y puede tener profundas consecuencias para ellos, incluso dejando a algunos sin posibilidades de seguir estudiando.

*01: está eso de entrar a otro ambiente. Eso es súper complejo, porque, de  
02: alguna forma, acá los educamos de tal forma, dentro del contexto nos  
03: entendemos, en otro contexto va a ser distinto pa' ellos, ellos no te lo van  
04: a decir, pero deben tener miedo a ese nuevo ambiente, por ejemplo, las  
05: de tercero que son cinco, ahora en cuarto van a estar con cursos grandes,  
06: y bueno en este colegio tienen grandes vacíos, algunos apenas leen, y  
07: deben saber que en otros colegios van a ser más exigente, les va a costar,  
08: eso puede producir la deserción de muchos estudiantes en otros colegios,  
09: tengo un niño que escribe todo junto, imagínate ese niño en otro colegio.*  
(Profesora de lenguaje, 2016)

En la cita anterior, la entrevistada describe cómo con el cierre del establecimiento se expondría a los estudiantes a un cambio que mermaría sus posibilidades de terminar su Educación Media (línea 04). A la construcción del Liceo como un espacio donde se acepta y se comprende a los jóvenes (línea 02, 03 y 04), se suma el relato de “una forma de educar” que tendría el Liceo (línea 02), lo que significaría un valor único de esta institución, que los jóvenes no podrían encontrar en otros establecimientos. A su vez, están los desafíos de adaptarse a una nueva escuela, como lo es el cambio de espacio, los nuevos compañeros, nuevas distancias, nuevas dinámicas, etc. Aquello es ejemplificado por la profesora, mediante la figura de los estudiantes de tercero medio, para quienes el paso de un curso de cinco estudiantes a uno más grande se relata como uno de los motivos que producirían miedo en los jóvenes (línea 04 y 05).

A su vez, la entrevistada sostiene que los estudiantes tienen “grandes vacíos” por estar en este establecimiento (línea 06), lo que reforzaría la imagen de los jóvenes como estudiantes con dificultades para adaptarse a un “colegio más exigente” (línea 07). De esta forma, se habla desde la imposibilidad de nivelarse, entregando el ejemplo de uno de sus estudiantes con dificultades para escribir, e interpelando al investigador a imaginar a este niño en otro establecimiento (línea 09). En suma, todas estas dificultades generarían que los estudiantes no logran integrarse a un nuevo colegio e, incluso, que se vieran imposibilitados de continuar con sus estudios, exponiéndolos a los peligros de su contexto.

En relación con lo anterior, en entrevistas posteriores al cierre, se relata lo que ocurrió con algunos estudiantes después del cierre, destacando los casos de estudiantes encarcelados, incluso un fallecido, lo que parece confirmar los temores que existían respecto a los efectos del cierre.

*01: no sé, sé que hay varios que están presos, que hay unos que murieron,  
02: uno que asaltaron por no sé dónde, he sabido yo, la otra vez pregunté por*

*03: uno que cayó preso (...), falleció uno que estudió en el colegio y era*

*04: malulo, entonces, no era tan malo, si no era tan malo, pero resulta que se*

*05: relacionan con gente mala y ahí quedan (...) se fue preso, y adentro,*

*06: peleó qué se yo, sonó (Inspectora de patio, 2017)*

Como podemos ver en la cita anterior, los efectos que tiene el cierre en los estudiantes van más allá de sólo perder la posibilidad de seguir estudiando, en la medida en que los peligros a los que se exponen van, desde ser asaltados (línea 02), hasta caer muerto (línea 01). Nuevamente aparece en el relato la construcción de los estudiantes como sujetos expuestos a los peligros de su contexto, en este caso, el peligro a “relacionarse con gente mala” (línea 05).

La entrevistada presenta el caso de un estudiante fallecido, al que describe inicialmente como “malulo”, una variación de la palabra “malo” intentando matizar su significado (línea 04). Posteriormente, se retracta dos veces de este adjetivo, con la expresión reiterada de “no era tan malo” (línea 04). De este modo, se presenta al estudiante como una víctima de las circunstancias, que lo llevaron a relacionarse con gente mala, caer preso y, posteriormente, morir en una pelea en la cárcel.

Finalmente, la entrevistada usa la expresión “qué se yo, sonó” para cerrar su relato (línea 06), mediante la cual da a entender que ella no tiene la información exacta de lo ocurrido, lo que, al mismo tiempo, puede interpretarse como un cierto desinterés en los detalles del fallecimiento del ex estudiante. Sumado a esto, se usa la expresión coloquial “sonó” (línea 06) que aparece en lugar de “falleció” o “murió”. Así, el uso de esta retórica coloquial opera restándole importancia a lo ocurrido. De esta forma, entendemos que, por medio del desinterés y la irrelevancia que la muerte tiene en el relato, la entrevistada se muestra habituada a este tipo de acontecimientos.

Por otra parte, para los funcionarios y docentes del Liceo, el cierre también se configura como una pérdida, la de su espacio de trabajo. En tal sentido, las repercusiones de esta medida aparecen en diferentes esferas de los entrevistados, desde lo económico, hasta lo familiar y emocional.

Lo anterior es especialmente significativo para algunos docentes y funcionarios, para quienes perder sus trabajos pareciera dejarlos a la deriva, sin una fuente de ingreso, complicando la situación no sólo para ellos, sino también para su grupo familiar.

*01: para algunos va a ser más difícil encontrar pega, si no es tan fácil,*

*02: imagínate yo que llevo cuatro años, me quedo sin pega, son cuatro años,*

*03: y ahí están (...) y esto no solamente nos afecta a nosotros que*

*04: trabajamos como funcionarios en el establecimiento, si no que a nuestras  
05: familias también. Yo te pongo mi caso, cuando yo le comento a mi  
06: marido, él me dice (...) “pucha vai a tener que ver, buscar, vamos a ver,  
07: no puedes quedar sin pega”, porque ahora no sirve eso de que uno  
08: quede con pega en la casa (Encargada de convivencia, 2016).*

En el relato de la entrevistada podemos apreciar cómo quedarse sin trabajo aparece como un elemento central en el discurso. El cierre del Liceo pondría en una situación compleja a algunos trabajadores, ya que encontrar un nuevo trabajo no es una tarea simple (línea 01). Posteriormente, la construcción argumentativa explicita que el cierre repercute en el ámbito familiar de los funcionarios (línea 04 y 05). Prosigue ejemplificando nuevamente su situación particular, por medio de la figura de su esposo. De esta manera, aparece la voz de las familias, desde donde se exigiría continuar con trabajo (líneas 06 y 07). En relación a lo anterior, aparece el temor de perder la fuente de trabajo y quedarse “en la casa” (línea 08), temor que aparece en diferentes actores, como una analogía a no encontrar otra oportunidad de trabajo. Por ende, el trabajo aparece como elemento necesario en las vidas de las personas (línea 07 y 08), donde el cierre del establecimiento no sólo significa la pérdida del Liceo en sí, sino que, además, la pérdida de este elemento.

Como se aprecia en la siguiente cita, esto es especialmente relevante para las personas que tienen una historia de trabajo en el recinto, entendiendo este último como un espacio en que han construido vínculos afectivos, rutinas y una cotidianidad.

*01: la gente se relaciona con sus pares, y se había generado una especie  
02: de pequeña familia, lo que hizo que se quisieran mucho, y que estuvieran  
03: acostumbrados a trabajar, todos llevan aquí quince años trabajando,  
04: doce años trabajando, están un poco acostumbrados a lo que es el Liceo,  
05: a relacionarse con las mismas personas a diario, y generó como mucha  
06: pena por parte de las personas (Profesor de Historia, 2017).*

Por una parte, para los diferentes trabajadores, el establecimiento no sólo era un lugar de trabajo, sino que además un espacio de vinculación con sus compañeros, con quienes, a lo largo de los años, formaron vínculos significativos, hasta el punto de describir esta relación como una “pequeña familia” (línea 02). Más aún, se usa una retórica que hace hincapié en lo emocional, utilizando términos como “que se quisieran mucho” (línea 02) y “mucho pena” (línea 06), recursos que incorporan una carga emocional importante a la relación que se pierde con el cierre.

Por otra parte, es interesante el uso del adjetivo “pequeña” (línea 02), ya que construye la relación entre trabajadores como algo más íntimo y privado, lo que busca dar más relevancia a esta relación, o bien, presentarla desde la ternura para, igualmente, reforzar la importancia de este vínculo.

Finalmente, el relato también releva la importancia de “la costumbre” (línea 03 y 04) para los trabajadores. Con el pasar de los años, las personas también construirían formas de trabajar particulares, que se perderían con el cierre. El entrevistado generaliza a los trabajadores diciendo que “todos” llevan una gran cantidad de años trabajando en el Liceo (línea 03), hablando desde la experiencia de este tipo de trabajadores (línea 03 y 04), con el fin de enfatizar la importancia de la pérdida de este espacio.

#### IV. El objetivo: Una privatización que empobrece

Los relatos no solo se centran en la particularidad del cierre del liceo Rosa, para comprender y significar el proceso por el que pasan, desde la comunidad emergen construcciones discursivas sobre la realidad social en la que se encuentran, sobre el sistema educativo y el lugar que ocupan en este modelo. De ahí que la condición de pobre se articula como protagonista en los discursos del cierre.

*01: yo creo que quieren hacer desaparecer los colegios municipalizados (...)* Lo

*02: que, lo que a mí me produce el cierre del colegio, más que nada, me parece*

*03: que es un tema de más pobreza, como que somos poblaciones tan pobres*

*04: que no somos capaces de sostener colegios aquí (...) Por eso están cerrando*

*05: los colegios municipales. Eso es, eso es. Empobrecer más nuestras*

*06: poblaciones (Presidenta Junta de Vecinos, 2016).*

El relato se construye desde la emocionalidad “lo que a mí me produce” (línea 02), lo que parece ser una forma de estructurar la narración que termina por poner énfasis en la propia entrevistada y en su subjetividad. Asimismo, encontramos la construcción de la población desde la “pobreza” (línea 03 y 04), la que es profundizada con el adverbio “tan”, que intensifica la sensación de pobreza. A su vez, por medio del “somos” y de “nuestra población”, la entrevistada se posiciona dentro de esta pobreza, lo que le entregaría una voz autorizada para hablar de lo que ocurre, y, al mismo tiempo, la construye como víctima de lo que describe.

Es interesante cómo en el discurso, por medio del “como que” (línea 03), la entrevistada presenta el supuesto de que su calidad de pobres traería como consecuencia el ser incapaces de sostener colegios (línea 03 y 04). Por consiguiente, se establece una narrativa donde el ser “pobre” es construido como la razón del cierre (línea 02 y 03; 04 y 05). Sin embargo, la pobreza no sólo sería el motivo detrás del cierre, sino que también, su consecuencia (línea 05 y 06), en tanto el cierre del establecimiento profundiza e intensifica la condición de pobreza, mediante el uso de las palabras “empobrecer más” (línea 05). Paradójicamente, la pobreza aparece como el inicio de todo un proceso que termina en más pobreza.

En este mismo sentido, cuando la entrevistada presenta los motivos del cierre como un supuesto, “como que no somos capaces de sostener” (línea 03 y 04), se construye la responsabilización por el cierre en la figura del “nosotros/población” como un relato ficticio. Lo anterior se presenta junto con la retórica de la “capacidad”, dando a entender el requisito de un conjunto de condiciones para que el establecimiento pueda, efectivamente, seguir funcionando, condiciones que no serían alcanzables por comunidades pobres.



Es relevante cómo, nuevamente, encontramos en el discurso la construcción de una posición que, de manera intencional, cierra el establecimiento (línea 01). Sin embargo, en este discurso esa construcción se amplía, al considerar que ya no sólo existiría una intención puesta en el Liceo, sino que más bien sería una voluntad enfocada en el cierre de establecimientos, en su calidad de municipales (línea 01 y 05). En línea con lo anterior, y como se puede observar en la siguiente cita, esta intención aparece como un objetivo con un nombre claro, esto es, la privatización.

*01: Se está cumpliendo, en fondo que se llegue al objetivo final que es como el  
02: tema de la privatización cierto. Si bien, en un principio, el objetivo de los  
03: municipales fue descentralizar, hoy nos damos cuenta que se inserta de  
04: forma directa la problemática, las clases sociales, el colegio municipal de  
05: población, lo digo de forma directa para pobres, eso principalmente. Yo digo  
06: que hay una crisis sistémica de todos los colegios municipales, no solamente  
07: aquí, y eso lo conversamos con los demás profes, y eso lo conversamos a  
08: diario. Poco a poco, han ido cerrándose distintos liceos (Profesor de Historia,  
2017).*

El discurso se construye a partir de una retórica que alude a lo histórico, presentando un antes y un ahora, mediante el uso de la frase “si bien, en un principio” (línea 02), donde el “principio” aludiría al objetivo inicial que tuvo la municipalización, esto es, la descentralización de la educación (línea 03), Por su parte, el “objetivo final” ha sido la privatización (línea 01 y 02). Aquel propósito final es construido mediante la frase “se está cumpliendo” (línea 01), cuya carga semántica podría aludir a un proceso inevitable, en tanto promesa o destino que está ocurriendo en este momento.

Posteriormente, el relato se construye hablando desde el hoy y el presente, desde donde se presenta una “problemática” (línea 04), de esta forma, lo que ocurre en la actualidad, la privatización, se presenta como un contexto complejo que complica al docente. Además, tal problemática no puede ser entendida sin considerar la relación entre pobreza y establecimientos municipales, emergiendo, así, como una problemática de “clases sociales” (línea 04).

En este sentido, el relato establece un vínculo directo entre “colegio municipal”, “de población” (línea 04 y 05) y “pobres” (línea 05), construyendo así al establecimiento municipal como una institución para pobres. Al mismo tiempo, el entrevistado aclara que presenta esta construcción de “forma directa” (línea 05), lo que podemos entender como un hablar sin ocultar nada, sin dudar o quizás sin temores. Como resultado, discursivamente se entiende que la relación entre establecimientos municipales y pobreza es compleja y habitualmente no

se presenta de forma explícita. A pesar de esto, el entrevistado sí lo menciona, es más, afirma que la relación existe y que ocupa un lugar central dentro de la problemática, al cerrar la idea con “eso principalmente” (línea 05).

De esta forma, la pobreza aparece en forma de escuelas municipales, las que a partir de esta problemática “se han ido cerrándose” (línea 08). Por lo tanto, la construcción del relato nos presenta la privatización expresamente orientada al cierre de establecimientos educacionales para pobres. Vemos entonces cómo, al igual que en el discurso de la entrevistada anterior, la pobreza se construye como determinante del cierre.

Cabe señalar que la problemática mencionada, la privatización, aparece como algo recientemente detectado, a través del uso de “hoy nos damos cuenta” (línea 03), frase a partir de la cual se da a entender que una de las características de la problemática es no haber sido explícita por un determinado tiempo, pero que hoy sí está siendo develada y, así, percibida. Lo anterior supone una realidad que estuvo oculta, esto es, el objetivo final de privatizar la educación.

A su vez, el cierre de los establecimientos municipales se presenta como un tema que es conversación para los docentes (línea 07) lo que, por una parte, construye los cierres como una preocupación para este estamento, y que, al mismo tiempo, da a entender que existe conocimiento y una discusión al respecto. Además, la aclaración de que esta conversación se realiza “a diario” (línea 07 y 08), construye una sensación de constancia, una preocupación que los afecta de forma cotidiana y que refuerza la narrativa de que los cierres de establecimientos municipales están pasando en el presente.

Sumado a la construcción de los cierres, el entrevistado utiliza el sustantivo “crisis” (línea 06) para describir la situación en que se encuentran los establecimientos municipales, de modo que la narrativa que se expresa es de profunda adversidad y desesperación. Además, con la generalización de “todos” los establecimientos (línea 06) y la aclaración de “no solamente aquí” (línea 06 y 07), las condiciones adversas son entendidas como transversales a todos los establecimientos municipales, por lo que tal crisis no puede ser entendida sólo como un fenómeno local.

Finalmente, en esta misma línea, la construcción “crisis sistémica” hace alusión a una situación crítica, es decir, con dificultades y adversidades, que tienen lugar en el sistema, entendido como un modelo global y no local. Lo anterior refuerza la idea de que la situación es algo generalizado, que no atañe sólo a este establecimiento en particular, sino que se corresponde con el sistema educativo en su totalidad.



## 8. Discusión y Conclusiones

En esta investigación, analizamos críticamente el discurso construido por una comunidad educativa en torno al cierre de su establecimiento. A partir de aquel análisis, llevamos a cabo una interpretación que busca comprender, por una parte, cómo operan los diferentes discursos construidos, tanto hegemónicos como locales; y por otra, cómo aquellos discursos se refuerzan, ponen en tensión, y pugnan por construir el relato del cierre del liceo.

A continuación, presentamos una tabla que sistematiza los principales discursos identificados, clasificándolos en tanto hegemónicos y/o locales, junto con una breve caracterización de los elementos más importantes que lo constituyen, y sus efectos discursivos. Posteriormente, estos discursos son desarrollados en profundidad.

**Tabla 1. Discursos**

<b>Discurso de</b>	<b>Tipo</b>	<b>Características</b>	<b>Efectos</b>
<b>Rendición de Cuentas</b>	Hegemónico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidad de la gestión de recursos</li> <li>• Matrícula como cuota a cumplir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validación del cierre</li> <li>• El cierre se entiende como consecuencia de una mala gestión</li> </ul>
<b>Responsabilización</b>	Hegemónico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsables del cierre son las propias comunidades educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se buscan responsables dentro de la propia comunidad educativa, lo que las desarticula</li> <li>• Contexto deja de ser relevante para comprender el cierre</li> </ul>
<b>Legalidad</b>	Hegemónico /Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sostiene el “deber ser” de un debido proceso</li> <li>• Centralidad de lo legal al momento de definir lo bueno y lo malo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valida/Invalida el cierre</li> <li>• No cuestiona las causas del cierre y sus efectos</li> </ul>
<b>Desentendimiento</b>	Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela no está bajo la mirada del Ministerio, ni de Contraloría</li> <li>• Mirada negligente de las autoridades responsables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuerza la narrativa de ilegalidad</li> <li>• Comunidad abandonada</li> <li>• Autoridades negligentes</li> </ul>
<b>Responsabilidad</b>	Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DEM, Alcalde y Municipalidad (ellos) son responsables de la escuela.</li> <li>• Ellos tienen intereses particulares para cerrar la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deslegitima el cierre</li> <li>• Evidencia las relaciones jerárquicas entre ellos y la comunidad</li> </ul>
<b>Shock</b>	Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventos/procesos de crisis, cargados de violencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarticula capacidad de respuesta</li> <li>• Violencia se vuelve casi imperceptible</li> </ul>

Discurso de	Tipo	Características	Efectos
<b>Laboral</b>	Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos largos de violencia, lenta y paulatina</li> <li>• El trabajo como una condición necesaria para la vida de las personas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desaprobar el cierre</li> </ul>
<b>Rol Social de la Escuela</b>	Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El liceo entendido como un espacio de protección de los niños</li> <li>• El liceo entendido como una pequeña familia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liceo es necesario para los niños y la comunidad</li> <li>• Liceo es más que una institución educativa</li> </ul>
<b>Clase</b>	Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe una intención de cerrar las escuelas pobres por ser pobres</li> <li>• Posiciona a la comunidad en un contexto de pobreza compartido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone el énfasis en el contexto para entender el cierre.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, encontramos el *Discurso de la Rendición de Cuentas*. Este discurso hegemónico, perteneciente a la Nueva Gestión Pública, opera en los relatos centrando la comprensión del cierre del Liceo en los recursos y su gestión. Así, sustentadas en este discurso encontramos construcciones que comprenden al establecimiento como una mala inversión para el Sostenedor Municipal, o bien, como un Liceo que debe su cierre a una mala gestión por parte de los Directivos. De tal forma, estas construcciones tienen como efecto la validación del cierre, su justificación desde la baja cantidad de estudiantes, y la responsabilización del cuerpo directivo por no gestionar de manera correcta los recursos. En ese sentido, este discurso asume que, bajo una buena gestión, el Liceo lograría mejorar su matrícula y evitar así su cierre. Además, sostiene la centralidad de los recursos en la toma de decisiones municipales.

De igual modo, identificamos un segundo discurso hegemónico, el *de la Responsabilización*, desde donde se sostiene que son los propios establecimientos, y sus distintos actores, los responsables del devenir de su institución. Aquí encontramos aquellas construcciones discursivas que responsabilizan a la propia comunidad educativa por el cierre del establecimiento, en la medida que no habrían realizado acciones para impedir esta medida.

Es así como desde el *Discurso de la Responsabilización*, se encuentran aquellas construcciones que tienden a las responsabilizaciones individuales. Por una parte, se evidencia cómo la figura del cuerpo directivo, en tanto encargado de la gestión y

administración del establecimiento, es construido como parte responsable en el proceso de cierre. Además, se le apunta como actor que respondería a intereses particulares, dentro de los cuales no se encontraría el bienestar de los estudiantes del Liceo.

Asimismo, pudimos observar discursos que remiten a los propios estudiantes como responsables del cierre. Por una parte, se sostiene que los estudiantes son responsables, en la medida en que emigran a establecimientos con otra modalidad, esto es, Técnico Profesional, lo que conlleva al descenso en la matrícula del Liceo. Por otra parte, la inasistencia de los que sí se matriculan es otro de los elementos que potencia la responsabilización de esta figura.

A su vez, otra responsabilización construida es aquella que recae en los apoderados, en la medida en que no estarían siendo responsables de que los estudiantes efectivamente asistan al establecimiento.

Finalmente, otro de los discursos radica en considerar que la incapacidad de la población para sostener establecimientos, en tanto sector pobre, sería la responsable de que el Liceo haya sido cerrado.

Lo anterior tiene como efecto discursivo la búsqueda de responsables dentro de la misma comunidad educativa, lo que termina por potenciar su desarticulación ante el proceso de cierre. Por otra parte, el relato centra la argumentación en el desempeño de actores particulares dentro de la comunidad educativa, por lo que las condiciones contextuales dejarían de ser relevantes para entender el cierre del Liceo.

En tercer lugar, nos encontramos con construcciones sostenidas desde el *Discurso de la legalidad* del proceso de cierre y sus procedimientos, el cual opera de manera tanto local como hegemónica. En relación a su función como discurso local, se construyen argumentos sustentados en la idea del “*deber ser*” del proceso, que no estaría siendo tal, dada la manera incorrecta e ilegal de operar del “ellos”. Así, Alcalde, Municipalidad y DEM son referidos como figuras que, decidida e ilegalmente, actúan por sobre aquellas autoridades que se suponen las legalmente encargadas de aquello, esto es, Ministerio de Educación y Contraloría. Del mismo modo, es interesante señalar que dentro de estos relatos aparece un actor relevante para la comunidad como parte de este proceder ilegal. Así, la figura del Director se suma a este panorama, en la medida en que es construido como parte de un acuerdo oculto, desde el cual se comprende su pasividad al no impedir o revertir el cierre.

Por otra parte, este discurso también opera de manera hegemónica, en tanto sostiene relatos que defienden el cierre desde la legalidad y el debido proceso. Así, se legitima la

medida por actores como el Director, quien releva el cumplimiento correcto del “deber ser” del proceso.

A partir de lo anterior, El *Discurso de la Legalidad* tiene efectos discursivos diferentes dependiendo de qué posición argumente y con qué fines. De esta forma, en un momento puede validar el cierre del Liceo, como en otro, puede deslegitimarlo entendiendo el cierre como un procedimiento ilegal, irregular y oculto. Ahora bien, el efecto común lo constituye la centralidad del proceso y su “deber ser”, por lo que este discurso no cuestiona las causas de esta medida, ni los efectos que puede tener en la comunidad.

En cuarto lugar, dentro de los discursos locales podemos encontrar el *Discurso del Desentendimiento*, que refiere a la lejanía de parte de las autoridades respecto al establecimiento. Desde aquí las construcciones de la comunidad se sostienen con un marcado sentimiento de estar siendo desatendidos e ignorados por las autoridades. Parte de estas construcciones, es aquella promesa no cumplida, referida al cambio de Liceo Científico Humanista a Técnico Profesional. También, construcciones en que se interpela al Ministerio de Educación y Contraloría por su ausencia en todo el proceso de cierre son sostenidas por el discurso del Desentendimiento. Este discurso tiene como efecto reforzar la narrativa de ilegalidad del proceso, al mismo tiempo que presenta a la comunidad desde el abandono y a las autoridades desde la negligencia.

En quinto lugar, las reiteradas construcciones discursivas que versan sobre la responsabilidad del “ellos” en el cierre, las entendemos como parte de un discurso particular denominado *Discurso de la Responsabilidad*. Este se construye de forma local y en tensión directa con el *Discurso de la Responsabilización*, en la medida que centra la intencionalidad del cierre en las autoridades y no en el desempeño de los miembros particulares de la comunidad educativa. Las construcciones de este discurso enfatizan la intención del “ellos” por cerrar el Liceo y en su rol activo buscando este fin. Así, encontramos algunos ejemplos como “la jugada” que realizaría el DEM, al impedir la matrícula, al mismo tiempo que condiciona la continuidad del Liceo en un alza de la misma. Este discurso, construido desde diferentes miembros de la comunidad, deslegitima el cierre y evidencia las relaciones jerárquicas entre el DEM y la comunidad. Al mismo tiempo, refuerza que el cierre del establecimiento responde a necesidades y objetivos del “ellos”, pero que no necesariamente son la mejora de la educación.

En sexto lugar, otro de los elementos que sostienen la construcción del cierre dice relación con el *Discurso del Shock*. Este discurso es denominado a partir de la teoría (Johnson, 2012), desde donde se señala el *shock* como una estrategia del capitalismo para insertar políticas, mediante eventos violentos y traumáticos, que impiden a las comunidades

tener la capacidad de dar respuesta y organizarse. Así, en los relatos del cierre encontramos significaciones del proceso como uno lento y dramático, sostenido en la ausencia de información, que esta sea ambivalente y contrapuesta, o bien, en la sobrecarga de ella. En consecuencia, cualquier intento por impedir el cierre se ve anulado, dada la desarticulación que provoca este largo proceso de violencia paulatina.

Como efecto discursivo encontramos la clara deslegitimación del cierre, sus motivos y procedimientos. Las autoridades responsables del cierre no sólo pondrían sus intereses por sobre la escuela, sino que también serían responsables de ocupar una violencia desmedida contra la comunidad. De esta forma, el *Discurso del shock* se encarga de transmitir una profunda desesperación y de evidenciar la indefensión de la comunidad frente al “ellos”. Todo lo anterior no se puede interpretar sin considerar nuestra posición de investigadores en la escuela, es decir, una audiencia externa a la comunidad educativa, desde donde, a nuestro parecer, el *Discurso del shock* también toma la forma de una denuncia, con la que se busca dejar constancia de la experiencia de la comunidad y su aflicción.

En séptimo lugar y en directa relación con lo anterior, encontramos otras construcciones discursivas locales que se sostienen en lo que denominamos el *Discurso Laboral*. Este discurso plantea al trabajo como un elemento articulador y necesario en la vida de las personas. De este modo, la inseguridad laboral que caracterizó este proceso de cierre conllevó a una preocupación que trascendía a un nivel tanto personal como familiar. Como parte de sus efectos, podemos comprender la deslegitimación del cierre, en tanto implica la pérdida del trabajo como algo negativo. A su vez, cabe señalar que aquella preocupación cotidiana por lo laboral termina por reforzar el *Discurso del shock* mencionado anteriormente.

En octavo lugar, se construye el *Discurso del Rol Social* del Liceo, desde el cual el establecimiento es comprendido como un espacio de protección ante un contexto de pobreza y de peligro que lo rodea. Aun cuando se afirma que los estudiantes tienen grandes vacíos estando en el Liceo, se apunta a que este último posee un valor único en su forma de educar, la cual radica en el hecho de aceptar a sus estudiantes, contruidos desde la carencia. En este sentido, se entiende el cierre del establecimiento como un proceso que atenta contra las necesidades de aquellos estudiantes, en la medida en que los deja imposibilitados de seguir estudiando, terminar su Enseñanza Media, pero, sobre todo, porque los deja expuestos a los peligros de su contexto.

Parte de este discurso opera desde retóricas que enfatizan la vulnerabilidad de los estudiantes, reforzando la importancia de la escuela en tanto protege a los jóvenes de los peligros de su contexto, como se mencionaba anteriormente. Así, se visibiliza una vertiente asistencialista de este discurso, que apela a la protección de los que considera más débiles



y desamparados. De todo lo anterior se desprende que el Liceo es construido como un espacio necesario para los niños y la comunidad.

A su vez, dentro del *Rol Social* del establecimiento se encuentra la construcción discursiva del Liceo como una pequeña familia, que creó vínculos significativos a lo largo de los años, que serían quebrados producto del cierre. En consecuencia, el *Discurso del Rol Social* construye al Liceo como una institución necesaria y única no tan sólo para educar a la población en la que se encuentra inmerso, sino que también para sus trabajadores.

El principal efecto discursivo que conlleva lo anterior es la construcción del Liceo como un establecimiento que es más que una institución educativa, en el sentido de que su cierre no sólo afectaría a estudiantes en su educación, sino que, a la comunidad educativa, como observamos en el *Discurso Laboral*, y a toda una población, como veremos a continuación en el *Discurso de Clase*. De allí que el cierre del establecimiento no tenga sentido para la comunidad.

Finalmente, otra vertiente de los discursos locales tiene que ver con construcciones que ponían énfasis en el contexto y las condiciones de la comunidad para entender el cierre del Liceo. Este discurso también habla de una intencionalidad detrás de los cierres, pero desde una perspectiva más global, entendiendo el cierre de su liceo como señal de un fenómeno que abarca a toda la educación pública. Para comprender estos acontecimientos, el discurso centra su argumentación en la cualidad de pertenecer a una población pobre, que se atiende en la educación municipal. A partir de lo anterior, denominamos este discurso como *Discurso de Clase*. Entre las construcciones que se sustentan en aquel encontramos la intención de cerrar escuelas de poblaciones pobres, donde todo el proceso comienza debido a esta condición y termina con la generación de más pobreza. De esta forma, este discurso es reforzado y refuerza los *Discursos de Responsabilidad*, construyendo una nueva razón a la intencionalidad que busca cerrar la escuela. En este mismo sentido, deslegitimar el cierre, mediante el recurso de la baja matrícula y de la responsabilización de los actores escolares, lo tensiona con los significados que sostienen tanto al *Discurso de la rendición de cuentas*, como al *Discurso de la Responsabilización*.

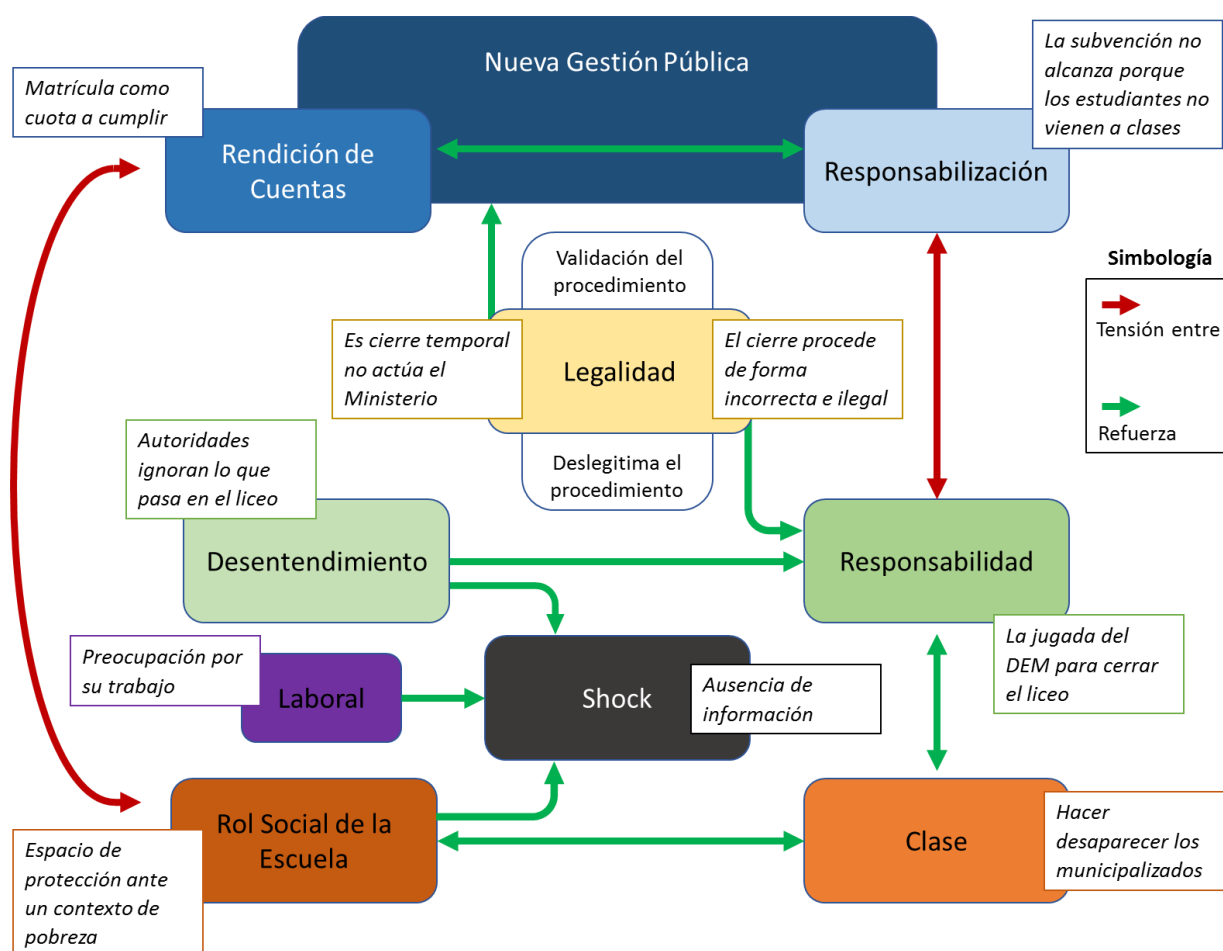
Este discurso tendría como efecto una interpretación más estructural de los motivos del cierre, entendiéndolo como una práctica que responde a una lógica que es parte del modelo educacional. De esta forma, la vivencia del cierre no sería un fenómeno aislado, sino que afectaría, a todo un sector de la sociedad.

Al mismo tiempo, posiciona a toda la comunidad dentro de la condición de pobreza, sosteniendo un discurso que posibilita que aquella comunidad se reconozca a sí misma como

el objetivo tras el cierre. En tal sentido, este discurso permite una mirada contestaria ante el silencioso y desgastante proceso de cierre, donde los afectados presentan ante la audiencia la situación en la que se encuentra como un reclamo y un testimonio, poniendo en evidencia aquello que los está violentando.

A continuación, se presenta un diagrama que ilustra el Orden del Discurso, el cual grafica las diferentes tensiones y relaciones entre los discursos identificados anteriormente. En este, podemos observar cómo los discursos hegemónicos y locales interactúan, constituyendo el campo discursivo sobre el cual los actores construyen los significados sobre el cierre del Liceo.

**Diagrama 1. Orden del Discurso**



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la parte superior del diagrama, encontramos los discursos hegemónicos de *Rendición de cuentas* y *Responsabilización*, los cuales se articulan desde los sentidos de la Nueva Gestión Pública, tal como Fernández, Albornoz, Cornejo & Etcheberrigaray (2016), y Falabella (2015) señalan. Estos son los discursos que, en la práctica, prevalecen al momento de darle sentido al proceso. Así, finalmente, el Liceo cierra y la validación de este proceso prima por sobre los discursos locales, que son deslegitimados.

Sin embargo, las principales significaciones construidas por la comunidad, corresponden a discursos locales, en fuerte disputa con los discursos hegemónicos. De esta forma, el discurso del *Rol Social de la Escuela*, aparece en tensión con el de *Rendición de Cuentas*, en que, por ejemplo, desde el discurso local la población estudiantil es construida como sujetos que deben ser resguardados, utilizando retóricas que enfatizan la vulnerabilidad, comprendiendo al Liceo como espacio necesario de protección. Lo anterior coincide con lo planteado por Kearns, Lewis, McCreanor, & Witten (2009), en tanto el debate no puede ignorar que las escuelas son más que un espacio de educación, en la medida que

son, también, parte de las comunidades. Por el contrario, desde el discurso hegemónico, se focaliza la mirada de recursos sobre la escuela y los estudiantes, presentando a estos últimos como una cuota a cumplir -matrícula- y al cumplimiento de esa cuota como aquello que condiciona la existencia del Liceo.

Otra fuerte tensión se aprecia entre el discurso de *Responsabilización* y el de *Responsabilidad*, donde se disputa la validez del cierre y los motivos que lo sustentan. En tal sentido, el discurso hegemónico de la *Responsabilización*, que culpabiliza a la comunidad del cierre debido a una baja en la matrícula, es tensionado por el discurso local de *Responsabilidad*, que deslegitima dicha construcción, dando centralidad a las intenciones ocultas e intereses del “ellos” para entender el cierre. No obstante, cabe señalar que el discurso de *Responsabilización* permea en la comunidad, generando desconfianzas y sospechas entre actores.

Tal como lo plantea Lipman (2011), la decisión de los cierres se encuentra profundamente impactada por procesos ideológicos y políticos, los que en este caso particular no pasaron desapercibidos. Particularmente, para la comunidad de este establecimiento, estos procesos son narrados como la imposición de una lógica gerencialista, que vela por la óptima gestión de los recursos municipales, dejando de lado las necesidades de la población y su derecho a la educación. Así, estos procesos decantan en una profunda desconfianza que no se limita a las autoridades, sino que se extiende a toda la comunidad.

Es así como el *discurso del Shock*, aparece como central, siendo fundamental a la hora de comprender la preponderancia del cierre para su comunidad. En este sentido, el proceso de cierre del Liceo fue relatado de forma similar a lo desarrollado por Pino-Yancovic (2015), es decir, como una imposición violenta, que no considera las consecuencias negativas para la comunidad. Por ende, cabe retomar lo que sostiene Núñez (2014), en tanto los procesos de cierre se caracterizan por la falta de información y claridad de las autoridades que terminan por desarticular las comunidades. De este modo, se evidencian las concordancias que ocurren durante el proceso de cierre descrito por la comunidad del Liceo Rosa, donde un ambiente de incertidumbre y abandono, suscitó fuertes tensiones entre funcionarios, docentes y los directivos del establecimiento.

De igual modo, se hace notoria la relación entre el discurso del *Desentendimiento* y el discurso del *Shock*, en la medida que el primero sostiene construcciones discursivas de abandono por parte de las autoridades municipales, que se pueden rastrear por varios años antes del cierre, reforzando las construcciones de violencia que caracterizan el discurso del *Shock* (Johnson, 2012). Con esto en consideración, cabe retomar los planteamientos de Shiller (2018), que relevan cómo los cierres de escuelas están cargados de violencia contra

las comunidades, la que ocurre gradualmente evitando ser puesta en evidencia, lo que denomina “*slow violence*”. Sin embargo, como notamos en nuestra investigación, la *slow violence* que vivió la comunidad del Liceo Rosa sí fue puesta en evidencia e incluso denunciada por medio de los significados sostenidos en el discurso del Shock. Así, nos parece importante resaltar la función de denuncia de este discurso, en tanto el reconocimiento de la violencia vivida, es un primer paso para construir discursos de respuesta.

En una forma similar, también notamos cómo el discurso del *Desentendimiento* refuerza el discurso de la *Responsabilidad*. Así, por ejemplo, el discurso del *Desentendimiento* opera construyendo un “correcto actuar” de las autoridades responsables, el cual no estaría siendo cumplido ya sea por negligencia, o de manera intencionada. De esta forma, la responsabilidad del “ellos” es expuesta, permitiendo que el discurso de *Responsabilidad* se potencie.

Por otra parte, también es importante recalcar la relación existente entre el discurso de *Responsabilidad* y el de *Clase*, donde de forma interrelacionada ambos discursos se potencian. El primero, desde un punto de vista particular y enfocado al proceso de cierre del Liceo Rosa, construye y explicita la “intención de cerrar la escuela”, donde el “ellos” es apuntado como principal responsable. Mientras que el segundo, desde una mirada más estructural, construye y explicita “la intención de cerrar escuelas municipales”. Así, ambos discursos apuntan al mismo fenómeno, no obstante, uno lo hace desde una mirada particular, mientras el otro lo realiza desde un punto de vista estructural. A la vez, tanto el discurso de *Responsabilidad* como el de *Clase* evidencian la desigual relación de poder entre las comunidades educativas y las autoridades que deciden el cierre de establecimientos.

De igual modo, cabe mencionar la relación entre el discurso del *Rol social de la Escuela*, y cómo opera reforzando tanto al discurso de *Clase*, como al de *Shock*. En primer lugar, al establecer la escuela como una institución importante para la comunidad, cumpliendo un rol social especialmente de protección de los niños, su cierre es construido como un daño para la población autoidentificada como “pobre”, reforzando así al discurso de *Clase*. Asimismo, el cierre implica la exposición de los estudiantes a un contexto social de vulnerabilidad y violencia, potenciando al discurso del *Shock* del proceso. Desde nuestro punto de vista, las consecuencias que son construidas discursivamente por la comunidad ante el cierre de su establecimiento, no pueden ser naturalizadas ni consideradas “normales”, cuestionándose así el planteamiento de Smarick (2010), quien, desde un punto de vista economicista, subestima y reduce las consecuencias del cierre.

Para finalizar, no podemos dejar de considerar que en las diferentes posiciones discursivas analizadas se encuentran relaciones jerárquicas, las cuales influyen sus

relatos. Tal como lo plantean Briscoe y Khalifa (2015), son las posiciones líderes y administrativas en las escuelas, las que tienden a reproducir el discurso hegemónico. Así, el Director del Liceo aparece como una posición que valida el cierre y responsabiliza a la comunidad por no cumplir los requerimientos para sostener la institución. Sin embargo, cabe considerar que, desde la misma posición, también se observaron discursos locales que reconocían las intenciones ocultas tras el proceso, constituyéndose en una posición discursiva en constante tensión. De este modo, si bien en ciertas circunstancias la posición de Director valida la decisión de cierre del establecimiento, en otras, se aproxima a la construcción de sufrimiento de la comunidad educativa, en tanto como miembro perteneciente al Liceo, también relata la violencia del proceso.

## 9. Reflexiones Finales

Considerando todo lo anteriormente expuesto en la presente investigación, nos encontramos frente a un proceso mucho más complejo del que suponíamos, donde el cierre es la punta del iceberg de los procesos de abandono de la educación pública, donde lo que no es visible a simple vista de ese iceberg parece estar nublado para los entrevistados, con responsabilizaciones cruzadas, que apuntan a sujetos particulares, más que a lógicas y políticas de Estado ineficientes.

Como bien señala Donoso-Díaz et al. (2015), el juego termina por determinar ganadores y perdedores, donde claramente los entrevistados se ubicarían en ese último lugar. Los conflictos al momento de otorgar responsabilidades, la violencia de la falta de información o información incongruente, así como el desentendimiento de las autoridades, son parte de ese juego perverso, el que más bien parece era un juego con un final ya escrito, donde siempre fueron los que perdían y nunca ganaban.

Aquí no se pierde sólo una infraestructura, ni una institución educativa, sino que también un espacio comunitario, demandado por la comunidad en respuesta a necesidades básicas como la educación. Los establecimientos traen consigo toda una historia, construida por su población, su cuerpo directivo, estudiantes, trabajadores, y comunidad educativa en su totalidad. Desconocer aquello es atentar contra la razón de ser de las escuelas, su capacidad articuladora entre procesos de enseñanza-aprendizaje, vínculo con su comunidad y entorno, y su capacidad de transformar la realidad.

No se pierde sólo un establecimiento. No es una realidad aislada. El cierre sistemático es una realidad de la cual no podemos sino defendernos y denunciar. Hacemos hincapié en que aquello que debe primar, ante todo, es el derecho a estudiar, a educar y a trabajar. No podemos seguir tolerando y permitiendo el cierre de establecimientos. No es una visión romántica de aquello que significa educar. La educación es un derecho, que debemos disputar, ante quien sea que busque hacer valer otros intereses.

Probablemente, para esta comunidad investigada es muy tarde. Sin embargo, creemos firmemente que siempre es tiempo para hacer visible y denunciar aquello que nos transgrede y violenta. Consideramos que esta investigación visibiliza aquella forma de operar de los discursos y las ideologías que lo sustentan. A partir de ahí, nos convoca reflexionar opciones de resistencia, no sólo desde las prácticas discursivas, sino también desde las prácticas sociales.

Urge denunciar aquello que está ocurriendo en nuestro sistema, poner en la discusión un modelo de mercado que intenta validarse en la educación, a costa de lo que considera

que no demuestra indicadores, verificadores y resultados. Las escuelas no son inversiones, ni gastos, ni elementos rentables o transables. Son espacios donde comunidad y educación se encuentran, y construyen sociedad.



## 10. Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis, *13*(1), 46–55. doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Portal de Estudios. Bases de datos de acceso público* [Archivo de datos y libro de códigos]. Recuperado de <http://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc. Campinas*, *32*(115), 305–322. doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004
- Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The marketization of education: Public schools for private ends. *Anthropology & education quarterly*, *33*(1), 5-29.
- Briscoe, F. M., & Khalifa, M. A. (2015). 'That racism thing': a critical race discourse analysis of a conflict over the proposed closure of a black high school. *Race Ethnicity and Education*, *18*(6), 739-763.
- Canales, M., & Binimelis, A. (1994). El grupo de discusión. En M. Canales & A. Peinado (Eds.), *Metodologías cualitativas de investigación social* (pp. 107-119). Madrid: Editorial Síntesis. doi:10.5354/0719-529X.1994.27647
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Coord-Ed.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265-277). Santiago de Chile: LOM Editores.
- Carden, C. (2017). 'As parents congregated at parties': Responsibility and blame in media representations of violence and school closure in an Indigenous community. *Journal of Sociology*, *53*(3), 592-606.

- Casteliano, C. & De Souza, M.A. (2017). La política de cierre de escuelas en el campo en la región metropolitana de Curitiba/PR. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, 13 (26), p. 158-180.
- Contreras, P. (2012). *La relación entre escuela y ATE en el marco de la ley SEP: Experiencias docentes de dos escuelas municipales emergentes de la Región Metropolitana* (Tesis de magíster). Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(1), 118–129. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>
- Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. En Corvalán, J. & Mcmeekin, R. (Eds.) *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 11-18). Santiago de Chile: CIDE –PREAL
- De Witte, K., & Van Klaveren, C. (2014). The influence of closing poor performing primary schools on the educational attainment of students. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 290-307.
- Donoso Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113–135. doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007
- Donoso, S., Cancino, V., Arias, Ó., Castro, M., Davis, G., Benavides, N., & López, L. (2011). La educación pública chilena abandonada por el Estado. Los municipios ante la encrucijada del futuro. En Joaquín Gairín Sallán; Sebastián Sánchez Díaz (Ed.), *Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos*. Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 35–49. Recuperado de [http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/libros/2011\\_La\\_educacion\\_publica\\_chilena\\_abandonada\\_por\\_el\\_estado.pdf](http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/libros/2011_La_educacion_publica_chilena_abandonada_por_el_estado.pdf)

- Donoso-Díaz, S., Castro-Paredes, M., Alarcón-Leiva, J., & Davis-Toledo, G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 23(86), 37–71. doi.org/10.1590/S0104-40362015000100002
- Donoso, S., & Donoso, G. (2010). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial, 421–448. doi.org/10.1590/S0104-40362009000300003
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2012). School closures in Chile: Access to quality alternatives in a school choice system. *Estudios de Economía*, 39(2), 179–202. doi.org/10.4067/S0718-52862012000200005
- Fairclough, N. (1989). Propuestas para un nuevo programa de investigación en el análisis crítico del discurso. En *Poder-decir o el poder de los discursos* (pp. 35-54). Madrid: The British Council, Arrecife y UA Ediciones.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132).
- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: conocimientos situados y acción política. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 38.
- Fernández, R. (2012). *Manifestaciones conmemorativas, rituales ciudadanos y producción del espacio público. Santiago de Chile 1990-2010* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R., & Etcheberrigaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 283-302.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Fundación Sol. (2011). *El desalojo de la educación pública* (Serie "Ideas Para el Buen Vivir" No. 1). Recuperado de [http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/educacion\\_fundacionsolLaPintana.pdf](http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/educacion_fundacionsolLaPintana.pdf)
- Garay, A., Iñiguez, L., Martínez, M., Muñoz, J., Pallarès, S., & Vázquez, F. (2002). Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Rev. Esp. Salud Pública*, 76(5), 437-450. doi: 10.1590/S1135-57272002000500006
- Gershberg, A. I., González, P. A., & Meade, B. (2012). Understanding and improving accountability in education: A conceptual framework and guideposts from three decentralization reform experiences in Latin America. *World Development*, 40(5), 1024-1041.
- Grau, N., Hojman, D., Mizala, A., & Grau, N. (2015). *Destructive Creation: School Turnover and Educational Attainment* (Artículo de Trabajo). Recuperado de <http://coes.cl/papers/destructive-creation-school-turnover-educational-attainment-2/>
- Green, T. (2017). "We felt they took the heart out of the community": Examining a community-based response to urban school closure. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 21.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ibañez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. España: Pujol & Amado SLL.
- Iñiguez, L. (2003). El Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-124). Barcelona: Editorial UOC (Universitat Oberta Catalunya).
- Johnson, A. W. (2013). "Turnaround" as shock therapy: Race, neoliberalism, and school reform. *Urban Education*, 48(2), 232-256.
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 829–852. Recuperado de <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=67401386&S=R&D>

=a9h&EbscoContent=dGJyMNLe80SeprU4xNvgOLCmr0ueqK9Ssai4SLSWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnsEuzrrNluePfgex44Dt6fIA\nhttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=67401386&

Kearns, R. A., Lewis, N., McCreanor, T., & Witten, K. (2009). 'The status quo is not an option': Community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand. *Journal of Rural Studies*, 25(1), 131-140.

Kemple, J. J. (2016). School closures in New York City: did students do better after their high schools were closed? *Education Next*, 16(4), 66-76.

Klein, N. (2007) *La Doctrina del Shock*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.

Lipman, P. (2011). Contesting the city: neoliberal urbanism and the cultural politics of education reform in Chicago. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2), 217-234. doi.org/10.1080/01596306.2011.562667

Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28(5), 557-573.

Lipman, P., Vaughan, K., & Gutiérrez, R. (2014). Root shock: Parents' perspectives on school closings in Chicago. Chicago, IL: University of Illinois, Collaborative for Equity and Justice in Education.

López, J. G., & Moreno, D. P. (2016). Privatización De La Provisión Educativa En Chile: Caracterización De Los Proveedores Educativos De Una Comuna Popular Urbana. *Educação & Sociedade*, 37(134), 91–112. doi.org/10.1590/ES0101-73302016146813

Ministerio de Educación. (2018). Clasificación de Establecimientos SEP. Recuperado de <https://www.ayudameduc.cl/ficha/clasificacion-de-establecimientos-sep-10>

Murillo, G. (2002) Por una microfísica de la cultura escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 139-159.

Núñez, C., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F., & Solorza, H. (2013). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Red de Revistas Científicas de*

*América Latina, el Caribe, España Y Portugal*, 24, 49-54 recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580005>

Ortí, A. (1992). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. En M. García, J. Ibáñez & F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp.189-221). Madrid: Alianza Universidad Textos.

Paredes, R. D., & Pinto, J. I. (2009). ¿El Fin de la Educación Pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47–66. doi.org/10.4067/S0718-52862009000100003

Pino-Yancovic, M. (2015). Parents' defense of their children's right to education: Resistance experiences against public school closings in Chile. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(3), 254–265. doi.org/10.1177/1746197915607279

Pino, M., Oyarzún, G. & Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al Sistema de Evaluación en Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 337-354. dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171362

Piper, I. Socioconstruccionismo y sus usos en Psicología. En Kaulino, Adriana y Stecher, Antonio (edit.) (2007) *Materiales para una cartografía de la psicología contemporánea: Tradiciones teóricas*. Serie Universitaria. Santiago: LOM

Ramírez, V. S. M., Nogués, F. P., & Henríquez, S. S. (2015). ¿Cuál cable primero? El desarme del sistema educativo en Chile. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 159–186. <http://doi.org/10.1016/j.larev.2015.03.002>

Redondo, J., Assaél, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., & Sisto, V. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: *Revista Pedagogía Crítica*, 11(11), 219–228. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1963/219-228.pdf?sequence=1>

Shiller, J. (2018). The disposability of Baltimore's Black communities: A participatory action research project on the impact of school closings. *The Urban Review*, 50(1), 23-44.

Smarick, A. (2010). The turnaround fallacy. *Education next*, 10(1), 20-26.

- Stake, R. E. (1995). *El caso único, en Investigación de estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Sunderman, G.L., Coghlan, E., & Mintrop, R. (2017). *School Closure as a Strategy to Remedy Low Performance*. Boulder: National Education Policy Center.
- Tarrés, M. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Editorial Paidós Básica.
- Tomasevski, K. (2004) Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-387.
- Vera-Bachmann, D., & Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.perep
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* España: Fundación Chile y CEPPE.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico de discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (Comp.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.