

RALED

VOL. 24(1) 2024



ARTÍCULO

Singularidad y estética de la distinción en el discurso de la escuela católica

Singularity and aesthetics of distinction in the discourse of the catholic school

JOSÉ ANTONIO PINEDA-ALFONSO

Universidad de Sevilla
España

DIEGO LUNA

Universidad de Sevilla
España

JARA JUAN CHAPARRO

Universidad de Sevilla
España

Recibido: 6 de agosto de 2023 | Aceptado: 8 de marzo de 2024

DOI: 10.35956/v.24.n1.2024.p.46-65

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es la comprensión del *ethos* característico de las escuelas concertadas y privadas de confesión católica en España. A tal fin, se analizan las observaciones registradas por el profesorado en formación que realizó sus prácticas en ellos, en el marco del Máster Universitario en Formación del Profesorado de la Universidad de Sevilla (España). Se emplea un procedimiento analítico basado en la combinación de técnicas lexicométricas con la configuración de un sistema de categorías emergentes. La categoría La singularidad y la estética de la distinción, en la que se centra este trabajo, refleja la existencia de un conjunto de estrategias y tópicos discursivos (historias, imágenes, modos, valores, creencias, normas, presunciones, rituales de poder, etc.) que definen y articulan el *ethos* de las escuelas católicas. Estos resultados permiten calificar los entornos escolares confesionales como fuertemente identitarios y garantes de una educación separada del resto de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: *Escuela católica. Escuela confesional. Escuela privada. Escuela concertada. Formación inicial del profesorado. Análisis crítico del discurso.*

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é compreender o *ethos* característico das escolas católicas públicas e privadas na Espanha. Para tal, analisam-se as observações registradas pelos docentes em formação que nelas realizaram os seus estágios, no âmbito do Mestrado Universitário em Formação de Docentes da Universidade de Sevilla (Espanha). É utilizado um procedimento analítico baseado na combinação de técnicas lexicométricas com a configuração de um sistema de categorias emergentes. A categoria A singularidade e a estética da distinção, sobre a qual se debruça este trabalho, traduz a existência de um conjunto de estratégias e temáticas discursivas (histórias, imagens, modos, valores, crenças, normas, pressupostos, rituais de poder, etc.) que definem e articulam o *ethos* das escolas católicas. Esses resultados qualificam os ambientes escolares confessionais como fortemente orientados à identidade e garantidores de uma educação separada do restante da sociedade.

PALAVRAS CHAVE: *Escola católica. Escola confessional. Escola privada. Escola particular. Formação inicial de professores. Análise crítica do discurso.*

ABSTRACT

The main objective of this study is to understand the characteristic *ethos* of Catholic private and charter schools in Spain. To this end, we analyse the observations recorded by the trainee teachers who carried out their internships in them, within the framework of the Master's Degree in Teacher Training at the University of Seville (Spain). An analytical procedure based on the combination of lexicometric techniques with the configuration of a system of emergent categories is used. The category *Singularity and the aesthetics of distinction*, which is the focus of this paper, reflects the

existence of a set of discursive strategies and topics (stories, images, modes, values, beliefs, norms, assumptions, power rituals, etc.) that define and articulate the *ethos* of Catholic schools. These findings qualify confessional school environments as strongly identity-oriented and guarantors of an education separate from the rest of society.

KEYWORDS: *Catholic school. Confessional school. Private school. Charter school. Initial teacher training. Critical discourse analysis.*

Introducción

En el contexto español, la educación concertada, modelo basado en la financiación pública de escuelas de gestión privada, ha estado en el centro de la polémica entre detractores y defensores desde el pacto constitucional de 1978. Los sectores progresistas han denunciado la segregación que practican las escuelas católicas para evitar el aumento del porcentaje de alumnos de la clase trabajadora (Griera 2007). De ello se deriva el hecho de que tal modelo escolar, presentado paradójicamente como *la opción de los pobres*, haya sido acusado de funcionar como un instrumento de reproducción social de las clases acomodadas.

En este sentido, diversos estudios empíricos han puesto de manifiesto cómo, con algunas pocas excepciones, determinadas prácticas segregadoras, como el cobro de cuotas, han hecho posible la concentración de estos centros en barrios ricos, actuando como mecanismo de selección social y económica (González De Molina 2021). De hecho, algunos estudios señalan que el nivel de inclusión de las escuelas españolas es el más bajo de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el nivel de segregación uno de los más altos (Bonafant Sarro 2018). Otros concluyen que la supuesta libertad de elección de centros no genera competencia entre las escuelas, sino más bien polarización social (Jacott y Maldonado 2006).

En todo caso, este no es un problema exclusivo de España, pues en Reino Unido o Países Bajos existe una controversia acerca del papel de las escuelas religiosas al considerar que, aunque estas se presentan como defensoras de la libertad y como reducto de la resistencia a los valores seculares y al control estatal (Pike 2010: 181), atentan contra la libertad individual de los niños que se educan en ellas y socavan la cohesión social, promoviendo la segregación y el adoctrinamiento religioso.

Por otra parte, algunos autores señalan la enorme diversidad entre las escuelas religiosas (MacMullen 2018), pues, aunque compartan un *ethos* común, no existe un *habitus* unitario sino distintas maneras de vivirlo. De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española*, por *ethos* (del griego ἦθος, “costumbre y conducta”) debemos entender un “conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad”. Así lo han hecho en los últimos años autores como Faas et al. (2019) o Francis y Village (2020) para explorar precisamente el impacto de la religiosidad en el ámbito educativo. En las escuelas confesionales, la identidad religiosa es compartida como un conjunto de valores y creencias con los que los alumnos deben comprometerse, poniendo en entredicho otras religiones y cosmovisiones y la misma capacidad de reflexión crítica.

Uno de los aspectos en los que parece coincidir la literatura existente es la consideración de que la esencia de la escuela religiosa es la afirmación de la identidad religiosa de la comunidad (Miller 2006). Así, Pike (2010) ha definido los entornos escolares confesionales como fuertemente identitarios, en la medida en que fomentan una educación separada y pretenden que los niños se adhieran a una identidad ancestral durante toda su vida.

Otra cuestión que se ha evidenciado en los estudios empíricos es la importancia que los padres atribuyen, a la hora de elegir escuelas confesionales, a su carácter familiar, basado en comunidades pequeñas, amistosas y unidas, al pensar que esto favorece las relaciones positivas (Hemming y Roberts 2018). Algunos autores se han referido a este hecho como el intento de trazar límites simbólicos con quienes no pertenecen a la misma clase o comunidad, adquiriendo además una membresía o pertenencia a un determinado círculo como forma simbólica de clase (Pinçon y Pinçon-Charlot

2000: 5). Esta membresía requiere no sólo el pago de cuotas o matrículas sino, sobre todo, la aceptación del grupo. En líneas generales, se considera que la conexión entre la escuela y la familia desempeña un papel importante en las escuelas confesionales, pues estas mantienen la religión, la cultura, la identidad y el lenguaje, y sostienen la continuidad de creencias entre la escuela y el hogar (Alfaro et al. 2022).

El presente estudio, que forma parte de una investigación más amplia, se propuso comprender el *ethos* de la escuela católica a través de la mirada interna y privilegiada del profesorado en formación que realiza sus prácticas docentes en este tipo de centros, abordando para ello los siguientes problemas de investigación:

- a) ¿Cómo se construye discursivamente la identidad de la escuela católica y qué lugar ocupan la segregación y las formas simbólicas de clase en este proceso?
- b) ¿Qué correspondencia existe entre el discurso institucional de las escuelas analizadas y la realidad práctica descrita por los profesores en formación?
- c) ¿Qué utilidad ofrecen las estrategias propias del análisis crítico del discurso para dar respuesta a las anteriores preguntas y comprender el *ethos* de la escuela católica?

Como se explicará a continuación, las fuentes utilizadas para dar respuesta a estos problemas fueron las observaciones registradas por un conjunto de docentes en formación que realizaron sus prácticas en diversas escuelas católicas. Dichas fuentes serían analizadas mediante una combinación de técnicas lexicométricas y de análisis de contenido.

1. Metodología

1.1. Fuentes

La principal fuente de información de esta investigación ha consistido en un corpus documental formado por 22 memorias de prácticas, las cuales sumarían un total de 856 páginas. Tales memorias, recabadas entre los años 2021 y 2023, narran las experiencias formativas de sus 22 autores, todos ellos profesores y profesoras en formación de la especialidad de Geografía e Historia que realizaron sus prácticas en centros educativos concertados de confesionalidad católica de la provincia de Sevilla (España), en el marco del Máster Universitario en Formación del Profesorado (MAES) de la Universidad de Sevilla. En términos epistemológicos, se entendió que estos documentos constituían fuentes válidas y contrastantes de las prácticas y discursos objeto de interés al dar prueba objetiva de determinadas recurrencias definitorias del *ethos* de la escuela católica.

Todos los sujetos participantes dieron su correspondiente consentimiento para formar parte de esta investigación, bajo el compromiso de mantener el anonimato tanto de ellos como de los centros educativos donde realizaron sus respectivas prácticas formativas. Junto a las memorias, otras fuentes de información ayudaron a triangular los datos y contrastar lo que planteaban los profesores y profesoras en formación en sus memorias: los planes de centro (PC), las programaciones de departamento, los reglamentos de organización y funcionamiento (ROF) y la propia guía de prácticas de la Universidad de Sevilla.

1.2. Estrategias de análisis

El método elegido para llevar a cabo esta investigación fue el análisis crítico del discurso (Pardo Abril 2013), concibiendo el lenguaje verbal como el principal medio de interacción y construcción de la realidad de los diferentes agentes educativos y sus particulares intencionalidades (Rogers 2017).

Siguiendo lo expuesto en otra ocasión, se ha optado por un procedimiento articulado en cuatro fases de análisis: 1) preliminar, donde se realizó una primera familiarización con el corpus; 2) lexicométrico, centrado en un análisis cuantitativo de las unidades léxicas que permitió identificar la existencia de determinados campos semánticos; 3) de contenido, con la construcción de un sistema de categorías emergentes a partir de los hallazgos cuantitativos, bajo los parámetros de la Teoría Emergente (Strauss y Corbin 2002) y con el apoyo del software MAXQDA; y 4) lingüístico, tomando como centro de interés las diferentes estrategias y recursos gramaticales empleados en los textos.

2. Resultados del análisis lexicométrico

En primer lugar, se decidió comprobar la relevancia lexicométrica de los tópicos identificados durante el análisis preliminar. Para ello, se optó por calcular el grado de singularidad o propensión que poseían los términos nucleares que representaban de forma explícita tales tópicos. Por *singularidad*, debemos entender el grado de relevancia que implica la presencia de una palabra en un texto o conjunto de textos, según su frecuencia de aparición en estos textos respecto a su frecuencia de aparición en un corpus de referencia. Para calcular este valor, se empleó en esta ocasión la funcionalidad *Keyword List* que ofrece la herramienta *AntConc*, la cual utiliza *Log Likelihood*, como medida estadística, y el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), como referente con el que comparar el corpus de este estudio. Los valores de significación de esta medida, que permiten clasificar las palabras en cuatro percentiles distintos según el grado de singularidad que presenten, son los siguientes:

TABLA 1

Valores de significación de *Log Likelihood*.

PERCENTIL	PORCENTAJE	VALOR P	VALOR CRÍTICO
95	5 %	< 0,05	3,84
99	1 %	< 0,01	6,63
99,9	0,1 %	< 0,001	10,83
99,99	0,01 %	< 0,0001	15,13

Los términos rastreados en el corpus presentan siempre un valor *keyness* superior a 22,6, lo cual confirma la significatividad de todos ellos en tanto que palabras clave. A continuación, se ofrece una selección de estos términos ordenados de forma agrupada, según la suma de frecuencias de aquellos que comparten un mismo lexema:

TABLA 2

Palabras clave de la categoría *La singularidad y la estética de la distinción*.

PERCENTIL	PALABRA	FRECUENCIA	KEYNESS
1	Familias	156	620,08
	Familia	80	313,53
	Familiar	35	121,61
	Familiares	12	41,83
2	Cultura	52	200,97
	Cultural	44	168,89
	Culturales	41	156,88
3	Diferentes	97	382,01
	Diferente	19	69,29
4	Distintos	44	168,89
	Distintas	29	108,96
	Distinto	13	45,73
	Distinta	11	37,95
5	Alta	38	128,62
	Alto	30	112,95
	Altas	7	22,6
	Altos	7	22,6
6	Social	82	321,58

Una vez comprobada la singularidad de los términos clave del corpus, se procedió a la identificación y representación de asociaciones utilizando el software *Sketch Engine* (SE), una técnica especialmente útil para conocer los elementos léxicos que conforman y acompañan a las unidades discursivas más atractivas según los intereses investigadores. Como *asociaciones*, se entendió la siguiente tipología de elementos:

- *Colocaciones*: las estructuras gramaticales en que están incluidas las unidades léxicas clave identificadas durante el propio análisis. La frecuencia y la exclusividad con que aparece cada unidad léxica en ellas se representa mediante el tamaño y la posición de su círculo, respectivamente.
- *Combinaciones*: variantes formadas a partir de los mismos lexemas presentes en las unidades léxicas clave (Tabla 3). Para ello, se buscaron las combinaciones derivadas del término *clase* mediante la funcionalidad *N-Grams* de SE, seleccionando: una amplitud de entre 2 y 4 componentes, así como un grado de 10.000 puntos en la escala de posible rareza de los resultados respecto al corpus de referencia (en este caso, el *Spanish Web 2018* – esTenTen18).

De hecho, la característica de que el centro sea de línea única hace que todos los alumnos de todos los niveles se conozcan, por lo que se respira un ambiente muy familiar entre ellos. S14MP

- *Co-ocurrencias*: términos presentes en las concordancias, destacados por su alta frecuencia de aparición en ellas (Tabla 5). A este respecto, se seleccionó la opción *Collocations*, dentro de la funcionalidad Concordance de SE, estableciendo un rango de búsqueda de 3 palabras anteriores y 3 posteriores, y empleando como medidas estadísticas *Log Likelihood*, anteriormente utilizada, en combinación con *LogDice*.¹

TABLA 5

Principales co-ocurrencias (adjetivos calificativos) del término *barrio*

RANGO	PALABRA	<i>Log Likelihood</i>	<i>LogDice</i>
1	Colindantes	61,70	10,64
2	Humilde	61,70	10,64
3	Cercanos	32,20	10,08
4	Alta	25,62	9,75
5	Tranquilo	25,26	9,64
6	Media	13,97	8,99
7	Periférico	15,39	8,7
8	Degradado	15,39	8,7
9	Elitistas	15,39	8,7

3. Resultados del análisis de contenido: *La singularidad y la estética de la distinción*

Las diferentes asociaciones y unidades léxicas identificadas en la anterior fase de análisis representan un conjunto de significantes clave cuyas agrupaciones permitirían constatar la existencia de determinados campos semánticos útiles para proceder al análisis de contenido. La Tabla 6 muestra las tres dimensiones temáticas identificadas durante el análisis de contenido

1 *LogDice* indica la tipicidad de las colocaciones formadas a partir de las co-ocurrencias identificadas, relacionando las frecuencias de la unidad buscada (en este caso *barrio*) y de toda la colocación de la que forma parte.

(macrocategoría, categoría y subcategorías), así como los contenidos concretos en los que se centra este artículo.

La categoría *La singularidad y la estética de la distinción* (SINES) reúne un conjunto de tópicos que representan los distintos fenómenos sociodiscursivos intervinientes en la construcción y el mantenimiento de una imagen identitaria característica de las escuelas católicas. Dicha imagen es proyectada tanto hacia el exterior como hacia el interior de sus correspondientes comunidades educativas, por medio de diversas estrategias discursivas que serán analizadas a continuación.

TABLA 6

Sección del sistema de categorías en que se centra el presente trabajo

MACROCATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
La construcción de la identidad a través de la dialéctica <i>cohesión Vs. segregación</i> (CONID)	La singularidad y la estética de la distinción (SINES)	Los fundadores, el edificio, el barrio y la uniformidad (FEBU)
		La clase social (CLAS)
		El ambiente familiar (AMFA)
		La cultura como signo de distinción (CUDI)
		De la singularidad al <i>privum legis</i> : el carácter propio (CAPRO)

3.1. *Los fundadores, el edificio, el barrio y la uniformidad*

Una de las marcas discursivas en las que es posible rastrear la importancia de la dimensión estética en las escuelas católicas es el énfasis que se pone en el valor artístico, histórico o monumental de los edificios en los que se ubican los centros educativos. Suelen tratarse de arquitecturas singulares o edificios religiosos rehabilitados; por ejemplo: “un antiguo Palacio Arzobispal situado junto a la parroquia de la localidad” (FEBU-S1MP).

La historia del Centro, su arquitectura y su confesionalidad, son emblemas que a menudo caminan de la mano en la construcción de la estética de la distinción. También son frecuentes, en los documentos organizativos y curriculares, las alusiones a los fundadores del Colegio o de la Orden religiosa a la que este pertenece. En este sentido, aparecen héroes epónimos, un santo o santa, o un mecenas fundador, del que se narra su vida y milagros.

En general, abundan las descripciones de actividades y celebraciones que giran en torno a las obras y valores que dimanaban de los fundadores: “el centro tiene un carácter cristiano católico, en el que está presente en la vida cotidiana de los estudiantes la fundadora de la orden... a través de cuadros, dibujos, textos, etc.” (sic) (FEBU-S70MP).

Asimismo, otro de los elementos que se utiliza frecuentemente para inferir la posición privilegiada de la comunidad educativa es la ubicación del centro en un determinado barrio “de los más destacados de la ciudad o influyente” (FEBU-S11MP). Se habla, en otro caso, de un “barrio tranquilo, donde habitan personas de clase media-alta, bien posicionadas socialmente” (FEBU-S1MP). La

mayoría de los estudiantes de estos centros educativos proceden del mismo barrio, son amigos y vecinos, “incluso del mismo bloque de viviendas, comparten aficiones y sus relaciones son sanas y no se ha dado el caso de ninguna situación que haya perjudicado a algún niño” (FEBU-S3MP). Para hacer hincapié en esta cuestión, se llega a establecer un contraste entre el barrio propio y el resto de barrios:

hay otras zonas desfavorecidas o entornos socialmente inestables, donde se dan situaciones de absentismo o fracaso escolar, y otros centros por el contrario donde predominan alumnos de familias con mayor nivel adquisitivo, o de zonas territoriales con un entorno tranquilo, donde los alumnos cuentan con innovaciones pedagógicas, cursos bilingües, últimas tecnologías... (FEBU-S15MP)

Otro signo de distinción estética es la utilización del uniforme, que, además, forma parte de una cadena significativa de suposiciones subyacentes junto con el aseo, el seguimiento de las normas y del ideario y las aficiones compartidas:

Los alumnos asisten a clase aseados y uniformados, desde la educación infantil hasta la secundaria. El cumplimiento de las normas del centro, el seguimiento de su ideario, y el hecho de compartir aficiones y actividades comunes, son motivos que integran a los alumnos en su día a día en el aula, siendo infrecuentes las faltas de disciplina graves (FEBU-S14MP).

3.2. *La clase social*

Un elemento clave en la conformación de la identidad de las escuelas católicas estudiadas es la procedencia socio-económica de los estudiantes y sus familias. Según este criterio, y siempre de acuerdo a las percepciones de los docentes en formación, es posible constatar la existencia de tres modelos de comunidades educativas bien diferenciadas: el primero se corresponde con un perfil de alumnado procedente de familias con un estatus socioeconómico medio-alto; el segundo representa ciertos contextos situados entre dos tipos de barrio, donde confluyen estudiantes de familias acomodadas con otros provenientes de familias humildes; y, el tercero, que aparece en tan solo dos de los veintidós casos analizados, el cual representa una escuela con clara vocación social, situada en barrios desfavorecidos.

Las apelaciones al estatus medio-alto de las familias son frecuentes, mediante expresiones tales como, “bien posicionados económica y laboralmente” (CLAS-S13MP). Algunos profesores en prácticas refieren en sus memorias las marcas o huellas que, a su entender, indican esta distinción de clase: “el tipo de centro y su localización, la vestimenta del alumnado, así como las formas empleadas a la hora de expresarse e interactuar socialmente” (CLAS-S10MP), o bien “este perfil religioso y su condición de colegio concertado explican su atractivo para las clases media-altas de la ciudad” (CLAS-S13MP).

Otro de los elementos que contribuye a la cohesión y a la definición de la identidad de este primer tipo de centros privados-concertados es el hecho de que “no hay alumnos de otros países o de otras etnias” (CLAS-S10MP). De esta manera, se afirma que el centro presenta un perfil de alumnado “muy homogéneo en relación a la procedencia territorial y en cuanto a su nacionalidad” (CLAS-S15MP). Para uno de los profesores en prácticas, “son alumnos de un

nivel socioeconómico alto acostumbrados a vivir en una burbuja en la que no se relacionan con extranjeros” (CLAS-S2MP).

En el segundo modelo de comunidad, coexiste un perfil de alumnado proveniente de familia acomodada junto a otro que es presentado como diametralmente opuesto: “Un grupo de clase media baja que reside en la zona más desfavorecida del barrio, zonas humildes que rodean el enclave y otro grupo de clase media alta que reside en el centro del barrio, y cuyos padres son profesionales liberales, médicos, profesores, etc.” (CLAS-S62MP). En algunos textos, la procedencia periférica de parte del alumnado es asociada directamente con la conflictividad: “muchas veces encontramos ambientes conflictivos, que provienen de barrios periféricos limítrofes” (CLAS-S19MP).

En algunos de estos casos, los centros poseen un sistema de becas para dar cabida a alumnado de familias *menos pudientes*: “La financiación de estas becas se lleva a cabo gracias a la tómbola, la venta de productos y las consumiciones que se realizan a lo largo de las fiestas del colegio” (CLAS-S70MP). La evaluación que realiza el profesor en prácticas de la composición heterogénea característica de este segundo tipo de comunidad es que dicha casuística no impide la correcta integración del alumnado en el centro. Más que la situación socioeconómica, lo que el docente en prácticas señala como un factor perjudicial para la convivencia “es el proteccionismo de los padres y madres el que impide la integración de los alumnos, sobre todo en los momentos ajenos al centro, viajes de fin de curso, fiesta de graduación, etc.” (CLAS-S62MP).

Frente al tipo de comunidad descrito hasta el momento, donde, de una forma u otra, sobresale un perfil familiar de clase media-alta, se halla un tercer modelo representado mediante un par de casos excepcionales. Estos pertenecen a fundaciones religiosas con una declarada vocación social, radicados en barrios populares con deficiencias en infraestructuras y con familias con niveles socioeconómicos medio-bajos, o bajos, afectadas por el paro (CLAS-S75MP).

3.3. *El ambiente familiar*

Destacan las alusiones a *la Casa* (con el apelativo de la congregación en cada caso) como metáfora del clima familiar que supuestamente se respira en el centro, “basado en una fuerte relación entre profesores y alumnos, sobre los que se vierte una confianza incondicional con gestos visibles y un seguimiento intenso” (AMFA-S13MP). “De hecho, hablamos de un modelo de centro que podemos llamarlo generacional, ya que han sido numerosos los miembros de familias de distintas generaciones los que han acudido a él...” (AMFA-S3MP). En esta misma línea, las memorias de prácticas suelen aludir al hecho de que “muchos de los alumnos que ingresan en infantil llegan a Bachillerato con los mismos compañeros que han tenido desde los cinco años” (AMFA-S19MP).

Los docentes forman parte de esta familia, pues, generalmente, llevan muchos años ejerciendo en el centro. Son frecuentes las relaciones de parentesco entre ellos o con algún miembro del equipo directivo, o fueron antiguos alumnos; incluso matriculan a sus propios hijos en el colegio. Todo esto contribuye a la idea de la cohesión: “mi tutora fue alumna del Centro y no tuvo problema en incorporarse al mismo una vez terminados sus estudios” (AMFA-S1MP); “mi tutor fue alumno del centro, es sobrino del fundador del colegio” (AMFA-S2MP).

El ambiente familiar, “junto con las no cuantiosas cuotas a abonar”, se esgrime como un activo del centro educativo “que explica su atractivo para las clases medias de la zona y sus proximidades, que encuentran en el centro una alternativa más válida para sus hijos que la ofertada por los centros

públicos cercanos, frecuentados por los alumnos de los barrios circundantes” (AMFA-S14MP). La atractiva familiaridad de estas escuelas está determinada por el tamaño de sus comunidades educativas y por compartir un ideario cristiano que caracteriza a las familias que confían en este tipo de modelos educativos. Son muchas las estrategias desplegadas para el fomento de este ambiente:

Los alumnos viven en un ambiente de cordialidad, pues siguen y cumplimentan los principios que caracterizan el ideario del centro: rezan, asisten a celebraciones y actividades de diversa índole, participan en la cofradía del colegio, pertenecen a hermandades y realizan estación de penitencia en la Semana Santa de la ciudad. Por tanto, las relaciones del alumnado con el equipo docente son muy buenas, destacando en especial la de aquellos alumnos cuyos padres presentan un mayor grado de implicación en su educación. (AMFA-S14MP)

La cohesión que caracteriza el ambiente familiar de estas escuelas también pasa por el fortalecimiento de las relaciones entre los padres y los profesores, que se describen así: “la comunicación con los padres es constante, informándoles de los comportamientos y actitudes de los alumnos y eso refuerza que el clima del centro sea bueno” (AMFA-S3MP). A esto contribuye que los profesores conozcan a los alumnos, y sus peculiaridades, desde pequeños, “si copian, si llegan tarde normalmente, si hablan demasiado... el centro se hace así pequeño y esto permite que todos entre sí se conozcan” (AMFA-S3MP).

Las familias están en sintonía con los planteamientos y formas de actuar típicas del centro: “dejan al colegio hacer lo que es mejor para sus hijos” (AMFA-S2MP). A menudo se subraya el fuerte vínculo con la escuela que mantienen las familias, pues “se puede apreciar cómo los hijos de padres que no se implican suelen dar más problemas de disciplina que aquellos que pertenecen a padres implicados, (...)” (AMFA-S13MP). En el caso de una famosa empresa de colegios privados con centros en diversos lugares de España se enfatiza aún más esta cuestión: “todos sus colegios se caracterizan por una determinante implicación de las familias en el desarrollo de las actividades y en el seguimiento de los alumnos a través de una atención personal y directa” (AMFA-S20MP). Y, por ello, “se insta a las familias a compartir los principios educativos y a actuar de manera coordinada a través de la participación en los consejos de curso y en las actividades de solidaridad y voluntariado” (AMFA-S20MP).

En los centros donde existe la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), esta se ocupa incluso de realizar las sesiones informativas y las actividades para los alumnos relacionadas con temas controvertidos, como sexualidad, alcohol y drogas, o problemas entre padres e hijos. En definitiva, se trata de construir una comunidad educativa “conforme al clima de confianza, lealtad y participación en todas y cada una de las actividades organizadas por el centro” (AMFA-S20MP). No obstante, la comunicación entre familia y escuela es entendida, a veces, en términos de control y vigilancia de los jóvenes, “nunca antes había visto un control tan profundo, pues no sólo hay una coordinación en horario tutorial con el colectivo de la clase, sino por alumno particular pues los profesores tienen un conocimiento muy exhaustivo de cada uno” (AMFA-S13MP).

3.4. La cultura como signo de distinción

Otra dimensión que contribuye a la construcción de la singularidad en el discurso institucional de las escuelas concertadas católicas es “la preocupación por fomentar la cultura general” (CU-

DI-S11MP), entendida esta como signo de distinción social. En la práctica, esto se traduce en una sumatoria de conocimientos, que en uno de los casos más extremos incluye: la Historia, que se imparte desde Educación Infantil a través de leyendas locales, anécdotas y biografías de grandes personajes; la Geografía, que consiste en la localización de países, regiones, ciudades, pueblos, y formas del relieve en los mapas; y el Arte y la Historia de la Música, entendidas como la capacidad para reconocer los autores de las grandes obras y sus biografías, con el objetivo de la formación estética (CUDI-S11MP).

Más allá de los contenidos trabajados en las materias escolares, el catálogo de actividades culturales suele ser amplio: conferencias, representaciones teatrales, conciertos, etc. En relación a un caso específico, se afirma, además, que: “se trata de potenciar mucho la inculcación de valores y conocimientos culturales, fundamentalmente del entorno sevillano... con realización de conferencias, semanas temáticas e innumerables salidas extraescolares ante las cuales los alumnos suelen mostrar un desinterés evidente” (CUDI-S10MP). En un centro incluso se ha establecido un pasaporte cultural donde se van plasmando las distintas actividades que se van realizando para que los profesores vayan controlándolas, pues son obligatorias. A veces se contempla como un castigo la participación en estas actividades.

Como se expresaba en una de las memorias, todo ello “se ve reforzado por el hecho de tener padres y madres que por su cómoda posición socioeconómica facilita su estudio y la culturización de los alumnos, algo que está muy vinculado con los valores de este centro” (CUDI-S10MP). En este sentido, la apariencia y el comportamiento de los alumnos y de sus padres parece ser, para algunos profesores y profesoras en formación, un indicativo de la clase de colegio que describen: “observo que los padres, cuando van a recoger a sus hijos, muestran un nivel cultural aceptable y se ve que son personas de buena posición económica” (CUDI-S15MP). Este tipo de percepciones se corresponde sobre todo con los dos primeros modelos de comunidades educativas identificadas previamente en relación al tópico de la clase social. De esta forma, conectando con las anteriores subcategorías, de un barrio tranquilo y de padres bien situados económicamente se infiere, como corolario:

El tipo de alumnado que encontramos en este centro, pues son niños que están acostumbrados y tienen a su alrededor personas interesadas en determinadas actividades culturales como el cine, el arte, la música, la lectura y esto influye mucho en el interés que estos alumnos pueden llegar a tener en sus asignaturas escolares. (CUDI-S11MP)

O, en esta misma línea: “los padres se preocupan por el estudio y el futuro académico de sus hijos, o ayudan a sus hijos” (CUDI-S11MP); “los conocimientos del alumnado podría calificarlos a priori como altos... manejan una buena comprensión de conceptos y mecanismos de estudios, algo que se traduce en un porcentaje alto de buenas calificaciones académicas” (CUDI-S10MP). En este caso, el profesorado en formación asume todos los tópicos y creencias que le llevan a identificar la buena posición social de personas interesadas en la cultura con la responsabilidad y el cuidado de los hijos, como si esto fuese privativo de esta clase social.

El elitismo no solo se plasma en la procedencia social y en la capacidad económica. En algunos de estos centros, se encuentran estudiantes que son hijos de familias humildes que quieren para sus hijos “una educación diferente” (CUDI-S2MP). Sus padres son atraídos por la promesa del centro que se lee en sus folletos: 100 % aprobados en Selectividad” (CUDI-S2MP).

3.5. De la singularidad al *privum legis*: el carácter propio

En esta última subcategoría se reúne una serie de mecanismos discursivos dirigidos a la construcción de la identidad del centro educativo a través de las interpelaciones a la singularidad, la distinción y el funcionamiento independiente. Así, por ejemplo, algunos profesores en formación consideran que su centro, “así como el método de enseñanza aplicado por ellos, es bastante excepcional” (CAPRO-S10MP), o bien afirman que “este colegio es diferente de todos los que puedan encontrarse en la ciudad de Sevilla” (CAPRO-S2MP).

Las huellas de la singularidad también son rastreables en las formas de organización: “los documentos organizativos y curriculares, que son obligatorios, no tienen ninguna trascendencia en este centro” (CAPRO-S2MP). En efecto, se encuentra, por ejemplo, la eliminación de algunas asignaturas de los horarios para reforzar las que son importantes en el examen de Selectividad (CAPRO-S1MP).

En otro caso, el profesorado en formación describe cómo se ignoran las modalidades del Bachillerato que contempla el currículum, pues se establece la división tradicional en ciencias y letras (CAPRO-S10MP). En algún caso, el profesor en formación afirma que “existe una estrategia para aprobar que utilizan porque son un centro privado, pues un público no podría hacerlo” (CAPRO-S2MP). Se refiere a la división de las materias en más importantes y menos importantes, primando a las primeras y relegando a las segundas. Dentro de este mismo orden de cosas, se halla la repetición de los exámenes hasta que se aprueban.

Las interpretaciones particulares de las prescripciones curriculares son frecuentes. Un centro establece la enseñanza de la Historia del Arte en todos los cursos una hora a la semana: “esta es una singularidad del centro no contemplada en el currículum prescrito ya que quieren inculcar los conocimientos artísticos en el alumnado” (CAPRO-S11MP). O bien la enseñanza del Derecho en 2º de Bachillerato, y la Geografía y la Historia en 3º y 4º de ESO de forma distinta a lo que establece el currículum prescrito.

En algunos centros, las prescripciones curriculares no parecen estar muy claras. Los profesores en formación, frecuentemente, copian fragmentos de las programaciones del Departamento y confunden la legislación, refiriéndose a decretos que ya no están en vigor, o, en un caso particular, hablando de un documento que no existe, y al que se denomina *Proyecto de Orden* (CAPRO-S1MP). También se confunde el currículum prescrito con la normativa sobre la Selectividad.

Según relatan algunos profesores y profesoras en formación, “aunque existen programaciones didácticas, digamos que, a efectos prácticos, no se tiene en cuenta” (CAPRO-S1MP). En realidad, prima el libro de texto y los temas a los que el profesor tiene que llegar antes de que finalice el curso, o bien los contenidos que se imparten “son los que los alumnos se supone deben saber según la tradición” (CAPRO-S3MP). Finalmente, un profesor en formación expresa esto de manera muy contundente: “a pesar de ser un centro sostenido con fondos públicos se toma la enseñanza como si de un coto privado se tratase” (CAPRO-S10MP).

También se observa cómo los departamentos didácticos de las distintas asignaturas a veces se agrupan de manera *sui generis* en Ciencias, Letras, Idiomas y Pastoral. Esta singularidad, de la que se hace gala frecuentemente, se plasma en lo que se denomina *carácter propio*, que establece el ideario a través del cual la Entidad Titular, “que suele ser una Congregación religiosa que establece un modelo antropológico, ético y religioso va a ser la base de los planteamientos educativos” (CAPRO-13MP).

El Proyecto Educativo, que recibe la denominación de la congregación a la que pertenece el colegio, condiciona todo lo demás, pues, “dentro de una concepción cristiana del hombre y del mundo, y de la misión de la Iglesia, inspira el proyecto educativo” (CAPRO-S14MP). Por tanto, el Proyecto Educativo es una concreción del carácter propio, que lo incorpora y desarrolla, y este a su vez, forma parte del Proyecto Educativo Pastoral local de la congregación religiosa en cuestión.

Discusión y conclusiones

Coincidiendo con autores como Miller (2006) o Faas et al. (2019), cabe calificar los entornos escolares confesionales estudiados como fuertemente identitarios, pues son concebidos como un refugio a salvo de intromisiones externas, fomentando una educación separada del resto de la sociedad, pretendiendo que los niños y niñas se adhieran a un *habitus* y a una moral que condiciona los modos de sentir, pensar y actuar, más allá de los límites físicos y temporales de la escuela.

En este sentido, la identidad religiosa constituye una parte sustancial del *ethos* escolar de los centros educativos confesionales, siendo compartida como un conjunto de valores y creencias con el que los estudiantes deben comprometerse. Otros estudios indican, además, que la influencia de dicha identidad termina poniendo en entredicho otras religiones y cosmovisiones, y la misma capacidad de reflexión crítica (MacMullen 2018; González de Molina 2021; Alfaro et al. 2022). El *ethos* de la escuela católica se plasma en una cultura institucional que parece obedecer a objetivos persuasivos y propagandísticos, y que, apoyándose en la propia dinámica de socialización que promueve, utiliza una ingeniería cultural para construir una imagen de comunidad cohesionada. Bajo esta primera capa, encontramos un conjunto de significados latentes que se expresan a través de historias, modos, valores, creencias, normas y presunciones, así como de una serie de rituales de poder, de imagen, de iniciación y de relación (Díez Gutiérrez 2006).

Bajo la categoría *La singularidad y la estética de la distinción*, se ha agrupado un campo semántico que se expresa a través de numerosas estrategias persuasivas: la propia localización espacio-temporal de los centros, con especial hincapié en la mitificación o idealización de las virtudes de su fundador o fundadora, así como en la singularidad patrimonial de los edificios donde se ubican; la contextualización en barrios tranquilos por oposición a barrios periféricos, de donde, según se afirma, proceden determinados estudiantes problemáticos; el predominio de un alumnado procedente de familias autóctonas y de clase media-alta; la existencia de un ambiente familiar propiciado por el reducido tamaño de las comunidades educativas correspondientes a este tipo de escuelas; la preocupación por fomentar la cultura general del alumnado, contemplando a este respecto numerosas actividades tanto escolares como extraescolares; o la defensa de un carácter propio, reflejo de la singularidad pedagógica que representa una escuela respecto al resto de opciones existentes en el mercado de centros educativos.

De una u otra forma, el objetivo común de todas estas estrategias es la consolidación y afianzamiento de la identidad de grupo, para lo cual resulta fundamental el ambiente familiar citado. Este aspecto se corresponde con la estrecha asociación señalada por Hemming y Roberts (2018) entre el carácter familiar de las comunidades pequeñas, amistosas y unidas que suelen constituir los centros educativos religiosos y una supuesta oportunidad de desarrollar relaciones sociales positivas. Al matricular a sus hijos en estos centros, las familias buscan una membresía o pertenencia a un de-

terminado círculo como forma simbólica de clase, ya sea para socializar *entre pares* o para ascender socialmente (Francis y Village 2020; Alfaro et al. 2022).

En esta línea, quizá aún más relevante que la existencia de todas las estrategias discursivas identificadas en este estudio sean las controversias y paradojas que estas traen consigo en las prácticas escolares:

- la gran implicación de las familias en las rutinas de este tipo de centros desemboca, en ocasiones, en un exceso de control sobre los mensajes que recibe el alumnado;
- aunque las familias apuestan por los valores cristianos, algunas actitudes familiares son precisamente las causantes de ciertos problemas de integración que afectan a parte del alumnado;
- no obstante, los estudiantes que sufren una mayor exclusión parecen ser los de nueva incorporación, al no haber formado parte del ambiente familiar desde la etapa de infantil;
- si bien, por un lado, el uniforme disuelve la desigualdad entre los estudiantes al interior de la institución, otorgando cohesión e identidad, por otro, este establece una suerte de autosegregación hacia el exterior, frente al alumnado de otros centros educativos o de otros barrios;
- en situaciones como la contratación de nuevos docentes, la cohesión y la fortaleza de los vínculos relacionales en este tipo de comunidades se torna en nepotismo, optando por antiguos alumnos *fieles* a la comunidad;
- se fomenta la cultura general, aunque desde una perspectiva obsoleta, competitiva y, en general, contradictoria y probablemente desconcertante para el alumnado, al convertir la participación en determinadas actividades culturales en castigos;
- se afirma la existencia de un carácter propio que funciona como argumento legitimador para operar de manera ajena a la normativa educativa oficial, mediante, por ejemplo, el uso de documentos desconocidos u obsoletos, o la organización completamente libre de las materias curriculares.

Todo ello demuestra que las memorias de prácticas del profesorado en formación, en tanto que fuentes de información, constituyen un complemento idóneo a lo ya expresado en otros estudios sobre la escuela católica en España (Jacott y Maldonado 2006; Griera 2007; Bonal Sarro 2018; González de Molina 2021). Por otra parte, cabe advertir que, a menudo, estas memorias reproducen el discurso dominante en el centro educativo, tanto el que aparece en los documentos escritos como el que parte de los distintos enunciadores identificados con él (profesorado, dirección, alumnado, etc.). En este discurso, la clase social a la que pertenecen los alumnos, y su entorno, se pone en conexión con el capital cultural que poseen las familias, con el interés de los alumnos por los estudios, con la consecución de los objetivos marcados por el centro y con los resultados académicos.

Uno de los hallazgos más llamativos a este respecto ha sido la manera en que algunos profesores en prácticas parecen tener perfectamente asimilada determinadas correspondencias que podríamos calificar de *tópicos*: entre catolicismo y familia de clase media-alta, presentando lo primero como un atractivo para seducir a este tipo de *clientela*; o entre compromiso educativo y nivel socioeconómico, asumiendo que las familias acomodadas, por disponer de los recursos necesarios, se implican más en la crianza y el desarrollo de sus hijos que otros tipos de familias.

Por último, cabe señalar que una de las vías para ampliar y revisar la aportación que representa este estudio debería pasar necesariamente por integrar en él los testimonios de algunos de los individuos responsables o protagonistas (directivos, fundadores, titulares, docentes, etc.) de los modelos educativos que constituyen las escuelas católicas.

Referencias bibliográficas

ALFARO, J., ATRIA, J. y ORTÚZAR, S. 2022. Construcción de privilegios y actitudes hacia la riqueza: percepciones y creencias de madres y padres de colegios de élite en Chile. *Perfiles Latinoamericanos* 30, 60. <https://doi.org/10.18504/pl3060-002-2022>

BONAL SARRO, X. 2018. *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. 2006. *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.

FAAS, D., SMITH, A. y MERIKE, D. 2019. Between *ethos* and practice: are Ireland's new multi-denominational primary schools equal and inclusive? *Compare: a Journal of Comparative and International Education* 49, 4: 602-618. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1441704>

FRANCIS, L. J. y VILLAGE, A. 2020. Christian ethos secondary schools, parental church attendance and student attitude towards Christianity: exploring connections in England and Wales. *British Journal of Religious Education* 42, 3: 298-312. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1580562>

GONZÁLEZ DE MOLINA, P. 2021. La segregación escolar, las desigualdades educativas y el modelo educativo de la derecha en España. *Informes* 157.

GRIERA, M. M. 2007. The education battle: the role of the catholic church in the Spanish education system. En G. GERALD y J. O'KEEFE (eds.). *International Handbook of Catholic Education. Challenges for School Systems in the 21st Century*, pp. 291-310. Dordrecht: Springer.

HEMMING, P. J. y ROBERTS, C. 2018. Church schools, educational markets and the rural idyll. *British Journal of Sociology of Education* 39, 4: 501-517. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1351868>

JACOTT, L. y MALDONADO, A. 2006. The *Centros Concertados* in Spain, Parental Demand and Implications for Equity. *European Journal of Education* 41, 1: 97-111. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00249.x>

MACMULLEN, I. 2018. Religious schools, civic education, and public policy: A framework for evaluation and decision. *Theory and Research in Education* 16, 2: 141-161. <https://doi.org/10.1177/1477878518769397>

MILLER, J. M. 2006. Challenges Facing Catholic Schools: A View from Rome. En G. GERALD y J. O'KEEFE (eds.). *International Handbook of Catholic Education. Challenges for School Systems in the 21st Century*, pp. 449-480. Dordrecht: Springer.

PARDO ABRIL, N. G. 2013. *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

PIKE, M. 2010. A Tale of Two Schools: Comparing and Contrasting Jacobus Fruytier Scholenge-meenschap in the Netherlands and Bradford Christian School in England. *Journal of Beliefs y Values* 31, 2: 181-190. <https://doi.org/10.1080/13617672.2010.503631>

PINÇON, M. y PINÇON-CHARLOT, M. (eds.) 2000. *Sociologie de la bourgeoisie*. París: La Découverte.

ROGERS, R. 2017. Critical discourse analysis and educational discourses. En J. FLOWERDEW y J. E. RICHARDSON (eds.). *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, pp. 465-479. Oxon y Nueva York: Routledge.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. 2002. *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

VAN DIJK, T. 2008. Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad* 2, 1: 201-261.

JOSÉ ANTONIO PINEDA-ALFONSO. Doctor en Historia y Doctor en Ciencias de la Educación, y pertenece al Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. Ha participado en distintos proyectos nacionales (I+D+i) e internacionales (Erasmus +) y publicado distintos artículos, libros y capítulos de libros relacionados con la convivencia escolar, la formación del profesorado y la educación para la ciudadanía. Actualmente, en el marco del grupo de investigación Didáctica e Investigación Escolar (HUM-319), desarrolla un programa de investigación basado en el análisis crítico del discurso aplicado al campo de la educación.

Correo electrónico: apineda@us.es

DIEGO LUNA. Doctor en Filosofía y Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla, y pertenece al Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. Los problemas de investigación que aborda en sus trabajos se inscriben en un punto intermedio entre las esferas educativa, política y estética. Sus investigaciones más recientes, en el marco del Grupo de Investigación en Educación: Salud, Medioambiente y Ciudadanía (HUM-1027) y de varios proyectos competitivos internacionales, se centran especialmente en el análisis crítico de los discursos educativos.

Correo electrónico: dluna@us.es

JARA JUAN CHAPARRO. Alumna interna del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, donde participa en diversos proyectos y tareas de investigación. Su interés por la docencia y la investigación se orienta específicamente hacia el desarrollo social, con especial atención a las tensiones existentes entre discursos y prácticas en los diferentes contextos educativos.

Correo electrónico: jarjuacha@alum.us.es