

CULTURA ORGANIZACIONAL E IDENTIDAD EN LA EDUCACIÓN CATÓLICA CHILENA

Organizational culture and identity in catholic education in Chile

SERGIO MARTINIC*

MIRENTXU ANAYA**

CARLOS HORACIO TORRENDELL***

Resumen

La educación católica en Chile en los niveles básicos abarca alrededor de un 15% de la matrícula del sistema educativo nacional. Este artículo resume aspectos referidos a la cultura organizacional y a los problemas de identidad de la educación católica chilena a partir de un estudio cualitativo, que utilizó la metodología del “análisis estructural”, realizado en 2006. De esta forma, se presenta un conjunto de percepciones de los distintos integrantes de la comunidad educativa sobre sus dimensiones pastorales, pedagógicas, institucionales y disciplinarias. Así, se evidencian los logros y problemas de las escuelas católicas en tanto instituciones religiosas y educativas.

Palabras clave: educación católica chilena, cultura organizacional, identidad educativa

Abstract

Catholic education in Chile at elementary levels comprises nearly 15% of the enrollment within the national educational system. This article summarizes aspects related to the organizational culture and to the problems of catholic education identity in Chile, from a qualitative study approach, applying the “structural analysis” methodology used during 2006. Consequently, a set of perceptions from different members in the educational community will be presented regarding the pastoral, pedagogic, institutional and disciplinary dimensions. Thus, the achievements and problems of catholic schools as religious and educational institutions are made explicit.

Key words: catholic education in Chile, organizational culture, educational identity

* PH.D. Sociología, Académico de la Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

** © Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

*** © Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

I. Introducción

Los orígenes de la educación católica en Chile se remontan hasta la época colonial. Sin duda, cada periodo significó en términos de inserción social, de desarrollo cultural, de relación con el resto del sistema educativo, de inserción religiosa, cosas muy distintas, aunque también será posible seguramente captar continuidades. La historia de la educación católica en Chile, como en otros países de América Latina, está aún por escribirse casi en su totalidad o al menos en una gran parte según las regiones.

Por otro lado, es necesario también adentrarse no sólo en la dimensión histórica de la educación católica sino en la contemporánea a través de estudios socioeducativos. Estas investigaciones tendrán que contemplar dimensiones culturales y organizativas, cuantitativas y cualitativas, como así también dialogar con la sociología de la religión y las distintas teorías existentes sobre los procesos de secularización. Este artículo se inscribe en este tipo de estudios que se están iniciando en América Latina.

La investigación que aquí se resume en aquellos aspectos referidos a la cuestión de la cultura organizacional y de la identidad de la educación católica se tituló “Estudio exploratorio de la Educación Católica en Chile” y fue desarrollado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se realizó por encargo del Área de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile con el objeto de enriquecer el debate del Primer Congreso de Educación Católica desarrollado en octubre de 2006 en Santiago.

II. Antecedentes

Los colegios católicos atienden a casi 50 millones de estudiantes en el mundo (Grace, 2002 y 2007b). En Chile, la educación escolar católica cubre un 15% de la matrícula. Sus establecimientos tienen un alto prestigio. Ello se explica, principalmente, por la calidad de la formación y de sus resultados académicos.

Distintos estudios sobre la efectividad de la educación subvencionada en Chile demuestran que los colegios católicos presentan niveles académicos más altos que los colegios no católicos (Edwards, 1995; McEwan, 2000; Anaya, 2003; Passalacqua, 2004). Ello es confirmado por los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que, para los años 2004 y 2005, demuestran que los colegios católicos superan en puntajes significativos a los que no lo son, en casi todos los grupos socioeconómicos salvo en el quintil más pobre –donde la educación municipal tiene mejores logros– y el quintil más rico donde es aventajada por los colegios particular pagados no confesionales (Passalacqua, 2006). Si se observan los 50 mejores colegios

del sector privado se constata que 23 son católicos y también lo son 18 de los 25 mejores particulares subvencionados.¹

El sistema educativo nacional es de provisión mixta y descansa en el principio de libre elección de los padres. Por otra parte, las encuestas de opinión suelen destacar las preferencias de los padres en la elección de la escuela para sus hijos. Los padres aprecian positivamente la educación católica por la formación en valores, la disciplina y el desarrollo del compromiso social de los alumnos (Méndez, 2006).

Investigadores anglosajones que han realizado estudios cualitativos sobre la educación católica en Estados Unidos y en Inglaterra destacan la organización de tipo comunitario, la coherencia de metas académicas comunes, la autonomía y la ideología religiosa como las principales características que diferencian a los colegios católicos de otros (Bryk y otros, 1993).

Profundizando en estas características, Bryk y otros (1993) señalan que en la educación católica se combina una cultura firme y tradicional de apego al estudio con un principio moderno de altas expectativas y de igualdad de oportunidades para todos. Se impone exigencia académica pero en una cultura de aprendizaje que apoya a los estudiantes para cumplir con esas exigencias con un fuerte sentido interno de comunidad y de vinculación entre los miembros de la escuela.

III. Objetivo, marco conceptual y metodología

El objetivo de este estudio es el análisis de la cultura organizacional en colegios católicos comprendiendo los factores que inciden y que caracterizan una identidad particular. La cultura de la escuela y de cualquier organización da cuenta de la dimensión simbólica que da sentido a las prácticas e interacciones que ocurren en los distintos ámbitos y contextos de la institución. La dimensión simbólica alude a los valores, conocimientos, ritos, reglas y normas –formales e informales– que orientan las interacciones y prácticas al interior de los establecimientos. En otras palabras, la cultura organizacional es un conjunto de premisas básicas sobre las cuales se construyen las decisiones y las acciones institucionales. Estas premisas definen las certezas de la organización; se aprenden en su interior y se asumen como orientaciones válidas y legítimas para interpretar, pensar y sentir en el contexto institucional (Schein, 1990; Rodríguez, 2001).

La cultura cumple varias funciones en el seno de una organización. En primer lugar, la función de definir los límites; es decir, los comportamientos que se consideran como deseables y válidos, a quien se incluye y excluye. En segundo lugar, transmite un sentido

¹ Ver datos en *Revista del Sábado, El Mercurio*, abril de 2006.

de identidad a sus miembros y favorece la coordinación. Tercero, facilita la creación de un compromiso personal con una realidad más amplia que la definida por los intereses personales y, por último, mantiene la estabilidad e integración del sistema social.

El objetivo de este artículo es reconocer los rasgos comunes de la cultura escolar católica, observar las diferencias que pueden existir al interior de los colegios y, particularmente, describir y comparar aspectos vinculados con la gestión institucional, los procesos pedagógicos, la disciplina, la acción pastoral y la relación de las escuelas con la familia.

El análisis se realizó sobre el material obtenido en un estudio de 32 escuelas católicas distribuidas en cuatro regiones de Chile y que pertenecen a congregaciones religiosas, al Arzobispado de Santiago, a fundaciones y a una persona privada. El universo considerado fue el conjunto de establecimientos católicos registrados en el Área de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile. La unidad de análisis fue la institución y las relaciones que ésta tiene con las distintas comunidades de pertenencia. Los niveles que abarcó el estudio fueron: Prebásico, Básico y Medio. Se realizaron entrevistas abiertas y grupales a directores, profesores, alumnos y padres obteniéndose las opiniones de un total de 160 sujetos. Los criterios de selección de las escuelas se diseñaron a partir del tipo de financiamiento (con o sin aporte estatal) y de propietario y también contemplando la calidad tanto del aprendizaje como de la formación de los establecimientos. Para determinar el nivel de calidad de los colegios se pidió la apreciación de los encargados de las diócesis correspondientes.

El estudio es de tipo exploratorio y cualitativo. No tiene pretensiones de representatividad estadística y su objetivo es comprender las características de las culturas organizacionales de las escuelas consideradas. Interesa analizar el problema desde el punto de vista de los entrevistados y no desde el punto de vista de los documentos y de la doctrina. Se pretende así aproximarse a la situación real percibida más que dar cuenta de lo que debería ser la escuela católica.

El método de análisis de datos utilizado es el “análisis estructural” (Remy, 1990; Hiernaux, 1977). Este es un método de análisis del discurso que se ha aplicado, particularmente, para el estudio de las representaciones sociales. El método propone reglas y procedimientos para definir los principios que organizan las representaciones de los sujetos sobre problemas y prácticas específicas. El primer paso es la construcción de códigos de clasificación que se entienden como unidades mínimas de sentido de los textos o corpus. Posteriormente, se establecen relaciones semánticas entre códigos generándose diferentes estructuras o modos de organizar las unidades de sentido del texto. Estas estructuras o relaciones entre categorías dan cuenta de los principios simbólicos y de clasificación que subyacen en el discurso del actor (Mucchielli, 1991; Bourgeois & Nizet, 1999).

A partir del diagnóstico realizado, se identificó la existencia de una particular cultura organizacional que pareciera ser un factor fundamental para la calidad educativa de las escuelas católicas. Esta cultura incide en las prácticas e interacciones favoreciendo el sentimiento de comunidad, la coordinación de los procesos de trabajo, un favorable clima interno, la participación de la familia y las altas expectativas de aprendizaje de los profesores.

IV. Dimensiones y tipos de la identidad católica escolar

1. *La formación integral y la vida en comunidad*

La base de la cultura escolar católica puede ser leída en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas. Todos los casos considerados tienen un proyecto educativo que es percibido por los entrevistados como la entrega de una “formación integral”. En la expresión de su visión del sujeto y del sentido de la educación responden claramente a las orientaciones de la Iglesia. Por educación integral se entiende aquella que forma al sujeto en lo cognitivo, psicomotor, afectivo y espiritual (caso 2). Por otra parte, algunas instituciones también otorgan a la integralidad el valor de relacionar la formación de la escuela con el contexto y la realidad en la cual viven los estudiantes. Se destaca explícitamente esta dimensión subrayando el servicio y el compromiso de la formación con la sociedad y la realidad en la cual vive el educando. Por ejemplo, se plantea que toda educación se sitúa en un contexto y el aprendizaje se inicia en la experiencia (caso 29).

La cultura del establecimiento se expresa en la identificación de “un ambiente cristiano” y un “espíritu apostólico”. En algunos casos, ésta responde a los carismas de las congregaciones y al espíritu de sus fundadores. Se explicita, por ejemplo, que el “espíritu católico tiene el sello del fundador de la congregación”. En otros establecimientos –por ejemplo, fundaciones formadas por laicos y escuelas del Arzobispado–, la identidad se relaciona con la transmisión de un “carácter moral cristiano regido por el amor, los principios católicos, la solidaridad, la verdad y una correcta autoestima” (caso 3) y la entrega de “valores trascendentales” (caso 24). En el primer tipo, los establecimientos tienen una fuerte identidad ya constituida y, en el segundo, la identidad debe ser en gran parte construida.

Prácticamente todos los casos analizados definen el ambiente y clima del establecimiento como una comunidad afectiva y acogedora. Los entrevistados perciben sus relaciones de trabajo como cordiales, solidarias y respetuosas. Sin embargo, lo que se comparte en esta comunidad no es sólo el trabajo sino también el tiempo libre, la vida privada, los sentimientos y emociones personales de sus miembros.

Es posible diferenciar dos grandes sentidos de esta comunidad. Una idea que representa la organización de la escuela como una *familia* propiamente tal y otra que la representa como *institución* formal. En el primer caso, se trata, por lo general, de colegios pequeños (menos de 550 alumnos). En el segundo, se trata de establecimientos grandes y más complejos (más de 1.000 alumnos).

Los colegios que se perciben como una *familia* se preocupan del clima interno, la afectividad entre los distintos miembros y la creación de un fuerte sentimiento de comunidad basado en los valores y la moral.² Existe un alto grado de conocimiento entre quienes la componen, relaciones de cariño y preocupación tanto en la esfera profesional o académica— en el caso de los alumnos— como en la esfera personal.

En esta idea de familia y de comunidad hay mayor homogeneidad y existe, a su vez, una autoridad fuerte que se expresa, en varios casos, en que el director o directora es consagrado o consagrada. Integra así la autoridad sagrada y técnica a la vez.³ En estos establecimientos la organización interna tiene pocas diferenciaciones⁴ y, por lo general, se selecciona a los profesores sobre la base de compromiso y catolicidad.

En los colegios que se perciben como *institución* la comunidad se forma en torno al proyecto pedagógico, existe mayor diferenciación interna y separación de la autoridad pedagógica de la autoridad pastoral. Se trata de una organización más compleja y con mayores especializaciones y relaciones funcionales en su interior. Por ejemplo, funcionan departamentos, hay una mayor presencia de laicos,⁵ los profesores se seleccionan por su calidad profesional.

La posibilidad que tienen los colegios de constituirse como comunidades puede ser explicada por la existencia de ciertos elementos. Entre ellos: los procesos de selección, tanto naturales como establecidos, de docentes, apoderados (padres) y alumnos, lo que permite que exista una disposición positiva frente a la idea comunitaria y a los valores cristianos; las instancias de transmisión e integración por parte de los miembros del establecimiento del proyecto educativo; la presencia de liderazgos que congrega y crea un ambiente más personal y de apoyo; la oferta de múltiples actividades colectivas

² “En su interior se vive un clima comunitario, en donde se inculcan en los jóvenes estudiantes principalmente cuatro valores, que caracterizan a la congregación: colegialidad, fraternidad, respeto y servicio” (caso 31).

³ “El colegio se siente como una familia” según lo dicho por los distintos agentes del colegio. Además, cuenta con una “madre” que es la hermana directora (caso 19).

⁴ “Los distintos actores que se desempeñan en él no perciben distinciones en cuanto al trato que se da en su interior, a pesar de que exista jerarquía entre sus miembros” (caso 31).

⁵ “Se denota la falta de un mayor acercamiento de la Iglesia en la realidad educativa, motivo por el cual los profesores tienen una visión más laica del establecimiento” (caso 21).

religiosas y no religiosas que generan convivencia, conocimiento del otro y sentido de pertenencia a un grupo.

La construcción de comunidad provoca la existencia de lo que Coleman y Hoffer (1987) llaman “capital social”. Este concepto hace referencia a una red de relaciones de apoyo y de confianza que existe entre las personas. Es una forma compacta de comunidad funcional que puede existir dentro de la familia o en agentes externos a esta –como la escuela– y que tiene un efecto en resultados académicos positivos, en especial para los estudiantes más vulnerables. Las escuelas católicas también tienden a mostrar menores tasas de abandono y sus estudiantes logran completar los cursos de educación superior en número mayor.

Los colegios católicos que logran constituirse como comunidades educativas (no todos lo consiguen) establecen relaciones de confianza y una fuerte interdependencia entre sus miembros. Este fenómeno ha sido estudiado por Bryk y Schneider (2002), quienes han analizado el impacto que las relaciones positivas pueden tener en la vida académica de un colegio y han encontrado una fuerte correlación entre los niveles de confianza de un colegio y el mejoramiento del rendimiento escolar.

2. *Cómo el cuerpo docente integra los valores*

Como se mencionó anteriormente, el proceso de selección docente posibilita la existencia de personal que crea y quiera vivir los valores comunitarios que ofrece el proyecto educativo católico. La mayor parte de los establecimientos seleccionan docentes católicos pero ello no excluye a quienes no lo sean, siempre y cuando estos respeten y sintonicen, al menos humana y afectivamente, con el ideario de la institución (por ejemplo, casos 2, 5, 6, 9, 14, 19, 29 y 32). Son pocas las instituciones que seleccionan sólo docentes católicos (casos 7 y 17). También resultan escasos los colegios que definen los antecedentes profesionales como criterio único o principal.

El proceso de selección de los profesores implica así una tensión entre el ideario católico, las necesidades de la asignatura, un mínimo de profesionalismo (en el contexto de la institución), la disponibilidad de profesores de esa disciplina o especialidad en la zona y, lo que no resulta menor, la sintonía humana con las autoridades del colegio o las expectativas de desarrollo de la futura pertenencia del docente en función de reforzar la comunidad. En este caso, se prioriza a los profesores conocidos, recomendados por otros miembros de la comunidad o por personas de confianza y, de ser posible, la contratación de docentes que sean ex alumnos (casos 21 y 32).

En cuanto a la formación e interiorización de los valores y proyecto educativo de los establecimientos existen diferentes situaciones. En pocos casos el trabajo con los profesores se dirige a lograr su plena incorporación al ideario del colegio y al carisma

institucional. Cuando esto se quiere lograr, se realizan retiros, jornadas periódicas, grupos de reflexión y de espiritualidad (caso 6). No obstante, en la mayoría de los establecimientos estudiados la formación de los profesores se centra principalmente en el PEI. En estos casos, se multiplican las tareas de trabajo en equipo, jornadas, talleres y reuniones bien organizadas y que definen un cuidadoso sistema orientado a socializar y a “entusiasmar” a los docentes en torno del PEI. Los colegios católicos no son insistentes en que los docentes interioricen el patrimonio espiritual propio y el carisma de la congregación. En la mayoría de los casos no se ha identificado evidencia de que se estimule especialmente la espiritualidad de docente, más allá de las actividades pastorales de la institución. Lo que sí es fundamental y exigido es que los docentes sean cercanos, humanos, afectivos con sus alumnos, todos elementos cruciales para la construcción de la comunidad escolar.

Es interesante destacar que los colegios que realizan retiros y jornadas para sus profesores generan un ambiente de trabajo agradable, amistoso y de cooperación. Si bien es una instancia, para la dirección, que sirve para transmitir el PEI y así alinear y unificar los objetivos y metas del cuerpo docente es también un espacio de convivencia y distensión que los profesores valoran altamente como un momento de relax y de catarsis dentro del estrés laboral que muchos viven, especialmente en contextos laborales complejos.

3. Los padres y alumnos adhieren al proyecto

La propuesta de vida comunitaria de los colegios es también acogida por los padres o tutores. Una motivación importante para la elección de establecimiento de los padres es la formación en valores y la formación cristiana para sus hijos, lo que hace que se acepte y participe –su intensidad es variable según los establecimientos– en las instancias comunitarias que apuntan a este objetivo. Es necesario señalar que la disposición a participar y la adhesión al PEI es, en muchos colegios, un requisito para la incorporación de las familias. Los alumnos también participan de las actividades colectivas, algunas de libre elección y otras de carácter obligatorio como los retiros y misas.

De esta forma puede verse cómo los distintos actores de la escuela vivencian múltiples espacios de interacción comunes que van permitiendo el conocimiento de los miembros de la comunidad y el sentimiento de pertenencia a un grupo.

4. El directivo como líder de la comunidad

En la mayoría de los casos la comunidad escolar católica está guiada por un directivo que despliega un fuerte liderazgo. En los casos estudiados predominan los liderazgos de tipo vertical o directivo por sobre aquellos más horizontales y participativos. En el

primer caso, representado principalmente por los directores religiosos, se ejercen un liderazgo vertical, personal y fuertemente afectivo. Esto se debe a su carisma personal, a los logros de su gestión y, en algunos casos, a la experiencia al llevar varios años en la función. Este tipo de liderazgo tiene logros y resulta ser efectivo en muchos aspectos de la organización de la escuela. El problema es que suele encarnar una gestión unipersonal con poca delegación y falta de trabajo en equipo. En muchos casos, son directivos queridos pero que la comunidad percibe, a veces, lejanos porque están siempre “muy ocupados” (caso 16). Por otra parte, estos directivos se quejan, a su vez, de la falta de responsabilidad de sus subalternos o de la comunidad (caso 5).

Por otro lado, se identificaron directores laicos que tienen un liderazgo también de tipo vertical pero ahora basado en su trabajo profesional. Su foco está en los procesos y en los resultados, más que en lo afectivo o carismático (caso 6). Sólo en pocos colegios existen directores laicos con una gestión participativa. En estos casos se configuraron equipos de gestión centrados en el desarrollo del PEI, la coordinación con los profesores y, en algunos casos, la preparación de los presupuestos institucionales.

Por último, se han identificado instituciones sin un liderazgo claro. En estos casos, la dirección no es efectiva, tiene problemas de gestión y de estrategia. Funcionan por inercia y logran cumplir mínimamente con su oferta educativa gracias a una comunidad ya formada y a la tradición institucional.

En este punto cabe agregar que en estudios que profundizan sobre el liderazgo directivo en colegios católicos en sectores desfavorecidos (Anaya, 2003) pueden observarse dos tipos fundamentales de formas en que el directivo se relaciona con los miembros de la comunidad: en la primera, el directivo *se hace cargo* del bienestar de su comunidad, estableciendo relaciones personales fuertes de mucho apoyo, escucha, cariño y conocimiento; en la segunda, frente a los docentes, el directivo hace uso de la figura de la *misión de Dios* como motivador del trabajo, sobre todo en contextos laborales difíciles.

En los casos de estudio analizados, la estrategia más efectiva para los directivos es hacer pasar a los profesores por experiencias donde *toquen* la miseria de los niños, vayan a sus casas, escuchen sus relatos y así se sensibilicen frente a sus realidades. Esta vivencia por la que pasan los maestros es reforzada por el director, quien dota a los profesores, a través de su discurso, de una misión salvadora y trascendental y los hace asumir el rol de héroes luchadores por la justicia social. Se puede observar un liderazgo transformacional donde los directivos motivan a sus seguidores para que hagan más de lo que en un principio esperaban hacer y consiguen que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión de la organización, produciéndose niveles superiores de esfuerzo y desempeño.

Cuando los docentes sienten que no pueden más, que necesitan un descanso o salir de la organización, el directivo les hace ver que lo que realmente necesitan es demostrarse a sí mismos y al resto que en el momento más desfavorable ellos son capaces de salir adelante. La emocionalidad que logra el directivo en su retórica es un recurso importante para convencer a quienes lo escuchan y provocar acciones de compromiso de los docentes con los estudiantes. Lo interesante en estos casos es cómo el directivo cambia la naturaleza del conflicto, transformando las quejas y amenazas de los docentes de abandonar su trabajo –en períodos de crisis– en un cuestionamiento interno de los profesores, de si son los suficientemente capaces de cumplir con los compromisos asumidos. El directivo, a través de discursos apasionados, trata de apelar a la misión que Dios tiene para los docentes y al valor de concretar esta misión. De esta forma, trata de transmitir que es valioso ser alguien exitoso en los proyectos que se emprenden y no personas débiles que abandonan sus metas por cansancio. Se les habla de ser valientes y se les hace ver que se cree en ellos y en su capacidad de cumplir con coraje los compromisos asumidos.

5. *La disciplina: afecto y rigor en los colegios*

Otro rasgo distintivo de la cultura de los establecimientos es el orden, la disciplina y la exigencia. Así lo destacan profesores, padres y estudiantes. En esta dimensión hay más acuerdo y aceptación que en la dimensión pastoral y de religiosidad. Eslóganes como “siempre subir” o “ser siempre mejor” motivan las acciones disciplinarias tanto dentro del aula como en los espacios públicos del establecimiento, extendiéndose en varios casos a la calle y al hogar.

En el *aula* los profesores son estrictos en sus evaluaciones, en la disciplina de los alumnos y en el orden de la sala. Fuera (y dentro también) los profesores vigilan el comportamiento en los *espacios recreativos*, el control del vocabulario, los gestos violentos o bruscos y la presencia e higiene personal, la limpieza del establecimiento, el fuerte control de los horarios de entrada. Existen códigos a respetar como el uso del uniforme y se controlan el largo de las faldas para las mujeres, los cortes de pelo, el peinado, el maquillaje, los accesorios, etc. La *calle* es un lugar donde se espera también un comportamiento correcto, desde el uso del lenguaje hasta el control en la afectividad con sus parejas en el caso de los más grandes. Finalmente, en el *hogar*, la exigencia se extiende en términos académicos, con muchas tareas y trabajos a realizar en la casa, algunos de tipo espiritual como el llevar frases de reflexión para conversar en familia.

Podría ser esperable que los jóvenes de hoy rechazaran la presencia de estos rasgos “autoritarios” pero muy por el contrario, en términos generales, los estudiantes aceptan y valoran la existencia de estos elementos en el establecimiento. Los consideran identitarios, que los hacen diferenciarse positivamente de los colegios no católicos. Los

padres valoran la exigencia y cuando ello no ocurre, por ejemplo, en el plano académico o disciplinario, surgen críticas tanto de parte de los padres como de los alumnos. En general, lo que molesta a los alumnos es el control con respecto a su aspecto personal y lo que ellos consideran exagerado e innecesario de algunas prohibiciones, como el pelo suelto, los aros, la falda hasta la rodilla, etc.

La aceptación en general de la disciplina y del rigor se explica, en gran parte, por la relación de diálogo y de afecto que caracteriza, al mismo tiempo, la interacción de profesores, directivos y alumnos. En algunos colegios, los alumnos son críticos porque observan un autoritarismo sin sentido. En otros –la mayoría–, directivos y profesores muestran una gran preocupación por sus alumnos y tienen altas expectativas de sus logros. Los alumnos los perciben como personas cercanas y esto se facilita al existir distintas actividades donde es posible establecer una relación menos vertical. Por ejemplo, retiros espirituales, jornadas, conversaciones de pasillo; actividades sociales y con la familia, entre otros.

Los profesores, por lo general, quieren y estiman a sus estudiantes y entienden que se llega mejor a ellos tocando sus emociones más que castigándolos. En sectores más vulnerables, los maestros creen en las capacidades de los alumnos y que estos pueden aprender pese a su origen y capital cultural. El afecto y la creencia en los niños es una de las grandes diferencias con mucho de los profesores de colegios públicos.

El vínculo afectivo también se da con las familias. Sobre todo en colegios de nivel socioeconómico bajo donde existe cercanía y confianza construida a través de visitas frecuentes a los hogares, acompañamiento al médico, préstamo de dinero y otros gestos de apoyo. Los alumnos, a su vez, se sienten protegidos y queridos retribuyendo al profesor con un buen comportamiento y cooperación en la sala de clases.

Los estudiantes, a la vez, valoran la coherencia que tienen muchos de sus profesores entre el discurso y la práctica. Sin embargo, los alumnos son muy críticos cuando observan incoherencias y falta de consistencia entre el discurso valórico y la práctica. En estos casos se produce un rechazo tanto al proyecto educativo como a la pedagogía de los profesores (casos 3 y 18).

La dinámica de la exigencia es muy fuerte en algunos colegios y es un denominador común de los distintos actores de la comunidad escolar. La amenaza de la suspensión y de la expulsión siempre está presente. El vivir de manera colectiva la disciplina y exigencia hace que sea un factor identitario para la pertenencia a esa comunidad y que exista la presión de “ser como los otros” para no sentirse distinto o inferior. Esto puede generar que estudiantes con ritmos de aprendizaje diferentes se sientan marginados o sobrepasados y deban renunciar al establecimiento por sentir que “no se la pueden” con el ritmo de trabajo. En algunos casos, alumnos que se resisten a ser homogeneizados en su presencia personal optan por abandonar la institución.

Contribuye a la disciplina y rigor el apoyo que existe en las familias. Muchos padres eligen los colegios católicos, precisamente, por su exigencia y rigor en lo valórico y académico. Estas familias lo hacen porque para ellas es un valor importante y quieren que el colegio siga en esa línea educativa con sus hijos, o bien, por deficiencias de autoridad y de control que asumen en la propia familia y que esperan sean suplidas en la escuela. En ambos casos se asume que a través de una formación exigente sus hijos alcanzarán un alto nivel escolar.

Hay colegios que utilizan mecanismos coercitivos (amenaza de suspensión de matrícula, suspensión, expulsión) para cumplir con el orden y disciplina deseada. Sin embargo, esta investigación arroja evidencia que indica que, sobre todo en colegios de niveles socioeconómicos bajos, la expulsión casi no existe.

6. *Dispositivos religiosos al servicio de los objetivos del maestro*

Muchos de los dispositivos religiosos presentes en la escuela –misas, retiros, jornadas– refuerzan el trabajo docente. Dentro de las distintas actividades religiosas, los símbolos y las actividades lúdicas suelen influenciar en la internalización que hacen los estudiantes de los mensajes que se les quieren transmitir. Se les enseñan valores y contenidos a través del juego y de lo que podría denominarse un *ambiente místico* –música, juego de luces, fotos– que son integrados por los alumnos, pues conectan con su interés de querer pasarlo bien y entretenerse al momento de aprender. Los profesores a través de distintas acciones y dispositivos están cerca de los estudiantes y construyen relaciones de confianza y de afecto. Por lo general, los profesores demuestran que conocen y se preocupan de sus alumnos. En contextos de pobreza, según Grace (2007), hay un juego de poder entre el alumno y el profesor, donde el primero despliega sus recursos hasta que el segundo renuncie a su puesto. Sin embargo cada rotación de profesores en contextos difíciles es vista por los alumnos como un nuevo abandono. Por una parte el alumno presiona la “huida” del docente, pero por otra quiere que el profesor se quede en el establecimiento y se la “juegue por él”. El juego de poder entre el alumno y el profesor se diluye cuando el niño ve que el profesor se queda en la escuela a diferencia de tantos otros que huyen desesperados y los abandonan. El hecho de que el profesor se quede hace que el niño viva la experiencia de importarle por primera vez a alguien de verdad, entonces empieza a apreciar al profesor y a cooperar.

Desde esta perspectiva es evidente que ambientes escolares que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido y tranquilo posibilitan un desarrollo personal significativo. En este tipo de ambiente los estudiantes sienten que lo que se aprende es útil y significativo y que la forma de aprenderlo considera los intereses y características personales, contribuyendo esto a un clima escolar positivo.

Las acciones de los docentes descritas con anterioridad van cambiando poco a poco la naturaleza de la relación entre profesores y alumnos creciendo la confianza y la interdependencia entre ellos. La relación descansa en la gratitud del alumno, quien en muchos casos se enfrenta por primera vez a un adulto que se relaciona con él con respeto, preocupación y amor. Esto transforma la experiencia del niño con los adultos y se traduce en una especie de “deuda afectiva” que el alumno paga con obediencia hacia su maestro. El niño “firma el contrato” de la buena conducta cuando se siente protegido y la sumisión no está garantizada sino condicionada a la coherencia del actuar del docente.

El reconocer al niño como ser único y como alguien especial podría contribuir a explicar la existencia de ambientes de buena convivencia escolar en colegios católicos. Si pensamos que uno de los factores de la violencia es la búsqueda de valoración por parte del alumno, un factor de integración social dentro de la escuela, un querer ser parte de la realidad de otros y querer ser estratificado en la categoría de los fuertes y de los líderes. Las escuelas estudiadas proponen otra manera de ser aceptado y reconocido: el simple hecho de existir. Hay un fuerte mensaje transmitido a través de las actividades religiosas y reforzado por la actitud docente que transforma al niño en objeto de amor de Dios, de sus profesores y de sus pares por ser un ser “único e irrepetible”.

7. *Relación familia y escuela*

Es parte de la identidad católica de los establecimientos un estrecho trabajo con la familia. En los casos analizados se constata una diversidad de situaciones. En primer lugar, establecimientos donde hay una relación flexible y muy cercana entre éstos y la familia. La comunidad escolar integra a la vez a la familia. Los padres eligen las escuelas porque han tenido una relación anterior y fuerte con ellas.

El profesor se relaciona constantemente con los padres y, en algunos casos, éstos tienen una relación cercana con los profesores, ya que estudiaron en el mismo establecimiento (casos 10, 17, 26 y 29, entre otros). Las conversaciones y objeto de interacción pueden estar centradas en aspectos académicos o en la formación religiosa de los estudiantes.

En otros casos la relación es más institucionalizada. Las familias se consideran un actor importante pero hay más distancia con la escuela. Por el tamaño del establecimiento, las relaciones son menos *familiares* e intensivas. En estos casos parece existir más bien “una pertenencia más institucional que familiar” (caso 2). Los padres no participan activamente, si bien algunos están integrados en algún comité, no presentan un grado de opinión dentro de la escuela. Delegan la formación: “Muchos padres ven en el colegio el lugar donde se reforzará la educación en valores que se les ha entregado a los niños

en el hogar” o el colegio es “un buen ejemplo para sus hijos”. A pesar de que algunos de los padres no eran católicos, valoran la formación cristiana (o más bien humana) que se les da a sus hijos, pues consideran que se los educa como buenos ciudadanos y como personas de bien.

Por lo general, los padres en su mayoría son muy comprometidos con la educación de sus hijos pero a la vez también se identifican padres “muy desligados con sus hijos y su educación, por lo que se presentan niños en situación de abandono y carencias afectivas” (caso 27).

En general, las escuelas son exigentes con las familias. Ello se manifiesta tanto desde un punto de vista *regulativo* en su formación como padres –obligación de asistencia a actividades de orientación, jornadas de reflexión, retiros, preparación de primera comunión, etc.– como en términos *académicos* –en el apoyo en el hogar al alumno, asistencia a múltiples reuniones grupales e individuales–. El compromiso de los padres parece ser mayor cuando conocen y manejan el PEI del establecimiento. Esto sucede en colegios donde se crean instancias especiales para lograr dicho efecto y donde se rodea la transmisión del mensaje de solemnidad.

Existen padres que cuestionan tantas exigencias porque implican un tiempo del cual no disponen por razones laborales. Otros expresan que ya saben como formar a sus hijos y que no necesitan mayor ayuda ni consejos. Hay otros, en cambio, que sienten la necesidad de saber cómo apoyar a sus hijos en su formación. El colegio colabora en la construcción de la autoridad de los padres. La estrategia es darles un lugar importante en el proceso educativo de sus hijos y no marginarlos de él. Los profesores dedican parte de su tiempo a entrevistas individuales con los padres. En esas ocasiones definen compromisos con los padres –firma de las tareas, consejos sobre cómo estudiar con los niños, demanda de supervisar a los niños en sus tareas– para resolver los problemas de aprendizaje o de disciplina de los alumnos.

En el caso de que algunas familias presenten problemas económicos, el establecimiento brinda apoyo a estos otorgando becas arancelarias y efectuando actividades para recaudar alimentos para quienes lleguen a necesitarlos.

8. *La acción pastoral*

8.1. Pastoral interna y externa

La dimensión pastoral es uno de los rasgos más distintivos de los colegios católicos. Con esta se pretende “formar personas integrales desde el modelo de Cristo”, “generar una responsabilidad religiosa”, promover “agentes de cambio y líderes para la sociedad”, entre otros objetivos.

En esta investigación se han identificado acciones pastorales *internas* y *externas*. Las *internas* son actividades de formación y reflexión tales como misas, jornadas, retiros, grupos pastorales y actividades en el aula –las oraciones de la mañana y las clases de religión–. El objetivo central de estas actividades es la transmisión de la fe y la formación espiritual. Las *actividades externas* se centran en la acción social. Estas se realizan fuera del establecimiento con el objetivo de “crear conciencia”, “solidaridad”, “misericordia” y “caridad” con quienes más lo necesitan. Las acciones pastorales internas y externas no se dan con la misma intensidad en todos los colegios. En algunos, las actividades se concentran “hacia adentro” y en otros “hacia afuera”.

En los casos “hacia adentro” se realizan muchas actividades pastorales internas y pocas o nada externas. En estos se prioriza la dimensión evangelizadora y religiosa del proyecto educativo sobre la comunidad escolar. Se fortalece la identidad de la congregación. Se da mucho énfasis a las misas, celebración de fiestas litúrgicas, oraciones, retiros, jornadas de reflexión (casos 1 5, 6, 10, 15 y 24).

Los colegios que trabajan en contextos de pobreza no realizan una acción social hacia fuera, ya que el mismo establecimiento opera como centro de acción social para sus alumnos y familias. En estos casos se promueve la solidaridad entre sí y del establecimiento con las familias. La entrega tanto de bienes materiales como espirituales es inmensamente valorada por las familias, las que se sienten escuchadas y acompañadas. Esto crea una fuerte identificación y fidelidad con la escuela, lo que contribuye a la cooperación de los padres frente a las peticiones de los profesores de participar en el proceso educativo de sus hijos (casos 3, 17, 18, 23 y 28).

En el otro polo, encontramos aquellos establecimientos que centran las actividades pastorales “hacia fuera”. En general estos colegios también tienen actividades de pastoral internas, sin embargo, lo que más destacan los miembros de la comunidad escolar son las acciones sociales. La acción social puede ser “para cumplir” o bien “comprometida”. En el primer caso se trata de actividades que tienen objetivos solidarios y que son cortas y esporádicas. Por ejemplo, colectas de Navidad de fin de año para alguna institución, visita una vez al año a un hogar de ancianos, etc. (casos 3, 11, 13 y 19). La “acción social comprometida”, en cambio, corresponde a actividades motivadoras y que involucran a los alumnos en un proyecto de larga duración. Por ejemplo, visitas todas las semanas a indigentes, apadrinamiento de alguna institución, etc. (casos 2, 7, 9, 26 27, 29 y 32).

Hay colegios que desarrollan fuertemente la acción social y otros lo hacen de manera más débil. Pero hay un punto en común para la mayoría: la acción social y el compartir con personas desfavorecidas o en situación vulnerable se realiza en el marco de una “relación de caridad”. Los proyectos de acción social son siempre una ayuda entre quien tiene y quien no. Sobre todo en términos materiales, salvo en algunos casos donde

se desarrolla el acompañamiento. Las acciones son la mayoría de las veces unilaterales y de un tono “misericordioso”. No se perciben el logro de objetivos de integración y cohesión en términos de convivencia humana entre quienes tienen más y menos como por ejemplo la realización de convivencias, jornadas, encuentros deportivos, celebraciones religiosas en conjunto, etc. En algunos pocos casos se constata esta última orientación particularmente entre colegios rurales, donde las brechas sociales no son tan grandes.

8.2. Percepción de actividades pastorales

En las entrevistas se constata una baja participación de alumnos y apoderados en las actividades pastorales internas. Los alumnos son bastantes críticos de actividades tales como oraciones, misas, jornadas de reflexión y muchos se sienten obligados a asistir. Las clases de religión y preparación para sacramentos son consideradas por la mayoría como clases teóricas y aburridas. Se centran mucho en la parte histórica, dogmas y lectura de la Biblia. Los padres también critican la falta de motivación para esta materia. Los alumnos la valoran cuando tienen un carácter más práctico y con sentido, cuando se tratan temas morales, sociales, de crecimiento personal y de orientación en general o cuando tiene un sentido más utilitario como es el de promediar la nota de religión con la materia más baja.

Las actividades pastorales externas, en cambio, son muy apreciadas por los estudiantes. Entre ellas cabe destacar las misiones y el trabajo voluntario. Estas entusiasman a los alumnos y les permiten sentirse líderes, protagonistas, personas transformadoras, para aprender a valorar lo que se tiene. Las acciones solidarias son muy apreciadas por la mayoría de los estudiantes; éstos identifican la solidaridad, como el rasgo más característico que debe tener un colegio de la Iglesia Católica.

En síntesis, predomina una débil vivencia de la fe por parte de los alumnos. Pese a ello, tienen una fuerte identificación con el carisma congregacional, fundador del proyecto educativo, y con los líderes internos que lo encarnan –no basta con la presencia de religiosos, éstos deben ser líderes afectivos y comprometidos–. Esto último resulta ser lo más efectivo en el aprendizaje e interiorización de valores y es lo que más los acerca a la Iglesia como institución. Sin embargo, falta hacer la conexión entre el carisma propio del colegio y la Iglesia Católica general. Hay quienes se sienten parte de un carisma congregacional, pero no católicos.

La lejanía que sienten los jóvenes de la fe da cuenta que la idea de comunidad se vive más en torno de la idea de familia o grupo humano que de Iglesia. La definición de la escuela católica hecha por la Iglesia como una “comunidad eclesial y centro de evangelización que asume su rol de formadora de discípulos y misioneros en todos sus estamentos” (Vargas Bastidas, 2007) dista de hacerse realidad.

VI. Conclusiones

Pese a las diferencias de sostenedores (propietarios) y de contextos sociales de trabajo existe una cierta homogeneidad en la identidad de las escuelas católicas. Todas ellas persiguen una formación integral de los estudiantes; la educación de la fe es parte del proyecto y aspiran a que sus estudiantes sean personas íntegras y con buenas competencias académicas y laborales.

Al analizar las características de la organización escolar para poner en práctica este ideario se observan algunas diferencias. Existen establecimientos medios y pequeños que representan la organización de la escuela como una familia. En estos casos las autoridades son unipersonales; generalmente los directores son consagrados; existe poca diferenciación interna y una gran homogeneidad en entre los profesores y alumnos. Frente a ello, existen otros casos que identifican el colegio como institución más compleja y formal. Se trata de establecimientos grandes, con diferenciaciones internas y, por lo general, con directores laicos y heterogeneidad en las características de los profesores y de los alumnos. Se trata de establecimientos más presionados por resultados de excelencia al tener alta demanda entre las familias. Se trata así de dos lógicas organizacionales diferentes.

Las escuelas parecen estar bastante encerradas en sí mismas o en relación con la comunidad religiosa de pertenencia. No se encontraron evidencias de encuentros productivos con otras escuelas de otras creencias y de cohesión social (encuentros de igual a igual con escuelas de otros estratos).

En los establecimientos se brinda una formación de calidad. Los principales factores de efectividad son el liderazgo directivo, la calidad y consistencia de profesores, las relaciones afectivas y respeto que existe entre todos los miembros de la comunidad, la aceptación de la exigencia interna y externa y el involucramiento de la familia. En cuanto a los métodos pedagógicos no se explicitaron grandes innovaciones.

Hay establecimientos en que estos factores están muy lejos de la realidad. Por ejemplo, aquellos en los cuales predomina un liderazgo autoritario y sin afecto o donde los profesores no son ejemplo de valores del proyecto educativo del establecimiento.

El orden y la exigencia interna son características de los colegios aceptadas por sus actores. Sin embargo, en algunos establecimientos existe mucha presión, lo que excluye a quienes tienen más problemas o diferente ritmo de aprendizaje. El sistema deja que “renuncien” sin darles el suficiente apoyo.

La escuela católica parece tener más éxito en educar en valores humanos que religiosos. La enseñanza de la religión es aceptada pero tiene críticas: según los alumnos es aburrida y adquiere importancia en momentos existenciales dramáticos. Se valora más la acción social que se realiza fuera del establecimiento que la acción pastoral interna.

La acción social –el compartir con personas desfavorecidas o en situación vulnerable– se realiza en una dinámica de caridad. Los proyectos de acción social son siempre una ayuda entre quien tiene y quien no. Sobre todo en términos materiales, salvo en algunos casos donde se desarrolla el acompañamiento. Las acciones son la mayoría de las veces unilaterales y no se percibe el logro de objetivos de integración y cohesión en términos de convivencia humana entre quienes tienen más y menos, como por ejemplo la realización de convivencias, jornadas, encuentros deportivos, celebraciones religiosas en conjunto, etc.

Sigue siendo un problema la inserción espiritual del laico docente en el carisma de la institución. No parecería que los colegios en general hayan logrado diseñar mecanismos para la evangelización de sus docentes y para que ellos encarnen el espíritu de la institución.

Todos los establecimientos otorgan una gran importancia a la familia. El compromiso de los padres parece ser mayor cuando conocen y manejan el proyecto educativo del establecimiento. Esto sucede en colegios donde se crean instancias especiales para dicho efecto. Pero hay colegios donde no se transmite el proyecto educativo o cuyo proyecto educativo es muy ambiguo y poco materializado en acciones concretas.

En síntesis, las escuelas católicas han desarrollado una serie de logros que las convierten en atractivas en comparación con otras instituciones estatales o privadas laicas. No obstante, parecen estar cruzadas, en relación con su identidad, por dos problemas contemporáneos que se han estudiado durante los últimos años: la secularización y la segmentación o fragmentación. Por un lado, las instituciones católicas, en muchos casos, no logran desarrollar estrategias consistentes para lograr una integración activa de la comunidad escolar en la Iglesia. Por otro, las escuelas católicas no logran diferenciarse especialmente de su comunidad de pertenencia ni tender puentes con otras de diversas comunidades o estratos sociales. De esta forma, se combina una reducción a lo humano con cierto encierro social. La educación católica se ve así desafiada a repensarse en su fidelidad y en su capacidad de integración social.

Bibliografía

- Anaya, Mirentxu** (2003). *¿Qué gestión detrás de los buenos y malos resultados escolares de los alumnos? Análisis comparativo de dos establecimientos católicos en zonas vulnerables*. Memoria para optar al grado de Máster en Sociología Organizacional. París: Institut de Sciences Politiques.
- Arón, Ana María y Milicic, Neva** (s/f). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Artículo realizado con el apoyo de Fondecyt Proyecto N° 1971036. Santiago de Chile.
- Bryk, Anthony & Schneider, Barbara** (2002). *Trust in schools. A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, Anthony; Lee, Valerie & Holland, Peter** (1993). *Catholic schools and the common Good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourgeois, Étienne & Nizet, Jean** (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. París: L'Harmattan.
- Carnoy, Martin y McEwan, Patrick** (2000). "The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System". En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22(3).
- Coleman, James S. y Hoffer, Thomas** (1987). *Public and Private High Schools. The Impact of Communities*. New York, Basic Books.
- Edwards, Verónica** (1995). *El liceo por dentro: un estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: MINEDUC, Programa MECE.
- Grace, Gerald** (2002). *Catholic Schools. Mission, Markets and Morality*. London: Routledge Falmer.
- Grace, Gerald** (2007a). Conferencia pública: "Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación social sobre educación católica". Septiembre. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Grace, Gerald** (2007b). *Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas. Un estudio sociológico sobre educación católica*. Buenos Aires, Santillana – EDUCA.
- Hiernaux, Jean-Pierre** (1977). *L'Institution culturelle II. Méthode de description structurale*. París: PUF.
- Martinic, Sergio y Anaya, Mirentxu** (2006). "The Catholic School in Context of Inequality: The Case of Chile". En: Grace, Gerald & O'Keefe, Joseph, sj (Eds.). *International Handbook of Catholic Education: Challenges for School Systems in the 21st Century*. 2 volúmenes. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Méndez, Roberto** (2006). "Chile: Educación Católica en una sociedad de cambio". Ponencia presentada en el "Primer Congreso de Educación Católica". Octubre, Santiago.
- Mucchielli, Roger** (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. París: ESF.

- Passalacqua, Aldo** (2004). *Estadísticas Educación Católica Chile 2002*. Santiago: FEDUCECH.
- Passalacqua, Aldo** (2006). *¿Cuántos somos y cómo lo hacemos?* Estadísticas Educación Católica Chilena. Presentación para el Primer Congreso de Educación Católica. Octubre 2006, Santiago.
- Rémy, Jean & Ruquoy, Danielle** (1990). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles: Facultés Universitaires Saint-Louis.
- Rodríguez, Darío** (2001). *Diagnóstico organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schein, Edgar** (1990). *Psicología de la organización*. México: Prentice Hall.
- Vargas Bastidas, Héctor** (2007). "Desafíos eclesiales y culturales a la identidad de la educación católica en tiempos de globalización". En: *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40 N° 1, pp. 45-63. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de octubre de 2008

FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 de noviembre de 2008

Anexos

Tabla 1
CASOS ENTREVISTAS SEGÚN MODALIDAD, TIPO DE PROPIETARIO Y CIUDAD

Modalidad de nivel medio	Propietario			
	Fundación	Congregación	Arzobispado	Privado laico
Científico-Humanista	5 (Temuco 2, Santiago, Vallenar, Copiapó)	11 (Santiago 4, Temuco 2, Villarrica, Chol Chol, Angol, Victoria, Nueva Imperial)	2 (Vallenar, Santiago)	1 (Santiago)
Educación Básica		3 (Santiago, Imperial, Ercilla)		
Técnico-Profesional	3 (Santiago, Temuco, Lican Ray)	5 (Copiapó 2, Temuco, Melipilla, Cunco)		
Polivalente	1 (Pitrufquén)	1 (Copiapó)		

Tabla 2
CANTIDAD DE ESCUELAS ESTUDIADAS DE NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO POR DEPENDENCIA Y RESULTADOS DEL SIMCE

Puntaje Simce	Enseñanza Básica			Enseñanza Media		Total
	Privado	Particular subvencionado	Total	Privado	Particular subvencionado	
- de 248		3	3		7	7
249 a 268		4	4		3	3
269 y +	3	14	16	3	8	11
Sin datos	1	7	8	1	10	11
Total	4	28	32	4	28	32