

Docentes acusados de adoctrinamiento en Chile: un estudio narrativo*

Teachers accused of indoctrination in Chile: a narrative study

Docentes acusados de doutrinação no Chile: um estudo narrativo

Sebastián Ortiz Mallegas**

 <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Lilian Vergara***

 <https://orcid.org/0000-0001-5193-037X>

Daniela Barruel****

 <https://orcid.org/0009-0003-9011-7164>

Resumen: En diversos contextos democráticos, las denuncias por adoctrinamiento dirigidas a docentes que abordan temas políticamente controversiales han adquirido creciente visibilidad como mecanismo de control de la labor pedagógica. En Chile, esta tendencia se ha visto reforzada por un marco institucional que habilita la denuncia ciudadana sobre el tratamiento de asuntos políticos en la escuela. Aunque la literatura ha analizado las implicancias de los contenidos controversiales y las prácticas de adoctrinamiento, se conoce menos sobre cómo estas acusaciones son experimentadas por el profesorado. A partir de un estudio narrativo con seis docentes chilenos se examinan las consecuencias subjetivas de estas experiencias. Los resultados exponen que estas acusaciones constituyen narrativas traumáticas mediadas por discursos de sospecha, que reconfiguran la labor pedagógica entre el enjuiciamiento y la vigilancia. Se discuten cómo este clima de desconfianza reconfigura la labor pedagógica frente a temas controversiales.

Palabras clave: Adoctrinamiento. Narrativas docentes. Autonomía docente. Formación ciudadana. Temas controversiales. Chile.

Abstract: Across democratic contexts, accusations of indoctrination directed at teachers who address politically controversial issues have gained increasing visibility as a mechanism for regulating pedagogical

* Fuente de financiamiento: Fondecyt N°11251324.

** Departamento de Mediaciones y Subjetividad, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académico asociado. Doctor en Ciencias de la Educación. E-mail: <sebastian.ortiz@upla.cl>.

*** Departamento de Mediaciones y Subjetividades, Universidad de Playa Ancha. Académica asociada. Magister en Ciencias Sociales. E-mail: <lilian.vergara@upla.cl>.

**** Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Chile. Magister en Educación. E-mail: <d.barruel@gmail.com>.

practice. In Chile, this trend has been reinforced by an institutional framework that enables citizens to file complaints regarding the treatment of political issues in schools. Although the literature has examined the implications of teaching controversial issues and debates surrounding indoctrination, less is known about how such accusations are experienced by teachers themselves. Drawing on a narrative study involving six Chilean teachers, this article examines the subjective consequences of these experiences. The findings reveal that these accusations constitute traumatic narratives mediated by discourses of suspicion, reconfiguring pedagogical work through dynamics of judgment and surveillance. The article concludes by discussing how this climate of distrust reshapes pedagogical praxis when addressing controversial issues in the classroom.

Keywords: Indoctrination. Teacher narratives. Teacher autonomy. Citizenship education. Controversial issues. Chile.

Resumo: Em diversos contextos democráticos, as denúncias de doutrinação dirigidas a docentes que abordam temas politicamente controversos têm adquirido crescente visibilidade como mecanismo de controle do trabalho pedagógico. No Chile, essa tendência foi reforçada por um marco institucional que permite a denúncia por parte de cidadãos acerca do tratamento de questões políticas na escola. Embora a literatura tenha analisado as implicações dos temas controversos e das práticas de doutrinação, sabe-se menos sobre como essas acusações são vivenciadas pelos professores. Com base em um estudo narrativo realizado com seis docentes chilenos, examinam-se as consequências subjetivas dessas experiências. Os resultados mostram que tais acusações constituem narrativas traumáticas mediadas por discursos de suspeita, que reconfiguram o trabalho pedagógico entre o julgamento e a vigilância. Discute-se como esse clima de desconfiança reconfigura a práxis pedagógica diante de temas controversos.

Palavras-chave: Doutrinação. Narrativas docentes. Autonomia docente. Educação para a cidadania. Temas controversos.

Introducción

En la actualidad, los ámbitos políticos e ideológicos de las democracias se han transformado en un tema controversial en las sociedades (Iyengar et al., 2019). Con mayor frecuencia, las personas buscan alejarse de estos ámbitos para la resolución de los asuntos públicos, instalando en su lugar, un discurso de eficiencia técnica como respuesta a los desafíos que enfrentan las sociedades del siglo XXI (White, 2024). Lo anterior, sumado a la creciente desconfianza en la institucionalidad política (Schulz et al., 2025), ha desafiado a los centros escolares a recrear y sostener nuevas estrategias para orientar a las personas en el examen crítico de los proyectos públicos y la consolidación de prácticas democráticas (Fattah & Lagos, 2026).

En América Latina, la formación ciudadana en las escuelas se ha vinculado históricamente con los procesos de recuperación democrática posteriores a periodos dictatoriales (Sant & González, 2018). En este contexto, los sistemas educativos han orientado sus políticas hacia una formación ciudadana para la democracia y la participación, promoviendo el fortalecimiento de los derechos humanos y el involucramiento de las nuevas generaciones en una convivencia social pacífica. En ello, se ha enfatizado el desarrollo de currículos que incorporen contenidos asociados a la educación cívica, el pluralismo y la participación (Cox et al., 2015); incorporado el pensamiento crítico, el diálogo y la deliberación como competencias transversales en los planes de estudio (Page et al., 2021) y la formación docente para la educación ciudadana (Estellés & Fischman, 2021).

Sin embargo, evidencias internacionales advierten una tensión persistente entre estos objetivos formativos, estrategias y marcos de gobernanza con otras iniciativas basadas en el control, la evaluación y regulación de lo que se enseña y ejerce en la labor pedagógica (Bringle et al., 2015; Persson, 2015). Pues, si bien los currículos promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la deliberación pública y el tratamiento de temas controversiales, los sistemas educativos se encuentran cada vez más regulados por dispositivos de estandarización, evaluación y rendición de cuentas que delimitan los márgenes de acción educativa.

Esta tensión ha sido observada en distintos contextos internacionales (Knowles & Camicia, 2026; Larsen & Hesby, 2023), donde la educación para la democracia convive con marcos normativos de control y restricción del tratamiento pedagógico de los ámbitos políticos de la ciudadanía, generando expectativas contradictorias en el profesorado sobre cómo abordar lo político de la formación ciudadana (Skura et al., 2026).

En Chile, las políticas y orientaciones para la formación ciudadana han mixturado estrategias focalizadas y transversales asociadas a una experiencia escolar dialogante (Gazmuri-Stein et al., 2024), con otras orientaciones que evalúan el avance en la gestión ciudadana (Salinas et al., 2020), lo que tensiona lo que puede ser enseñado y discutido en los espacios escolares (Cavieres-Fernández & Villalón, 2024).

En este contexto, y desde el año 2019 coincidentemente con el estallido social, en Chile es posible denunciar a las instituciones escolares por prácticas de vulneración de las garantías constitucionales de libertad de enseñanza, libertad de expresión y de conciencia, que fundamenta y advierte a la ciudadanía sobre posibles imparcialidades de los agentes educativos en torno a temas altamente controversiales, como podría ser leído el propio estallido social (Álvarez-Sepúlveda, 2024).

Si bien estas denuncias no necesariamente se dirigen exclusivamente al docente, sí configuran un escenario de creciente confrontación en torno al tratamiento al abordaje de lo político en la escuela, reificando una narrativa de vigilancia sobre la labor educativa (Carrasco-Aguilar & Cavieres-Fernández, 2025), y una expectativa de neutralidad sobre el personal docente, en ambientes que, a su vez, buscan y son evaluados por el diálogo y la formación democrática (López et al., 2020).

En este desafío, este estudio busca profundizar sobre cómo las denuncias escolares, que se han instalado en las políticas educativas chilenas (López et al., 2020), inciden en la subjetividad docente, particularmente en aquellos casos asociados a denuncias por prácticas de exposición pública vinculadas a supuestos actos de adoctrinamiento en el abordaje de temas políticos.

Dada la escasa producción académica sobre la posible dimensión traumática de este tipo de acusaciones, resulta pertinente interrogarse por la manera en que las denuncias de adoctrinamiento y las dinámicas de exposición pública reconfiguran las narrativas que el profesorado construye sobre sí mismo al enfrentar este tipo de enjuiciamientos. Lo anterior, con el fin de precisar los efectos subjetivos y profesional que producen las denuncias y acusaciones en quienes las reciben. De esta manera, esta investigación se pregunta por: ¿Cómo narran docentes chilenos acusados de adoctrinamiento los efectos de estas acusaciones en su identidad profesional, autonomía pedagógica y abordaje de temas políticamente controversiales?

Marco conceptual

Prácticas de adoctrinamiento y el debate sobre lo que debe ser enseñado

Las acusaciones de adoctrinamiento en educación emergen en la intersección entre currículum, ideología y disputas sobre el sentido de lo que debe enseñarse (Greenberg & Stone, 2025). Siguiendo la literatura sobre temas controversiales (Knowles & Camicia, 2026; Skura et al., 2026; Stitzlein, 2025), los distintos grupos de poder disputan el sentido de lo que debe transmitirse a las futuras generaciones. Desde perspectivas críticas, el currículum no es un dispositivo neutral, sino una construcción histórica atravesada por relaciones de poder (Gazmuri-Stein et al., 2024).

Bajo esta premisa, cabe cuestionar si la educación puede realmente ser ajena a la política o a cualquier marco ideológico (Armstrong, 2025), dado que el control del currículum permite instalar agendas políticas específicas que moldean al ciudadano ideal de cada régimen (Argote & Voytas, 2025). Pues, toda práctica educativa implica una toma de posición sobre el mundo social, y como proceso de socialización secundaria, la escuela se convierte en un agente de producción de subjetividades a favor del régimen de turno; promoviendo desde el patriotismo en sistemas autoritarios, hasta la participación en contextos democráticos (Argote & Voytas, 2025).

Diversas investigaciones analizan la relación entre educación y adoctrinamiento (Tena, 2025). Esta relación se articula mediante, mecanismos implícitos y explícitos, que instalan un ideal social o una agenda política específica en la formación escolar (Argote & Voytas, 2025) ya sea a través de la elección ideológica curricular (Ferguson, 2025), de los textos de estudio, la censura de libros en regímenes fascistas (Tena, 2025), los debates entre el laicismo y la instrucción religiosa obligatoria (Ergeshov, 2025), la imposición de ideas favorables a regímenes autoritarios (Argote & Voytas, 2025) y/o la búsqueda de transformaciones sociales desde la escuela en regímenes socialistas (Mikulan, 2025).

En este sentido, las acusaciones de adoctrinamiento no solo describen una práctica de enjuiciamiento, sino que constituye un acto político que activa un juicio sobre los límites de la libertad pedagógica y la libertad de conciencia, la cual tiene a la base el resguardo de la autonomía de los sujetos (Armstrong, 2025). Desde esta perspectiva, el adoctrinamiento puede definirse como una intervención que busca fijar creencias de manera no deliberativa, restringiendo la pluralidad, incluso en contextos de amplitud dialógica (Lammert & Godfrey, 2023; Stitzlein, 2025).

Ahora bien, el estudio sistemático del adoctrinamiento como problema educativo es relativamente reciente, a pesar de que el debate sobre que se enseña y su legitimidad ha acompañado históricamente a la pedagogía (Larrondo, 2025). Pese a ello, resulta relevante distinguir al menos tres planos articulados con los que suele operar esta práctica: Primero como práctica educativa, asociada a una intervención pedagógica que restringiría deliberadamente la pluralidad de perspectiva; como acusación pública referida a los actores de enjuiciamiento que desencadena mecanismos formales e informales de control y presión sobre que debe enseñarse, y tercero como una forma ambigua para nombrar una práctica contraria a las propias convicciones, que superpone diferentes formas de comprender la función escolar (Argote & Voytas, 2025). De esta forma, el adoctrinamiento funcionaría al mismo tiempo como categoría descriptiva para la propia vivencia o para la legitimidad del conocimiento, como acusación política.

En Chile, las acusaciones de adoctrinamiento se inscriben en un dispositivo de regulación formal de la cultura de vigilancia de los centros escolares (López et al., 2020). Esta inscripción en lo institucional podría generar efectos ambivalentes: por un lado, podría instalar una cultura de la sospecha y vigilancia en la labor docente; y por otro, acciones de autocensura y repliegue docente hacia una neutralidad técnica (Bringle et al., 2015; Larsen & Hesby, 2023), tanto por el temor fundado de que lo político no debe tener cabida en la escuela, o por los conflictos imaginados que podrían traer incluir estas temáticas en el quehacer cotidiano (Cox, et al., 2023), tal como se ha evidenciado en Chile sobre subjetividad política docente (Jara et al., 2022; Toledo et al., 2015).

Regulaciones del adoctrinamiento en Chile y las distintas formas de denuncia

En el campo educativo no existe una taxonomía única para clasificar las prácticas acusatorias, a diferencias de otros campos de intervención (Kennedy et al., 2018). La literatura distingue, de manera general, entre acusaciones formales e informales, según el canal por el que se instrumentalizan. Las acusaciones formales corresponden a procedimientos institucionalizados,

tales como denuncias ante organismos fiscalizadores, reclamos formales o acciones judiciales; las segundas suelen estar asociadas a comentarios entre actores, rumores, conversaciones privadas o acusaciones difundidas en espacios no institucionales, inclusive en medios de comunicación y redes sociales.

En el ámbito educativo chileno, podríamos distinguir que las acusaciones formales incluyen denuncias ante la Superintendencia de Educación y reclamos tramitados mediante los protocolos institucionales de los establecimientos o sus sostenedores (Mansilla-Devia & Barriá-Cárdenas, 2025), o incluso acciones legales ante tribunales o la Dirección del Trabajo, entre otras instituciones reguladoras de las relaciones civiles y laborales. Las acusaciones informales en cambio, han operado en al menos dos registros: reclamos frente a las jefaturas directivas o como exposiciones públicas (Lageson y Kaplun, 2021), incluyendo fenómenos como las "funas", que operan al margen de los canales formales de reclamo, pero impactan de forma directa en la subjetividad de quienes las reciben.

Abordar las consecuencias subjetivas de estas denuncias resulta especialmente relevante, en tanto desplaza el análisis del plano normativo, centrado en los límites de lo controversial (Knowles & Camicia, 2026), al eje de lo vivencial, en el que estas acusaciones adquieren sentido, efectos y reconfiguraciones de las prácticas docentes (Toledo et al., 2015). Así, las denuncias no operan únicamente como eventos administrativos o jurídicos, sino como experiencias que interpelan la identidad y configuran discursos de legitimidad pedagógica y formas de habitar lo escolar (López et al., 2020). Este enfoque, además, podría contribuir a explicar los efectos subjetivos en la experiencia política y ciudadana y la adopción de una postura de neutralidad del profesorado chileno (Toledo et al., 2015; Orellana et al., 2020).

Marco metodológico

Esta investigación cualitativa adopta un diseño narrativo orientado a comprender la experiencia de docentes que enfrentaron acusaciones, denuncias o formas de exposición pública asociadas al supuesto adoctrinamiento en el contexto escolar. Los estudios narrativos permiten explorar la experiencia vivida a partir de los significados que los propios sujetos construyen al relatar sus trayectorias y acontecimientos biográficos relevantes (Rivas, 2014), situando la narrativa como un recurso central para comprender la relación entre experiencia, contexto y subjetividad (Kaisa et al., 2024).

El proceso de producción de información se estructuró a partir de tres entrevistas con cada participante. La primera entrevista buscó la reconstrucción de la trayectoria y experiencia docente; la segunda se centró en las implicancias personales y profesionales asociadas a la acusación de prácticas de adoctrinamiento; y la tercera abordó las reflexiones, aprendizajes y reinterpretaciones que los participantes elaboran a partir de dicha experiencia. Participaron 6 docentes de distintas disciplinas que se desempeñan en establecimientos escolares ubicados en comunas de la zona centro y sur de Chile. Los relatos fueron analizados, inicialmente como casos individuales y, posteriormente mediante un análisis temático, orientado a identificar narrativas comunes y momentos críticos (Alu, 2025), en torno a la experiencia a esta experiencia.

Participantes

Se utilizó un muestreo intencional o teórico, orientado a seleccionar participantes capaces de ofrecer relatos detallados sobre la experiencia investigada (Martínez-Salgado, 2012). Este tipo de muestreo busca identificar informantes que, por su trayectoria y posición en el fenómeno

estudiado, puedan aportar narrativas significativas para responder el objetivo de estudio. Se consideró como criterio de inclusión a docentes que enfrentaron acusaciones, denuncias formales o formas de exposición pública o privada asociadas al supuesto adoctrinamiento por el abordaje de temas políticos en el contexto escolar, provenientes de las 3 regiones con mayor número de denuncias del país. Según las bases de datos de la Superintendencia de Educación se registran un total de 1.671 denuncias entre 2019 y 2025, de las cuales 731 se registraron en la Región Metropolitana, 222 en Valparaíso y 149 en la Región del Bío-Bío.

Cabe señalar que el número de casos no respondió a una lógica de saturación de datos, sino a los criterios propios de la investigación narrativa, orientados a la profundidad del relato antes que a la recurrencia entre casos (Bolívar et al., 2001), así quienes fueron invitados a participar pudieron hacerlo.

El acceso al campo y la selección de la muestra se rigieron por criterios de representatividad cualitativa y relevancia temática. Se utilizaron dos vías de reclutamiento: 1) técnica bola de nieve mediante el seguimiento de cadenas de referencia originadas en el ámbito académico y profesional, y 2) informantes clave a través de la articulación con dirigencias sindicales, dada su posición estratégica en el apoyo al profesorado. Se consideró como requisito de elegibilidad la vivencia directa de reclamos o acusaciones por el abordaje de temas políticos en el ámbito escolar.

Así, participaron 6 docentes con un promedio de 12 años de experiencia profesional, de distintas disciplinas y contextos escolares, con mayor presencia de docentes de Historia y Ciencias Sociales y de Educación General Básica, como de establecimientos particulares subvencionados (instituciones de administración privada, pero con financiamiento público). Las acusaciones más antiguas registradas se remontan al año 2019 y se extienden hasta la actualidad. De los casos, solamente tres situaciones implicaron denuncias formales en la Superintendencia de Educación Escolar, y en dichos casos, éstas fueron presentadas por padres y apoderados. En los casos, se cuestionaba el tratamiento de temas vinculados a derechos humanos o temáticas de género, y ocurridos principalmente en el nivel de enseñanza básica. La tabla N°1 caracteriza a los docentes participantes y el tipo de denuncia recibida¹.

¹ Dado que no se encuentra una tipología única para el tipo acusaciones recibidas, éstas se organizan tomando como base la distinción entre acusaciones formales e informales presente en la literatura (Kennedy et al., 2018), incluyendo la reciente relevancia del nivel de publicidad de la acusación (Lageson y Kaplun, 2021), proponemos distinguir analíticamente entre acusaciones formales, informales privadas e informales públicas.

Tabla 1 - Caracterización de los participantes

Nombre ficticio del participante	Años de experiencia	Especialización Docente	Dependencia Laboral	Nivel formativo	Tipo de Denuncia	Año de acusación
Luna	3	Educación General Básica	Particular Subvencionado	Primaria	Acusación formal e informal privada	2025
Tamara	12	Historia y Ciencias Sociales	Particular Subvencionado	Primaria	Acusación informal pública	2021
Maximiliano	15	Historia y Ciencias Sociales	Municipal	Primaria	Acusación formal	2021
Victoria	10	Música	Particular Subvencionado	Secundaria	Acusación informal privada	2019
Nicolás	12	Lenguaje y Comunicación	Particular Subvencionado	Secundaria	Acusación formal	2019
Antonio	20	Educación General Básica	Municipal	Primaria	Acusación informal privada	2019

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento de producción de información

Siguiendo la tradición de los estudios narrativos en investigación educativa, se realizaron tres entrevistas en profundidad orientadas a la reconstrucción de una experiencia pasada (Barkhuizen & Consoli, 2021; Kaisa et al., 2024). Este tipo de entrevistas se utiliza para comprender cómo los sujetos reconstruyen retrospectivamente acontecimientos significativos de su trayectoria, permitiendo explorar los significados que atribuyen a determinadas experiencias vividas en contextos específicos; en particular, el foco estuvo puesto en el momento en que los docentes recibieron acusaciones de prácticas de adoctrinamiento en el contexto educativo. En cada entrevista, se les invitó a narrar, retrospectivamente, qué implicó haber recibido una acusación de este tipo, las repercusiones que tuvo en su experiencia subjetiva y las implicancias que generó para el ejercicio de su rol docente.

Para orientar este proceso se elaboró un guion temático por entrevista, estrategia frecuentemente utilizada en estudios narrativos para favorecer la reconstrucción de experiencias biográficas sin restringir la apertura del relato (Barkhuizen & Consoli, 2021). Este guion buscó acompañar la elaboración de las narrativas. En la primera entrevista se indagó en la trayectoria profesional de quienes participaron, su formación docente y las aproximaciones iniciales a la enseñanza de contenidos políticamente controvertidos. La segunda entrevista se orientó a profundizar en la experiencia específica de haber enfrentado acusaciones o cuestionamientos relacionados con el abordaje de temas controversiales en el contexto educativo. Finalmente, la tercera entrevista estuvo dirigida a explorar las derivas posteriores de esta experiencia en la trayectoria docente.

Esta secuencia de entrevistas permitió profundizar progresivamente en la construcción narrativa de los acontecimientos (Rivas, 2014), y en los sentidos que los participantes atribuyen a ellos. Adicionalmente, esta secuencia de entrevistas operó como mecanismo de saturación interna de cada relato. Al término de cada sesión, se le pedía a cada participante poder profundizar en elementos a completar, aclarar o incluso censurar de su historia, además, entre cada sesión se

retomaban elementos abordados previamente con el fin de profundizar el relato. Esto permitió alcanzar la densidad narrativa adecuada en cada caso.

Análisis de la información

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas de manera textual. En total, se realizaron 18 entrevistas (tres por cada participante), con una duración promedio de 56,4 minutos cada una, lo que arrojó un total aproximado de 16,98 horas de grabación y 553 páginas transcritas. El proceso analítico se sustentó en las orientaciones del análisis narrativo (Bolívar et al., 2001), el cual prioriza la reconstrucción de la experiencia vivida y los significados que los participantes atribuyen a determinados acontecimientos de su trayectoria.

El análisis combinó dos etapas complementarias. En una primera etapa se realizó una lectura comprensiva de las entrevistas, a partir de la cual se elaboraron relatos de síntesis para cada participante, reconstruyendo narrativamente la experiencia de la denuncia en el contexto de su trayectoria docente. Este primer momento, permitió tratar cada relato como un caso individual, preservando la coherencia interna de las narrativas y la singularidad de cada experiencia.

En un segundo momento, se desarrolló un proceso de categorización temática emergente orientado a identificar convergencias y divergencias entre los relatos. Este tránsito de lo narrativo-individual o lo temático-transversal permitió profundizar en la trayectoria biográfica de cada participante, y luego identificar patrones comunes que permitiese discutir el fenómeno de estudio más allá de la experiencia particular (Bolívar et al., 2001). Este segundo momento, siguió las recomendaciones de Zelaya, et al. (2025) e implicó una codificación temática abierta de los textos, seguida de una agrupación progresiva de códigos en torno a contenidos recurrentes. Este último proceso de codificación y organización de la información se realizó con el apoyo del software ATLAS.ti 25.

Criterios de Rigor

El criterio de credibilidad de este estudio no se sustentó en la verificación externa de los hechos relatados, sino en la confianza depositada en el relato de cada participante como una forma legítima de dar sentido a la experiencia de haber recibido estas acusaciones. Ello supuso respetar el modo particular en que cada docente abordó políticamente los acontecimientos narrados, evitando imponer sobre su relato una lectura ideológica ajena a la que construye. Para ello, la posición del equipo de investigador no fue el arbitrio externo de la veracidad de los hechos, sino el apoyo en la estructuración narrativa de la experiencia, que por su carácter conflictivo suele presentarse de forma fragmentada.

Como estrategia de devolución, las transcripciones de las entrevistas fueron entregadas y podían ser intervenidas por los participantes. Además, y en el transcurso de la elaboración de este artículo, se han trabajado condensaciones narrativas más extensas que las presentadas, a fin de resguardar la fidelidad del relato reconstruido por sus protagonistas.

Consideraciones éticas

El estudio se adhirió a las directrices éticas aprobadas por el Comité de ética de la institución patrocinante del estudio (CEC-UPLA N°06-2025), que incluyeron medidas de confidencialidad y anonimato, así como procedimientos para salvaguardar el bienestar de los participantes. Antes de

la realización de las entrevistas, todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, las características de su participación y el uso académico de la información producida, tras lo cual otorgaron su consentimiento informado para participar en la investigación. Con el fin de resguardar su identidad, los nombres utilizados en este artículo corresponden a seudónimos y se han omitido o modificado referencias contextuales que pudieran permitir su identificación.

Además, y previo al desarrollo de las entrevistas, el equipo de investigación acordó con cada participante una serie de consideraciones orientadas a resguardar la comodidad y la seguridad durante el proceso. Estas medidas incluyeron aspectos como el uso de los pronombres preferidos por los participantes, la delimitación del espacio de realización de las entrevistas y otras condiciones que facilitaran un ambiente de confianza para la reconstrucción de las experiencias narradas.

Resultados

Los resultados combinan relatos por caso y análisis transversal, identificando primero las narrativas por caso y luego patrones o temas transversales de los relatos contruidos.

Sobre las denuncias y sus temáticas

LUNA Y SER UN MIGRANTE IRREGULAR

Luna es profesora de pedagogía en Educación General Básica, con 6 años de experiencia profesional. Recibió una queja por parte de un apoderado, primero con el director del establecimiento y luego como denuncia ante la Superintendencia de Educación cuando realizaba clases en un primero básico en un establecimiento particular subvencionado.

La denuncia fue realizada tras la explicación dada en su clase sobre la diferencia entre ser migrante irregular e ilegal, ello a raíz, de la pregunta de un estudiante sobre una noticia de detenciones de chilenos en EE.UU.

Estábamos hablando sobre las noticias, y surge la duda sobre ¿quiénes son chilenos? Yo les dije: Todas las personas que nacen en Chile son chilenos, más allá de donde nacieron sus papás. Y ahí un niño me preguntó por los venezolanos, porque su papá le dijo que entraban por el desierto y que eran ilegales (...) Yo les dije: Todas las personas tienen derecho a migrar. Y ahí un niño vuelve a decir que son ilegales. (...) Yo les dije: que no, que no chiquillos, que las personas no eran ilegales, las personas pueden ser irregulares. Quizás no tienen los papeles, pero eso no los hace ilegales (...) mi problema fue que les dije que hay adultos que sostienen esas ideas, pero que eso es incorrecto (Entrevista 2, Luna).

La denuncia fue sobreesída por la entidad fiscalizadora debido a falta de antecedentes que acreditaran la vulneración de consciencia. En la actualidad la docente continúa trabajando en el establecimiento, pero desearía migrar a otra institución. La narrativa construida muestra cómo esta experiencia no solo deja huellas sobre su identidad sino en relación con el lugar de trabajo, reconfigurando sus proyecciones profesionales, más allá de la resolución institucional favorable para el conflicto puntual.

TAMARA Y LA IGUALDAD ANTE LA LEY

Tamara es profesora de historia y geografía con más de 12 años de experiencia. En el contexto de pandemia y clases virtuales, hizo una clase a sexto básico en un colegio particular subvencionado en la que reflexionaba sobre la igualdad ante la ley a partir de una noticia chilena que abordaba implícitamente los contenidos curriculares de derechos humanos.

La niña me pregunta: Bueno, a los carabineros también se le vulneran sus derechos cuando en una protesta, por ejemplo, se les golpea. Siempre con un tono de molestia. Y yo ahí digo: Por supuesto. O sea, los derechos son para todos, independiente de quién sea. Obviamente no está bien hacer eso a una institución de nuestro país que controla el orden, etcétera (...) Cerramos la clase todo, pero yo me quedé como inquieta por lo que había pasado, le comenté al tiro –inmediatamente- a la profesora jefe y a la coordinadora del ciclo. Les dije lo que había pasado, les comenté brevemente lo que habíamos comentado en clase (Entrevista 2, Tamara).

Una familia de una estudiante, que se encontraba observando la clase, difundió un breve video de la clase en grupos de *WhatsApp*, y una página de apoyo a carabineros de *Facebook*. Este video se viralizó. Durante la tarde del mismo día, los datos de la profesora se divulgaron y comenzó a recibir amenazas y fue contactada por medios de prensa. El colegio decidió pedir orientación a la Superintendencia de Educación, quien realizó una investigación que resultó favorable para la docente. La profesora denunció judicialmente a quienes resulten responsable de la viralización, proceso que aún está en curso.

Su relato muestra que la reconfiguración identitaria no depende únicamente de un resultado institucional favorable, sino de la exposición pública que instala una idea sobre su ejercicio, lo que trasciende el espacio escolar y se encuentra en su propia búsqueda de justicia.

MAXIMILIANO Y LOS DERECHOS HUMANOS

Maximiliano estudió pedagogía en historia y ciencias sociales y trabajaba en un colegio particular subvencionado. En el año 2021 y en el contexto de clases virtuales, recibió una denuncia por oficio en la Superintendencia de Educación Escolar, luego de que la familia de uno de sus estudiantes de primeria (séptimo básico) difundiera en redes sociales un video con un fragmento de su clase sobre Derechos Humanos, en el que se debatía sobre el estallido social en Chile y las condiciones que permitieron las protestas sociales.

Igual yo siento que claro en algún momento si tengo un tono un poco fuerte con el estudiante, pero era porque yo entendía que no estaba hablando con el estudiante, finalmente estaba hablando como con la gente que estaba atrás del estudiante. [...] Cuando yo le hablaba, él apagaba su micrófono. Entonces, ¿por qué apagaba su micrófono? Porque claro, las personas que estaban atrás le decían cómo me tenía que responder sobre las vulneraciones de derechos humanos (Entrevista 2, Maximiliano).

Por solicitud de su jefatura, el docente debió dejar de hacer clases a ese curso. Menciona que fue expuesto en redes sociales y contactado por diferentes medios de prensa, entre ellos la televisión. El profesor decidió acudir a algunos de ellos y conceder entrevistas, en las que pensaba que podría explicar sus decisiones pedagógicas, como también defender su postura. La familia retiró al estudiante del colegio y la denuncia formal resultó favorable para el docente.

La experiencia narrada sugiere que la exposición mediática no siempre es una plataforma para comprender la posición y las decisiones pedagógicas que toma para abordar un contenido altamente sensible, como son los derechos humanos y las protestas políticas.

VICTORIA Y EL APOYO A LA MOVILIZACIÓN

Victoria es docente de música con más de diez años de experiencia profesional. Cuando recibió los primeros cuestionamientos a su labor, se encontraba realizando clases en un establecimiento particular subvencionado confesional. Particularmente, en el marco del estallido social chileno, sus estudiantes de segundo medio deseaban organizarse, de modo que utilizaron su clase para crear un petitorio y convocar una movilización interna.

Yo cedí mi clase para que los estudiantes se organizaran, porque por supuesto que tenían que elaborar un petitorio y ahí me llaman la atención, porque yo les di la hora, y que no es para eso mi clase. O sea, ¿no tengo la libertad de cátedra también para decirle a los estudiantes que además de música, practicar cómo ejercer su ciudadanía?, ¿Tienen también el derecho a poder organizarse? Y ahí me llamaron la atención, porque las familias se podían quejar (Entrevista 2, Victoria).

Desconoce si esta situación escaló en otra instancia fuera de la escuela, pero sí alude a que recibió la queja de algunos apoderados y el llamado de atención de su jefatura. De hecho, cree que esta fue la situación que coronó su desvinculación del establecimiento al término del año escolar. Al año siguiente, Victoria encontró trabajo en otra comuna de la misma región. Sin embargo, relata que su posición política siguió teniendo repercusiones, ya que fue nuevamente desvinculada por haber denunciado a otro colega sobre sus tratos a las estudiantes mujeres.

Y ahí, me transformé en la profe echada, me echaron –me desvincularon– de 3 o 4 colegios por mi forma de pensar a los años siguientes (Entrevista 3, Victoria).

La trayectoria de Victoria revela que las acusaciones de adoctrinamiento pueden proyectarse más allá de un episodio puntual, configurando una identidad marcada por la desvinculación reiterada y una politización explícita a su labor pedagógica.

NICOLÁS Y LA LECTURA DE UN LIBRO CONTROVERSIAL

Nicolás es docente de Lenguaje y Comunicación con 12 años de experiencia profesional. En 2019, cuando recibió la denuncia, se desempeñaba en un colegio municipal de varones. La denuncia fue presentada por un grupo de apoderados de tercer año medio mediante una carta enviada al sostenedor municipal, en la que se cuestionaba la inclusión de la lectura titulada *La esquina es mi corazón* del autor nacional Pedro Lemebel, figura relevante de la literatura Latinoamericana y reconocida internacionalmente por su defensa a las disidencias sexuales y su crítica social y política.

Nicolás consideró pertinente este texto, ya que en el establecimiento existía un ambiente de discriminación hacia estudiantes pertenecientes a la diversidad sexual y, a su juicio, una resistencia institucional a abordar temáticas de género. Asimismo, se trataba de una obra sugerida por el Ministerio de Educación para el plan lector de enseñanza secundaria y disponible en la biblioteca del establecimiento.

La decisión generó reparos y acusaciones por parte de los apoderados, asociado a la figura del autor del libro: *Los apoderados acusaban a raíz de la lectura de Lemebel, que yo quería homosexualizar a sus hijos. Homosexualizar, ideologizarlos* (Entrevista 2, Nicolás). Tras las acusaciones, en lugar de iniciar un proceso formal de sumario, Nicolás indica que la situación derivó en hostigamiento laboral y personal, tanto por apoderados como por estudiantes. El equipo directivo le solicitó al docente que ofreciera disculpas públicas a los estudiantes por incluir esta lectura, solicitud a la que el docente decidió no acceder. Al término del año escolar, el equipo directivo resolvió no renovar el contrato laboral de Nicolás, bajo el argumento de no adecuarse al proyecto educativo.

La experiencia de Nicolás ilustra cómo la denuncia puede desplazarse desde el cuestionamiento de un contenido curricular específico hacia una sanción laboral definitiva, lo que evidencia la fragilidad de la libertad de cátedra frente a la presión de las familias y los límites de los proyectos educativos institucionales.

ANTONIO Y LA HISTORIA

Antonio es profesor de educación general básica con más de veinte años de experiencia laboral y especializaciones en Historia, Derechos Humanos y Ciudadanía, temarios o asignaturas que no puede impartir, ya que algunos apoderados y colegas están en desacuerdo con el tipo de reflexiones que promueve en sus clases. El año 2012 fue desvinculado de una institución por abordar temas sensibles políticamente, en el caso por permitir el acceso al establecimiento de un estudiante que estaba suspendido, argumentando que dicha medida vulneraba su derecho a la educación.

Si bien no ha sido expuesto públicamente ni ha existido una acusación formal de prácticas de adoctrinamiento, menciona que ha experimentado diferentes situaciones en las que ha sido señalado como un docente que adoctrina al hablar de temáticas como racismo, discriminación y derechos humanos. Desde su experiencia, estas temáticas generan conflictos en aula y con apoderados. Alude a que el profesorado está en una posición de exposición constante cuando aborda temas políticos, y que es continuamente provocado a emitir una posición.

Muchas veces no. O sea, tengo, O sea, estamos super expuestos. [...] Entonces te buscan, te buscan, así como el dedo en la llaga, apretar la tecla para hablar de cuestiones políticas. Es como en el fútbol. Cuando tú sabes que en un equipo hay uno que es débil y que si tú le decís tal cosa o le decís tal cosa se va a picar –ofuscar–, y se le va a salir la cadena (Entrevista 2 Antonio).

Indica que en otras instituciones ha sido grabado por estudiantes y apoderados durante sus clases, y si bien desconoce el uso y alcance de esas imágenes, sostiene que hablar de temas políticos genera suspicacia en el estudiantado. Su narrativa muestra que, sin mediar una denuncia formal, la sola posibilidad de ser señalado como adoctrinador, operaría como una especie de mecanismo de control anticipatorio sobre el ejercicio docente y la propia identidad.

Elementos comunes en las narrativas docentes

LA EXPERIENCIA DE ENJUICIAMIENTO: DEL TRAUMA A LA DESCONFIANZA

En los relatos de los participantes, la acusación por presuntas prácticas de adoctrinamiento no se configura únicamente como una denuncia formal ante la entidad fiscalizadora del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile. Más bien, aparece como parte de un entramado más amplio de cuestionamientos a la idoneidad de la labor docente. La denuncia formal constituye solo una de las formas que adopta este proceso de enjuiciamiento. Así, en algunos casos, estas acusaciones se expresan a través de quejas dirigidas al equipo directivo de los establecimientos; en otros, toman la forma de interpelaciones directas hacia el propio docente. Asimismo, en ciertas situaciones, estas acciones escalan hacia formas de exposición pública, ya sea en redes sociales abiertas, o en plataformas o grupos internos de las comunidades educativas.

En todos los relatos, el profesorado argumenta las razones por las cuales decide incorporar estas temáticas en el aula, articulando tanto fundamentos técnico-curriculares como concepciones sobre el rol político-pedagógico de la docencia, especialmente en relación con la formación integral del estudiantado. En este sentido, la inclusión contenidos controversiales no aparece espontáneamente, sino como parte de una comprensión más amplia de la tarea educativa.

Resulta significativo que, en la totalidad de los casos, la profundización en estos temas se narra en estrecha relación con el contexto de aula: ya sea a partir de preguntas o inquietudes del estudiantado, o bien como respuesta a la necesidad, identificada por los docentes, de abordar la inclusión y los derechos de las personas. En este aspecto, los relatos de Luna y Nicolás resultan especialmente ilustrativos, en tanto ambos deciden profundizar en estas temáticas al observar situaciones de violencia dirigidas hacia estudiantes migrantes y homosexuales.

Pese a ello, este tipo de situaciones se configura como un evento disruptivo, experimentado de un modo traumático en la experiencia narrada, vale decir, como una vivencia significada por los participantes de desborde y perturbación, que genera confusión, angustia y temor frente a las posibles repercusiones, tanto en la vida cotidiana como en el ámbito laboral. En los relatos, lo traumático no es significado como una instancia de aprendizaje, o como un cuadro clínico, sino más bien como una vivencia que desborda las capacidades de elaboración inmediata, y frente a la cual, prima la necesidad de sobrellevar sus efectos.

Hay experiencias que son más o menos como traumáticas, que no necesariamente requieren un aprendizaje como tal (...) las experiencias que son muy traumáticas no necesariamente tienen un aprendizaje, sino que es como pasarla mal (Entrevista 3, Nicolás).

Estos correos que me empezaron a llegar como con insultos, comunista, adoctrinadora, vamos a luchar para que te echen del colegio y no puedas hacer clases nunca más, y yo no sabía si eso era posible o no, entonces también me *pasé el rollo* –imaginé– como de ¿Qué voy a hacer? ¿Qué va a hacer de mí? (Entrevista 2, Tamara).

Me dio un poco miedo, porque igual eran como violento. Me mandaron fotos, como fotos de mi hija a la dirección de mi casa (Entrevista 2, Maximiliano).

La denuncia deja de ser percibida únicamente como un procedimiento administrativo y pasa a inscribirse en una dimensión más profunda, vinculada a la vivencia del sí mismo, que tensiona los límites entre lo profesional y lo privado, intensificando la vivencia de vulnerabilidad y reforzando el carácter profundamente desestabilizador del enjuiciamiento recibido por el abordaje de un contenido.

Una de las principales repercusiones de estas experiencias, es la instalación de un clima de desconfianza, sustentado en la traición y la incomodidad; y que atraviesa las relaciones escolares. La instalación de sensaciones de traición es incluso respecto de aquellos actores que, en un inicio, posibilitaban el abordaje de estos temas en el aula. Cuando se instala la idea de la traición, surge un movimiento interpretativo orientado a identificar responsables, sospechándose entre distintos miembros de la comunidad educativa. En un primer momento, esta sensación de traición puede dirigirse hacia el propio estudiantado, aunque posteriormente es re-significada en otros actores. Este desplazamiento da cuenta de la complejidad de las relaciones implicadas en la acción de enjuiciamiento, y de cómo el profesorado intenta reordenar la experiencia vivida, atribuyendo responsabilidades en un entramado más amplio; que en general concluye en la relación con las familias.

Yo ya no confiaba, no sabía quién había sido. Sabía que no le había gustado al equipo directivo, a otros colegas, pero no sabía quién se había quejado (...) Ya no era un lugar que me hace sentir cómoda (Entrevista 1, Victoria).

Igual me sentí mal, me sentí traicionado fundamentalmente.... en un momento con mis estudiantes, pero después yo entendía que no eran los estudiantes los que tenían la culpa, sino que eran los papás (Entrevista 2 Maximiliano).

Pasa que las profes de básica igual me culpaban. Así como en el sentido de es que tú igual hiciste esta completada –celebración fuera de la escuela–, traspasaste la línea de la confianza (...) Y yo pensaba: Pero eso no justifica que te estén diciendo todas estas cosas (Entrevista 2, Luna).

Por ejemplo, saber las consecuencias que puede tener. O sea, igual tienes que seleccionar el material. Tienes que tener cuidado con las cosas que ven (Entrevista 2 Antonio).

Pese al impacto emocional, las narrativas docentes muestran que la asunción de este riesgo no se reduce a una decisión ideológica individual, sino que se inscribe en una ética de la responsabilidad frente a las demandas y experiencias del estudiantado. Así, el abordaje de estos temas en el aula aparece como una práctica situada, que responde a contextos concretos como a la necesidad de otorgar sentido pedagógico a las problemáticas políticas que atraviesan la vida escolar y el requisito de una formación integral. En esta línea, el relato de Maximiliano permite comprender cómo estas denuncias son interpretadas como parte de un marco cultural más amplio que cuestiona la legitimidad sobre que debiese ser enseñado.

Yo creo que todas estas denuncias de adoctrinamiento son muy antojadizas. [...] quienes hacen esta denuncia son personas que fueron educados en una lógica muy conductista, donde la idea este del sentido crítico. Como que no estaba muy instaurada en esas generaciones de profe, sino que estaba como esta idea del dato positivista fundamentalmente, más allá de la del análisis (Entrevista 2, Maximiliano).

UNA CULTURA DE VIGILANCIA Y LOS IMPACTOS SUBJETIVOS EN LA PRAXIS DOCENTE

En los relatos, la denuncia emerge como la cristalización de una cultura de la delación que, exacerbada por condiciones contextuales, como por ejemplo la virtualidad durante la crisis socio-sanitaria, ha transformado el espacio del aula en un escenario de vigilancia panóptica por parte de otros agentes escolares, tanto de la escuela –apoderados del curso y otros cursos, equipos directivos y docentes–, como fuera de la escuela –vecinos, grupos de redes sociales–.

El encargado de comunicaciones del colegio [nombre] me llamó y me dijo: [Tamara], no te asustes, pero hay unos videos tuyos en redes sociales, y empezaron a llegar mensajes al *Instagram* del colegio, que eran bien violentos, me dijo. Así que probablemente te llame la [nombre de la coordinadora de ciclo] (Entrevista 2 Tamara).

La presencia de mecanismos de fiscalización, tales como la grabación no consentida de clases o la viralización de fragmentos descontextualizados en redes sociales, instala una atmósfera persecutoria que redefine la interacción escolar.

Claro, ellos lo primero que hicieron fue subirme a redes sociales. Después fueron a la escuela. Cuando ya era viral. Entonces yo por lo menos, si hay algo que tenía claro, es que yo con esa gente ya no podía hablar, porque ya se habían saltado todos los conductos. Y la superintendencia había anunciado el mismo día a través de *Twitter* que iba a hacer la investigación de oficio, entonces como que no había mucho que hacer ya (...) la decisión

del apoderado fue siempre no conversar, sino que hacer la *funa* (Entrevista 2, Maximiliano).

En este escenario, la práctica docente comienza a desenvolverse bajo una lógica de sospecha permanente y de escrutinio público continuo, en el que cualquier intervención puede ser potencialmente expuesta y sancionada en función de su adscripción —real o atribuida— a una determinada postura política, que atentaría contra el pensamiento deseado que se espera recibir en la escuela.

Yo me encontré con un grupo de estudiantes en cuestión. Me empezaron a gritar de la calle maricón comunista, cosas como ese estilo, y varias veces me toparon autos que me gritaron cosas detrás (Entrevista 2, Nicolás).

Y ahí salió el tema de que en ese momento yo había hecho un volanteo por Janet Jara (...) entonces para él, votante de Kaiser, era un tema, porque yo estoy ideologizando a los niños, me dijo, ya que ya me habían aguantado muchas cosas de las cosas que le enseñaba a los niños (Entrevista 3, Luna).

En los relatos esta dinámica de sospecha no se restringe al espacio escolar, sino que se extiende hacia la vida cotidiana de los docentes, intensificando la sensación de vulnerabilidad; evidenciándose cómo la denuncia y su circulación pública habilitan formas de hostigamiento que desbordan los límites institucionales y la posibilidad para gestionar los conflictos y dialogar. En este contexto, la *funa* —entendida como forma de denuncia pública y referida en el relato de Maximiliano—, sustituye el diálogo, clausurando la posibilidad de mediación y defensa docente.

Las narrativas revelan la inscripción de una huella subjetiva que se traduce en la adopción de estrategias de autoprotección. Entre ellas, destacan el apego estricto al currículum oficial, el resguardo sistemático mediante registros pedagógicos y una mayor cautela en la interacción con estudiantes y colegas. Los participantes reflexionan sobre el carácter defensivo de la posición ocupada, que sólo permitía sostener el ejercicio profesional dentro de una institucionalidad que sospecha de su labor.

Cuando volví a hacer clases me costaba mucho hacer clases, tenía el miedo, también trataba de interactuar lo mejor posible con colegas porque estaban en una situación de desconfianza total (...) Entonces me costó bastante volver a retomar como el reencantarme (Entrevista Nicolás).

Igual yo me lo cuestioné, me lo cuestioné si lo que estaba haciendo era lo estaba haciendo bien o estaba haciéndolo mal. Igual él volver a enfrentarte un curso después fue complejo (Entrevista 2 Maximiliano).

En este aspecto, se narra la complejidad del retorno a las labores docentes. Volver no constituye un acto de restauración íntegra, sino más bien un proceso de reconfiguración mediado por la precaución, el temor y la desconfianza. La experiencia de denuncia deja una marca que reorganiza la forma en que los docentes se vinculan con el aula, tensionando especialmente las relaciones con el estudiantado, expresado en la distancia hacia el grupo, como hacia los estudiantes que en particular están más cercano al caso.

No quería involucrar con ellos, y menos con el estudiante hijo de esta familia particular, paso que yo evitaba igual un poco como la interacción (Entrevista 2, Luna).

Esto muestra el tránsito desde una posición de autoridad pedagógica hacia un estado de sospecha y vulnerabilidad profesional más o menos permanente, configurado a partir de una exposición pública involuntaria. En algunos casos, esta situación alcanza tal intensidad que instala la posibilidad, e incluso el deseo, de abandonar el ejercicio docente, tal como narra Victoria, quien

hoy no desea volver al aula, pues la percibe como un entorno hostil para su forma de comprender políticamente lo social. Pese a ello, la decisión de Victoria no es un tema compartido por el resto de los participantes.

Conclusiones

Las narrativas construidas configuran una experiencia en la que la denuncia por presuntas o supuestas prácticas de adoctrinamiento se construye no solo como un procedimiento administrativo, sino como un acontecimiento que irrumpe en la trayectoria docente, desestabilizando sus certezas profesionales y reconfigurando sus modos de habitar e interactuar en la escuela. Lejos de constituirse como un evento aislado, la denuncia es parte de una serie de acciones de enjuiciamiento, exposición y sospecha, que desborda los márgenes institucionales y se proyecta hacia la vida cotidiana de los docentes.

En este proceso, la experiencia es significada como profundamente afectiva y, en ocasiones, traumática en su sentido narrativo-experiencial, dejando huellas que tensionan la relación pedagógica, erosionan las confianzas en el espacio de aula y favorecen la adopción de estrategias de autoprotección por quienes las reciben.

Discusiones

Las narrativas muestran que las acusaciones de adoctrinamiento operan en distintos niveles con denuncias formales e informales privadas, y cómo enjuiciamientos públicos. Particularmente, las acusaciones formales incluyen denuncias ante la Superintendencia de Educación escolar y reclamos tramitados por los protocolos escolares (Mansilla-Devia & Barría-Cárdenas, 2025) que se sostienen en la arquitectura institucional del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y la habilitación de la Superintendencia para gestionar un sistema nacional de denuncias (López et al., 2020). Esto sugiere que el mismo dispositivo de fiscalización se extendería también hacia el terreno de la libertad de cátedra y el ejercicio pedagógico de la formación ciudadana (Estellés & Fischman, 2021), gestionando el conflicto escolar sobre lo debe enseñarse (Cox et al., 2023; Greenberg & Stone, 2025).

Estas narrativas sugieren que las acusaciones de adoctrinamiento operarían, paradójicamente, como una práctica de adoctrinamiento en sí misma (Larrondo, 2025). Al movilizar dispositivos de control tanto formales –denuncias en el organismo fiscalizador o en los protocolos–, como informales –funa y viralización en redes sociales–, que no buscan proteger la libertad de conciencia, sino imponer una narrativa hegemónica sobre el abordaje y tratamiento de lo político (Knowles & Camicia, 2026). En este aspecto, la denuncia actuaría como un mecanismo de presión y en determinados casos de censura implícito sobre temáticas políticamente controversiales (Bringle et al., 2015; Teno, 2025), pero que actúa inscrito en el margen de las subjetividades docentes (Stitzlein, 2025), y sustentado en prácticas de enjuiciamiento y vigilancia para su acción (Carrasco-Aguilar & Cavieres-Fernández, 2025; López et al., 2020).

La investigación revela que la idea de neutralidad docente, con la que se narra la acción docente nacional (Toledo et al., 2015), no es un estándar pedagógico vacío, sino un constructo histórico persistente, que tensiona la propuesta normativa de Armstrong (2025) sobre el adoctrinamiento, en la medida que la sola sospecha de la politización activa sofisticados mecanismos de control de la intencionalidad pedagógica del profesorado.

En este sentido, las acusaciones de adoctrinamiento emergen con mayor fuerza cuando el docente rompe este pacto de neutralidad para abordar temas de memoria, derechos humanos o diversidad (Persson, 2015; Skura et al., 2026). así como para abordar las preguntas que el propio estudiantado manifiesta sobre estos temas. Así, la escuela sigue siendo cómplice de un escenario donde las huellas del control curricular, que busca revertirse por la formación ciudadana (Sant & González, 2018), opera bajo la apariencia de una objetividad técnica que penaliza el posicionamiento ético docente (Larrondo, 2025; Orellana et al., 2020; Skura et al., 2026).

En línea con lo planteado por Argote y Voytas (2025), se observa que la identificación no-ideológica que se manifiesta hoy como una demanda de silencio político en el aula, configuraría nuevos límites de la autocensura del profesorado asociada a elementos de presión simbólica frente a contenidos políticamente sensibles (Lammert y Godfrey, 2023); y que, en el caso del estudio, actúan en el marco de la construcción subjetiva que realizan los docentes sobre sus propias trayectorias narradas (Rivas, 2014).

Una de las contribuciones más significativas de este estudio es la identificación de los impactos subjetivos y las narrativas traumáticas que provocan este tipo de acciones. La denuncia fractura la autoridad pedagógica y la reemplaza por un estado de sospecha permanente. El retorno a la sala de clases no es una restauración del rol previo, sino una reconfiguración mediada por la precaución. Los docentes transitan hacia una reflexividad defensiva, donde el apego estricto al currículum oficial y el distanciamiento afectivo con el estudiantado –como se observa en la historia de Luna– actúan como estrategias de autoprotección. Esta erosión de la confianza y el retiro de la afectividad en el vínculo pedagógico representan una pérdida profunda para el proyecto de formación ciudadana democrática (Bringle, 2015; Larsen & Hesby, 2023).

Finalmente, como limitaciones del estudio, se reconoce que el análisis no contempló una instancia formal de revisión cruzada entre investigadores/as, lo que podría fortalecerse en futuros estudios como una vía adicional para el resguardo del rigor analítico. Adicionalmente, se reconoce que el estudio no definió previamente la conceptualización de lo político, y ella estuvo mediada por los relatos de los propios participantes, lo que abre la necesidad de explorar otras formas de comprender esta dimensión que no necesariamente se circunscriben a la contingencia nacional.

Con todo, este estudio constituye un primer acercamiento al rescate del componente subjetivo de las denuncias escolares, en materias de vulneración y libertad de conciencia, las cuales se han instalado en Chile como mecanismos de fiscalización y rendición de cuentas (López et al., 2020), y que hoy operan, además, como una estrategia que condiciona la experiencia ciudadana que se configura en la escuela (Gazmuri-Stein et al., 2024).

Referencias

- Alu, M. (2025). Docente se hace: Momentos críticos y vínculos en las trayectorias de formación inicial. *Práxis Educativa*, 20(1), 1–19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24560.100>
- Álvarez-Sepúlveda, H. (2024). Estallido social de Chile (2019–2020): Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Práxis*, 21(1), 153–169. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>
- Argote, P., & Voytas, E. (2025). The anti-left legacy of the Pinochet dictatorship. *Comparative Political Studies*, 0(0), 1–23. <https://doi.org/10.1177/00104140251381768>

- Armstrong, L. (2025). Autonomy-promoting indoctrination. *Theory and Research in Education*, 23(2), 126–141. <https://doi.org/10.1177/14778785251340655>
- Barkhuizen, G., & Consoli, S. (2021). Pushing the edge in narrative inquiry. *System*, 102(102656), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102656>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. FORCE/GEU.
- Bringle, R., Clayton, P., & Bringle, K. E. (2015). From teaching democratic thinking to developing democratic civic identity. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 6(1), 51–76.
- Carrasco-Aguilar, C., & Cavieres-Fernández, E. (2025). Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile: un necesario contraste con las narrativas docentes. *Apuntes*, 52(99), 107-131. <https://doi.org/10.21678/apuntes.99.2270>
- Cavieres-Fernández, E., & Villalón, G. (2024). Profesores, deliberación y contenidos históricos en contexto de estallido social. *Educación y Humanismo*, 26(46), 181–198. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6630>
- Cox, C., Bascope, M., & Castillo, J. C. (2015). *Citizenship education in Latin America: Priorities of school curricula*. UNESCO International Bureau of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975_eng
- Cox, C., Jara, C., Sánchez, M., & Peña, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: Criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento Educativo*, 60(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.3>
- Ergeshov, E. (2025). Legal and ethical aspects of teaching religion in schools. *Pharos Journal of Theology*, 106(3), 1-14. <https://doi.org/10.46222/pharosjot.106.3011>
- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2021). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223–236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Fattah, J., & Lagos, C. (2026). Democracia deliberativa y educación: Claves desde Jürgen Habermas para la ciudadanía crítica. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.69967/07194773.v13i.554>
- Ferguson, C. (2025). CRT(ish) “indoctrination” in schools: Youth exposure and association with negative outcomes. *Current Psychology*, 44(10), 9331–9341. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07760-9>
- Gazmuri-Stein, R., Toledo-Jofré, M., Villalón-Gálvez, G., & Moraleda-Albornoz, E. (2024). The experience of citizenship in a segregated school system: Curricular experiences in citizenship of young people who studied in Chilean schools of different dependencies and modalities. *Education Policy Analysis Archives*, 32(25), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8118>
- Greenberg, S., & Stone, D. (2025). Self-censorship in the classroom. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 119(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.soccc.2025.102393>
- Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., & Westwood, S. (2019). The origins and consequences of affective polarization in the United States. *Annual Review of Political Science*, 22(2), 129–146. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117-073034>

- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, (51), 350–381. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Kaisa, E., Ylitapio-Mäntylä, O., & Uitto, M. (2024). *Narrative research in education: Methodological approaches*. Springer.
- Kennedy, J. A., & Schweitzer, M. E. (2018). Building trust by tearing others down: When accusing others of unethical behavior engenders trust. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 149, 111–128. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.10.001>
- Knowles, R., & Camicia, S. (2026). Controversial for whom? Reconsidering controversial issue discussion and deliberation in education for democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 58(1), 146–164. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2563201>
- Lageson, S., & Kaplun, K. (2021). Public accusation on the internet. In M. Deflem & D. M. D. Silva (Eds.), *Media and Law: Between Free Speech and Censorship* (pp. 99–114). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1521-613620210000026007>
- Lammert, C., & Godfrey, V. (2023). Teachers’ self-censorship of children’s literature in Texas—What’s legislation got to do with it? *AERA Open*, 9(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/23328584231201814>
- Larrondo, M. (2025). ¿El “adoctrinamiento” como problema educativo? Escuela secundaria y nuevas derechas en Argentina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.aape>
- Larsen, E., & Hesby, N. (2023). Teachers’ perceptions of their schools’ democratic character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(2), 327–343. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437>
- López, V., Ortiz, S., & Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15(e2015452), 1–22. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15452.075>
- Mansilla-Devia, D., & Barría-Cárdenas, A. (2025). La formación ciudadana en Chile: Una revisión sistemática al sistema educativo formal (2016–2023). *Revista Enfoques Educativos*, 22(2), 26–48. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.79495>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mikulan, K. (2025). Teacher’s school in Čakovec from the school year 1950/51 to 1955/56. *Hrvatski Zemljopis*, 24(47), 53–69. <https://hrcak.srce.hr/334428>
- Orellana, R., Merellano, E., Berríos, A., & Almonacid, A. (2020). Profesores en dictadura y democracia: Perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250007>
- Page, J., García, C., & Gutiérrez, M. (2021). Education for Citizenship in the Latin American Context. In I. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Instilling Social Justice in the Classroom* (pp. 1487–1509). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7706-6.ch084>

- Persson, M. (2015). Education and political participation. *British Journal of Political Science*, 45(3), 689–703. <https://doi.org/10.1017/S0007123413000409>
- Rivas-Flores, I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 7(14), 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Salinas, J. J., Castellví, J., & Camus, P. (2020). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Sophia Austral*, 26(1), 325–347. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200325>
- Sant, E., & González, G. (2018). Global citizenship education in Latin America. In I. Davies et al. (Eds.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_5
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2025). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>
- Skura, M., Klatt, G., & Dobkowska, J. (2026). Pedagogy as a political action – Discussing controversial issues in Polish schools. *Teachers and Teaching*, 32(2), 349–372. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2447794>
- Stitzlein, S. (2025). Shaping new aims and practices of teaching controversial issues in response to conservative critics. *Studies in Philosophy and Education*, 44(1), 45–67. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09961-4>
- Tena, R. (2025). Educación y censura: Las evaluaciones franquistas del cuento de *La Sirenita*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 18(1), e1454. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1454>
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., & Iglesias, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275–292. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- White, J. (2024). Technocratic myopia: On the pitfalls of depoliticising the future. *European Journal of Social Theory*, 27(2), 260–278. <https://doi.org/10.1177/13684310241226613>
- Zelaya, V., Girón, C., Gajardo-Asbún, K., Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2025). Ejercer la docencia en establecimientos educativos públicos de Honduras: Un estudio biográfico-narrativo. *Práxis Educativa*, 20, 1–17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.23713.005>

Recibido: 06/05/2026

Versión corregida recibida: 07/07/2026

Aceptado: 08/07/2026

Publicado online: 11/07/2026