

# EL IMAGINARIO AUTORITARIO EN LA ESCUELA SECUNDARIA DURANTE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN CHILE

---

*Leticia Arancibia Martínez*<sup>1</sup>

*Esa intimidación con la masacre fue convirtiéndose,  
poco a poco, en un elemento constitutivo de la imaginación local  
(Saer, 1991)*

## Resumen

Teniendo como preocupación la construcción simbólica del autoritarismo en el contexto de la transición democrática en Chile, se analizan algunos contenidos que instituyen un imaginario autoritario desde las significaciones de profesores y estudiantes sobre el poder y la autoridad y los modos en que aceptan, critican o resisten el autoritarismo en la micropolítica de las relaciones en la Escuela secundaria<sup>2</sup> y en el escenario político global. Propongo el concepto de imaginario de Castoriadis (1975, 1999, 2002, 2005) y su aporte para la comprensión de la relación entre la psiquis y lo histórico-social en cada sociedad, que nos permite la exploración y análisis de las dinámicas de creación y reproducción de los contenidos simbólicos que sostienen/ instituyen las relaciones. Como eje articulador del texto, he recurrido a la noción de democracia radical del mismo Castoriadis (2002), en contraposición al de sociedades heterónomas, que olvidan su propia autoinstitución, donde los actores se prohíben en ese acto cualquier cambio, limitando la construcción de la democracia.

Descriptor: Imaginario, poder, autoridad.

## Abstract

Having as a concern the symbolic construction of authoritarianism on the context of Chile's democratic transition, certain contents are analyzed that form an authoritarian imaginary coming from the teachers and students significations about power and authority and the ways in which they accept, criticize or resist authoritarianism on the micro-politics of high-school relationships and on the global political stage. I propose the concept of the imaginary by Castoriadis (1975, 1999, 2002, 2005) and his insight for the understanding of the relationship between psyche and the socio-historical in each society, that allows us the exploration and analysis of the dynamics of creation and reproduction of symbolic content which sustain/form those relationships. As an articulating axis of the text, I have used the notion of radical democracy also by Castoriadis (2002) as a counter-position to heteronomous societies that forget their own self-institution, where actors prohibit themselves any type of change limiting the construction of democracy.

Key words: Imaginary, power, authority.

---

1 Docente e Investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

2 Corresponsiente a: Escuela Superior en Puerto Rico, High School en Estados Unidos., Secundaria en Argentina y Preparatoria en México.

## Introducción

En el caso de Chile, podemos observar las dificultades que presenta la sociedad para el desarrollo de un proceso de democratización posterior a la dictadura de 1973-1990. Algunos de las limitaciones durante la transición democrática son la existencia de algunos enclaves autoritarios (Garretón, 1987, 1989, 1996)<sup>3</sup> que se manifiestan en la herencia del aparato jurídico-político de la Dictadura (Squella, 2000), tales como la Constitución política dictada en 1980 por el régimen militar, la cual monta y “amarra” leyes e instituciones<sup>4</sup> con amplios poderes y difíciles de modificar, que limitan la soberanía popular y permiten la exclusión de grupos sociales de la toma de decisiones (Squella, 2000). En el ámbito de la cultura, podemos distinguir la fragilidad del imaginario democrático (Lechner, 2002:114) en las significaciones de los chilenos quienes tenderían a naturalizar el orden social<sup>5</sup> no reconociendo su propia participación en la construcción de procesos político-sociales y la convivencia. Para Garretón (1996) el conjunto de significaciones y contenidos autoritarios de la cultura chilena presentes en el ámbito político global y en la micro-política de las relaciones sociales evidencia el imaginario autoritario. Este componente simbólico nos permitiría comprender las dificultades para la democratización en la sociedad chilena, para la superación del orden político y cultural autoritario heredado y nos hace interrogarnos sobre los modos en que se manifiesta en las relaciones en el espacio escolar.

En el ámbito educativo, observamos las dificultades para la construcción democrática en las relaciones en la escuela, en particular en la resistencia de algunos actores al cambio en la relación profesor / estudiante hacia una más democrática, la falta de interés de algunos docentes y las dificultades para incorporar contenidos transversales de respeto de los derechos humanos, la libertad, la autonomía y las diferencias culturales. Por otra parte, desde el punto de vista de la igualdad, se observa la continuidad de una brecha importante en la calidad de la educación, instalada a partir de las transformaciones neoliberales de la dictadura, que significa la segmentación de la matrícula de acuerdo a la posición socioeconómica de los estudiantes y sus familias, marcando estructuralmente la inequidad (OCDE, 2004) y la desigualdad en la educación hasta nuestros días. Frente a la pregunta ¿cómo es posible que tales aspectos se mantengan durante la llamada transición democrática, luego de un proceso de lucha y organización de la ciudadanía contra un régimen autoritario?, me propuse conocer ¿cómo se manifiestan estos rasgos autoritarios en la dinámica actual en espacios más acotados de relaciones sociales? y ¿qué ocurre con las significaciones que se transmiten hacia los jóvenes, de cara a su participación de las relaciones en el espacio escolar, y como ciudadanos? La investigación propuso profundizar en resistencias y críticas, así como defensa de contenidos democráticos, examinando las significaciones de los actores y sus relaciones en la escuela, reconociendo el vínculo entre el modo en que se instituyen las relaciones microsociales y la dinámica social más amplia en el contexto de la transición chilena, reconociendo posibles vínculos entre el esquema social y económico y la construcción cultural. La investigación consideró un ir y venir entre lo que dicen los actores y nuestra elaboración sobre la problemática autoritaria en Chile.

3 Características de situaciones llamadas “post-autoritarias” donde persisten instituciones y actores no democráticos que atentan contra la democratización de la sociedad y sus instituciones (Garretón, 1987, 1989, 1997)

4 Una de estas instituciones es el Tribunal Constitucional que resguarda la Constitución de 1980, que ha limitado durante la transición la ampliación de libertades civiles y políticas, y que mantiene altos quórum para modificar la institución autoritaria. Por otra parte, el sistema electoral binominal restringe la democracia excluyendo la representación política de las minorías en el parlamento (Tomassini, 2000; Squella, 2000). Altman (2006) menciona además, la imposibilidad de que organizaciones de la sociedad civil presenten iniciativas de ley y la limitada “accountability” política.

5 Como efectos de la represión política que provocó procesos psicosociales de anulación del sujeto político (Lira y Loveman, 2003).

Para responder cómo se instituye el autoritarismo, además de los anclajes político-institucionales, nos concentramos en la tesis de la existencia de un imaginario autoritario para comprender las limitaciones de la democratización de la sociedad chilena. Revisamos la historia política chilena y las condiciones en que se han ido construyendo las relaciones y las significaciones en distintos momentos de crisis y post crisis políticas. Observamos la presencia de ciertos contenidos que instituyeron este imaginario autoritario, como son: una excesiva concentración en la cuestión del orden y el disciplinamiento de la sociedad (Lechner, 1982), la justificación de la violencia para la resolución de conflictos y crisis políticas (Salazar, 1999, 2000), la situación de impunidad ante la represión política (Lira y Loveman, 2003), así como la existencia de mitos sobre la democracia chilena que negaban conflictos profundos (Salvat, 2003). En el ámbito de la educación, los contenidos autoritarios impuestos a través del discurso de circulares y oficios dirigidos a las escuelas durante la dictadura en Chile, ilustran algunos contenidos propios del imaginario autoritario. Tanto estos contenidos como los elementos de la historia política ayudaron en la definición de algunas dimensiones abordadas en la investigación que realizamos con profesores y estudiantes de Enseñanza Media<sup>6</sup>, entre los años 2003 y 2010.

La metodología de investigación utilizada fue de tipo cualitativa interpretativa. Se realizaron entrevistas y grupos de discusión a profesores y estudiantes de diferentes establecimientos educacionales, donde se les preguntó sobre situaciones concretas de conflictos de autoridad en sus prácticas cotidianas, a partir de las cuales distinguimos las formas en que justifican el ejercicio del poder y la autoridad en la escuela. Esto representó un buen punto de partida para que los actores explicitaran y, potencialmente, desarrollaran la crítica sobre las formas en que ejercen el poder, reconociendo aspectos de reproducción o de resistencia a las formas autoritarias, estrategias de ruptura y prácticas democráticas, que nos proporcionaron claves más amplias de análisis y comprensión de los contenidos que forman los imaginarios sociales sobre el poder y las significaciones sobre la autoridad, ejercida, tolerada o impugnada en las relaciones en la escuela y en otros espacios.

### **¿Por qué estudiar los imaginarios sociales? Una preocupación sobre la construcción simbólica de la democracia**

La opción teórica y metodológica por el estudio de los imaginarios sociales, se basa en el planteamiento de Castoriadis (1975, 2002, 2005) y su preocupación por recuperar la dinámica social y el vínculo inseparable entre la psiquis y lo histórico-social, yendo más allá de la división entre una lectura subjetivista u objetivista<sup>7</sup> en sociología (Bourdieu, 1995:18). Según Castoriadis (1975), las significaciones imaginarias sociales son creaciones libres de la colectividad anónima, que se instituyen en un marco de constricciones internas, externas, históricas e intrínsecas que existen sobre ellas. Las significaciones, según Ames Curtis (2002), son sociales, porque las comparten los miembros de la comunidad; son imaginarias porque no se pueden reducir ni deducir de referentes “reales” o “racionales” donde la “realidad” y la “racionalidad” son sus productos que se instituyen de modo diferente en cada época; y son “significaciones, es decir, no-exactamente ideas o representaciones”, sino aquello que mantiene unidas las ideas, las representaciones, los actos. Los imaginarios se producen en una conformación socio-histórica particular, el modo en

6 Correspondiente a la Escuela superior en Puerto Rico, High School en Estados Unidos, Preparatoria en México y Secundaria en Argentina.

7 Esta discusión en Bourdieu y Wacquant (1995), p.18. También encontramos referencias sobre esta superación en Bourdieu (1980).

que los sujetos se representan sus relaciones, y como justifican o critican su forma de existencia, nos permite recuperar el cambio y tensión permanente en la significación y los procesos de institucionalización de las estructuras imaginarias que sostienen las relaciones. A partir del análisis del contexto socio-histórico chileno, levantamos la hipótesis de que la transición habría reforzado muchos de los contenidos autoritarios que estaban en la sociedad chilena desde antes, pero a la vez actualiza o construye nuevos sentidos. Por lo tanto, existe un imaginario autoritario que participa en la construcción de una sociedad, donde la gente es capaz de tolerar o apoyar una democracia restringida.

La existencia de una democracia restringida en Chile se evidencia en las dos dimensiones de la Democracia propuestas por Blanc (1994): la democracia representativa, como un conjunto de procedimientos que legitima la votación y la participación popular, que corresponde a una visión instrumental de la misma (Schumpeter, 1943: 335). La democracia participativa (Sintomer, 1999), refiere la participación directa y la expresión plural de los diferentes grupos sociales, que vislumbra la posibilidad efectiva de control de la ciudadanía a la gestión del poder político, y apelación directa a los órganos de poder administrativo, político y jurídico del estado. En la primera dimensión, en el ejercicio del poder político en Chile, se excluyen minorías en el parlamento a través de un sistema electoral binominal y persisten leyes que dan atribuciones excesivas a órganos anti-democráticos (Squella, 2000), que dan continuidad a la “democracia protegida” que imperó en los noventa. En la dimensión de democracia participativa, pese a las acciones de reivindicación de algunas organizaciones y grupos de la sociedad civil en Chile, como el movimiento de estudiantes secundarios el año 2006 en todo el país (Ortega, 2006) y las posteriores movilizaciones de los profesores el año 2009, en el ámbito educativo, no lograron cambiar significativamente el orden institucional neoliberal y autoritario.

En el contexto regional de las transiciones democráticas del cono Sur, en los países que vivieron regímenes autoritarios (O'Donnell, 1996), vemos una lógica político-estatal se impuso sobre una lógica ético-simbólica (Garretón, 1996), donde se privilegió la construcción de una institucionalidad y administración democrática<sup>8</sup> por parte del estado, postergando la justicia ante la violación de los derechos humanos del régimen militar, instalando la impunidad. En Chile, la primacía del orden estatal y el progreso económico opacó la visión sobre la democracia, los derechos y la justicia, lo que corrobora la tesis de Garretón sobre la existencia de un imaginario autoritario (1996), como uno de las dificultades en la construcción de la democracia durante este período.

Dado el carácter histórico-social y subjetivo del imaginario (Castoriadis, 1975), un imaginario autoritario se sostiene en los contenidos que los sujetos significan como verdadero, legítimo, inválido o ilegítimo. Por lo tanto una democracia restringida será justificada o bien criticada por los actores en diferentes relaciones y espacios donde se instituye lo social. La mirada micro-sociológica permite sumergirnos en la problemática autoritaria viendo el modo en que se estructuran las significaciones imaginarias sociales. La relación entre los actores de la Escuela es un marco de expresión de la contradictoria construcción democrática en el nivel micro-político. Sin pretender la generalización desde la Escuela a la sociedad, la autonomía relativa existente entre el campo educativo y el político-global muestra que es un espacio marcado mas no determinado, que se construye en una heterogeneidad de lógicas de acción (Dubet 1994: 92) necesarias de indagar.

---

<sup>8</sup> Que permitió la constitución de la autonomía de los tres poderes del estado, la actualización de la gestión pública, la legalización de partidos políticos y elecciones libres (Garretón, 1996, p. 54).

## **El contexto de las transformaciones neoliberales en educación durante la dictadura**

El campo de la Escuela y la Educación formal en Chile representan un ámbito de acción que sufrió importantes transformaciones educacionales en los años ochenta, como parte de las reformas neoliberales impulsadas por el gobierno autoritario (Núñez, 1984). El ajuste estructural significó una drástica reducción de la inversión social en salud y educación<sup>9</sup> (Mideplan, 1991) minimizando la participación del estado en el ámbito económico y social. En el sistema educacional cambia la dependencia en la gestión y administración de los establecimientos educacionales que pertenecían al Ministerio de Educación Pública, siendo traspasados los Colegios de Enseñanza Básica y Media a los Municipios, mientras que los Liceos técnico-profesionales fueron traspasados a corporaciones empresariales. También cambia la forma de financiamiento de la educación pública, poniéndose en marcha un sistema de subvenciones estatales por asistencia de alumno, se subsidia la demanda escolar y se promueve el ingreso de gestores privados al sistema educativo, posibilitando la creación de Escuelas con financiamiento mixto, administrados por sostenedores privados. Bajo conceptos de libertad individual y ampliación de la oferta, se abre la competencia por la matrícula entre establecimientos en un proceso creciente de privatización de la educación, donde la matrícula privada que el año 1976 correspondía al 16,6% de la matrícula total, asciende a 21% el año 1981 (Mineduc, 1991), mientras que el año 2007 representa la mitad a nivel nacional (Mineduc, 2007). Paralelamente, el Ministerio de Educación redujo su poder de gestión y administración, y mantuvo algunas funciones normativas (Cox, 1994), tales como: la definición del currículum, el cual se flexibiliza de acuerdo a cada establecimiento; la supervisión y la función de evaluación, limitadas a la inspección y control de subvenciones económicas, despreocupando los aspectos técnico-pedagógicos.

La regulación educacional tuvo como articulador principal el mercado. El rol subsidiario del estado deja en manos privadas la responsabilidad educativa, generando un escenario de ofertas y demandas educativas altamente segmentadas en lo económico, social, cultural, político y territorial. Los niños, niñas y jóvenes de menores ingresos obtendrán educación de baja calidad, reproduciendo la situación de exclusión de sus familias de origen, generándose una brecha educacional en términos de equidad y calidad (Mineduc, 2006).

## **Los contenidos autoritarios en la escuela durante el régimen militar: La historia negada**

Desde un punto de vista histórico, suelen ser olvidados algunos de los contenidos autoritarios y las restricciones, impuestas a los establecimientos educacionales a partir del golpe militar de 1973 en las circulares y disposiciones del Ministerio de Educación. Este utilizó “su poder rector para imponer, a través de estos mecanismos burocráticos, normas específicas que regularon la educación de los alumnos en el logro de los objetivos autoritario<sup>10</sup> de: control militar sobre la función educativa, control ideológico, control y promoción de valores patrios, control de organizaciones educacionales y otras relativas al campo educativo, como nos demuestra la investigación de Magendzo y Gazmuri (1981). En estas disposiciones los establecimientos educacionales se debían regir bajo una autoridad militar directa (Magendzo y Gazmuri, 1981), bajo esta autoridad se ubicaba la del director cuyas facultades, serían:

9 Entre 1982 y 1990 el gasto por estudiante cayó en un 23% real (Marcel y Tokman, 2005, p. 11)

10 En Magendzo y Gazmuri (1981) p.3. Los autores analizan 402 circulares del Ministerio de Educación que configuran tres períodos: las aparecidas inmediatamente después del golpe militar, las del período intermedio desde 1974 hasta 1978 en adelante, donde se empieza a consolidar el sistema a través de las directivas presidenciales y el sistema nacional de supervisión de la educación.

.....atribuciones disciplinarias para suspender alumnos, profesores, auxiliares o administrativos que no acaten sus disposiciones;(...) efectuar investigaciones, sumarios internos a fin de determinar grados de responsabilidad (...en relación a faltas cometidas; solicitar la intervención de la autoridad militar.(...) para solucionar problemas originados o en desarrollo (...); no permitir la creación de organismos internos, (...) y dar oportuna cuenta de su creación clandestina; exigir en forma perentoria y permanente, tanto a docentes como a educandos, la puntualidad y la presentación personal y el uso correcto de las tenidas. (p. 3)

Esto significará la instalación de un sistema de vigilancia y control interno en los establecimientos donde, obedeciendo a una lógica jerárquica, el Director tiene toda la potestad y las atribuciones para decidir cuáles situaciones se enmarcan en estas restricciones y será considerado el “único y exclusivo responsable ante la Autoridad Militar de lo que haga o deje de hacer su personal dependiente en relación con el control de la disciplina, orden y regularidad dentro del establecimiento bajo su mando y rectoría” (Magendzo y Gazmuri, 1981, p. 3) Otros contenidos autoritarios fueron: el control de la información, la prohibición en el uso de libros y textos de estudio; el control ideológico; el adoctrinamiento acerca de Derechos Humanos, donde se justificaba el golpe militar y la represión en función de valores elevados de la patria. También se planteaba la colaboración con órganos de propaganda nacional desde los colegios, se prohibía la participación de cursos relacionados con la realidad nacional, se buscaba la promoción de valores de patriotismo y nacionalismo. En el caso de los Centros de Padres y los Centros de alumnos, se les indicaba su obligación de “dedicarse exclusivamente al cumplimiento de sus propios fines y objetivos”, no pudiendo “intervenir en actividades políticas, religiosas, en materias técnico-pedagógicas ni tampoco en la administración y organización escolar del establecimiento” (Magendzo y Gazmuri, 1981, p. 3).

Como corolario del orden autoritario se dicta la Ley orgánica constitucional de Enseñanza (LOCE) que explicitaba contenidos antidemocráticos de control ideológico<sup>11</sup> y limitación de la participación estudiantil<sup>12</sup>, siendo uno de los enclaves autoritarios de la Educación, que no pudo ser modificada sino hasta el año 2009, debido al alto quórum parlamentario (4/7) exigido (Squella, 2006). Las otras disposiciones fueron desapareciendo con el impulso de la Reforma educacional iniciada con el primer gobierno de transición democrática en 1990, que plantea contenidos democratizadores para la escuela y nuevas normativas que encontraron resistencia a nivel micro y macro-político (Gysling, 2003). Esto nos hace preguntarnos sobre la persistencia de significaciones y el efecto de los dispositivos instalados durante el período autoritario.

### **El contradictorio proceso de construcción de la Reforma Educacional en Chile durante la transición democrática**

Iniciada la transición democrática en 1990, se pone en marcha una Reforma educacional dando forma a un contradictorio proceso, donde varias transformaciones estructurales de la dictadura

11 El artículo 6 establece el control ideológico: “La enseñanza que se imparta en los establecimientos o instituciones educacionales no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. Los establecimientos o instituciones educacionales, cuya enseñanza sea reconocida oficialmente, no podrá orientarse a propagar tendencia política partidista alguna. En: Ley N° 18.962, Ley orgánica constitucional de Enseñanza, Ministerio de Educación, Publicada el 10 de marzo de 1990 y aprobada por la Junta de gobierno de la República de Chile.

En artículos 45, inciso e y artículo 64, inciso e, se manifiesta esta limitación a la participación estudiantil: “La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos tanto en los órganos de la gestión o dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales y colegiadas. Op.cit.

no fueron modificadas (Núñez, 1988). Por una parte, se desarrolla una reforma curricular incorporando contenidos transversales en la educación; se aumenta el presupuesto, donde el gasto público pasó de un 2,4% del PIB en 1990 a 3,8% del PIB en 2003 (Marcel y Tokman, 2005), se mejoran las remuneraciones docentes y se consagra la enseñanza obligatoria de doce años para toda la población (Mineduc, 2003). Sin embargo, se mantienen el sistema de administración y la Ley orgánica constitucional de Enseñanza (LOCE).

En la Reforma educacional, el Ministerio de Educación planteó al sistema educativo dos desafíos: el de innovación, tendiente a preparar a las nuevas generaciones para un desarrollo social y económico sustentable. Así como el de democratización, referido tanto al acceso y cobertura de la educación, como al replanteamiento de los contenidos curriculares (Mineduc, 2002), revisión de las prácticas pedagógicas y las relaciones en la escuela. Estos dos desafíos aparecen en tensión desde el origen de la Reforma: por un lado, los cambios propuestos para incidir en los procesos de democratización de la sociedad después del fin del régimen autoritario y, por el otro, el aseguramiento de la adecuada respuesta del sistema de educación formal, sus contenidos y objetivos curriculares, a las exigencias de los cambios sociales, culturales, políticos y económicos. Se buscó replantear la organización y gestión de la educación pública para medir resultados y el logro de objetivos de modernización del sistema educativo (Mineduc, 1994), relevando la competitividad interna de los estudiantes y de los establecimientos, en la lógica de aumentar la competitividad externa de los países y sus economías<sup>13</sup> dentro de la globalización neoliberal de la economía.

Las bases del sistema educativo instaladas durante la dictadura continuaron en el sistema de administración educacional y en la forma de financiamiento. El rol subsidiario del Estado afectó la igualdad y la equidad. Fruto de la desregulación y el cambio en el rol estatal, se genera una enorme brecha entre el sistema público y el privado (OCDE, 2004). Si bien con la reforma educacional aumenta la cobertura y el gasto en educación (Mineduc, 2009), ella no pudo revertir la desigualdad escolar, ni mejorar la calidad de la educación de los jóvenes más pobres de Escuelas municipalizadas y mixtas, manteniéndose las desigualdades en el campo escolar<sup>14</sup>. Frente a esta realidad, surge en el país el movimiento de estudiantes secundarios en el año 2006, después de cuya acción, se modifica la Ley orgánica constitucional de Enseñanza (LOCE). Sin embargo, la nueva Ley general de Educación (2009) negociada en el parlamento, excluyó el aspecto financiero y el curricular (Mineduc, 2007), y mantuvo algunos contenidos antidemocráticos de control ideológico y limitación de la participación estudiantil, quedando pendiente la dimensión democratizadora de la Reforma.

### **Una preocupación por la democratización de las relaciones en la Escuela**

Una preocupación por la democracia en la Escuela, tiene en cuenta las relaciones, las prácticas y significaciones de los actores en su interior. La insuficiencia de la reforma en la situación de las Escuelas, se expresa en las dificultades, en el plano de gestión y administración, así como en las formas de estructuración interna autoritarias para el control y la disciplina (Arancibia, 2008). Ello

13 Las metas del Banco Mundial se aprecian en Millenniumdevelopmentgoals, disponible en: <http://ddp-ext.worldbank.org> (World Bank, 2002)

14 Ver Mineduc, Sistema de Información Municipal, CASEN 2003 y 2010, Pruebas SIMCE y Pueba de selección universitaria: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl), [www.sinim.cl](http://www.sinim.cl), [www.ine.cl](http://www.ine.cl), [www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl)

se observa en la existencia de reglamentos de convivencia arbitrarios, el intento de homogeneización, las formas de segmentación interna, la discriminación o la estigmatización de las culturas juveniles, el predominio de una lógica adulto-céntrica (Duarte, 2002), las tensiones y conflictos en la relación entre profesores/as y estudiantes, que participan del aprendizaje y las condiciones de posibilidad de las relaciones entre los actores. Por esto, nos preguntamos sobre la relación entre democratización en las relaciones en el espacio escolar y la democratización de la sociedad, sin querer realizar generalizaciones, pero sí generando cuestionamientos en una revisión crítica de estas conexiones.

La Escuela como espacio y experiencia de construcción cultural, tiene una relación de autonomía relativa (Bourdieu, 1988) con el marco social global, donde se dan elementos de dependencia y reproducción del orden social, pero a la vez, constituye un espacio autónomo, o microcosmos escolar (Casassus, 2003), donde se construyen relaciones específicas entre los actores que reproducen o producen, construyen y de-construyen relaciones y procesos propios de ese espacio. Desde el punto de vista de la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1996), la escuela constituye también una experiencia de las relaciones de poder.

Indagamos en cómo significan profesores y estudiantes el poder, para analizar los elementos que participan de la legitimación<sup>15</sup> o deslegitimación de un sistema de relaciones, donde las premisas antidemocráticas o autoritarias conviven o se disputan el terreno con aquellas democratizadoras. Una pregunta por las relaciones de poder permite el diálogo interdisciplinario entre diferentes dimensiones implicadas: lo pedagógico, lo cultural y lo socio-político. La importancia de los procesos de construcción simbólica radica en la incidencia que la dinámica social tiene en los individuos, y en su producción subjetiva, vía reproducción, impugnación y creación, dando cuenta de la apropiación y/o construcción, ya sea adaptativa o crítica, de los contenidos y prácticas, signados como correctos por la sociedad y los sistemas políticos, sociales y culturales hegemónicos. La base simbólica de las relaciones en la escuela comparte formas y significados culturales que instituyen el sistema social (Bourdieu, 1997). Nos interrogamos sobre lo que se está contribuyendo a construir, y, si pese a las buenas intenciones declaradas por la reforma educacional, se propicia la reproducción de relaciones de poder injustas y desiguales que excluyen del desarrollo a los individuos (Giroux, 1992) o si contribuye a la transformación.

### **El poder y los imaginarios en la micropolítica de la Escuela secundaria**

La pregunta por las limitaciones o posibilidades de la construcción democrática en el espacio escolar nos ubica en un campo de micro política (Ball, 1989), que exige conocer las formas en que se relacionan profesores y estudiantes en el aula y como significan y justifican los modos en que ejercen, aceptan, o resisten el poder. En el análisis de situaciones de conflicto de autoridad, los entrevistados despliegan sus argumentos y muestran sus posiciones desde donde cuestionan, o se someten a la autoridad en la escuela.

Las formas en que los actores ejercen cotidianamente y conciben el poder, son parte de la micropolítica (Foucault, 1992, Delleuze, 1977) en que se reconoce el poder como relaciones de fuerza (Foucault, 1979), donde se legitima o se resiste la dominación, la sumisión, o la negociación por

---

15 La legitimación explica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos... La legitimación no sólo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas son lo que son (Berger y Luckmann, 1993, pp. 121-122).



parte de los propios individuos. Esta conceptualización del poder va más allá de la concepción weberiana que enfatiza la dimensión estatal (Weber, 1975) y que considera el poder como un dominio reservado de las instituciones estatales o en una posición dominante. El poder no es exclusivo de las relaciones a nivel político-global (Elias, 1994), puesto que transita transversalmente, aunque de manera desigual (Foucault, 1992) en las relaciones sociales. Refiere el universo socio-histórico donde los actores desarrollan su vida cotidiana (Heller, 1994), por lo tanto se concreta y se manifiesta en el cuerpo mismo (Foucault, 1979) de los individuos, siendo el lenguaje propio de los sujetos que lo ejercen, lo viven o lo sufren (Foucault, 1992).

Reconocer el poder en juego en la relación profesor-estudiante exige, en términos metodológicos, la inmersión en la realidad de la escuela teniendo en cuenta el microcosmos de cada establecimiento y la particularidad de las relaciones en el ámbito de la vida cotidiana (Heller, 1994) de los actores. Desde allí analizamos las significaciones imaginarias sociales y los procesos simbólicos que operan para justificar las relaciones sociales tanto en la escuela, como en el contexto educativo, político y cultural más amplio de la transición chilena, posibilitando la distinción de los imaginarios sociales sobre el poder, la autoridad, la autonomía y la democracia.

El concepto de imaginarios sociales (Castoriadis, 1975) permite captar la dinámica social en la construcción del significado, reconoce la auto-institución de la sociedad y la operación de fundamentos, justificaciones y prácticas que hacen que se reconozca en su existencia. Las significaciones revelan el componente histórico-social, así como la imaginación simbólica. Los imaginarios comprenden lo instituido en el nivel simbólico, los contenidos que legitiman formas sociales, culturales, políticas y económicas, pero a la vez los imaginarios poseen elementos de radicalización, duda o impugnación de lo instituido cuando los actores lo ponen en cuestión (Castoriadis, 1990), desnaturalizándolo y dejando en evidencia el proceso de auto-institución del cual participan. El imaginario recoge la relación entre significados y prácticas de los actores y el sistema social, que se construyen y reconstruyen en una conformación socio-histórica particular (Castoriadis, 1975). Así, en la referencia a su experiencia subjetiva, los actores también refieren lo histórico social, el campo de significaciones imaginarias donde se mueven, la construcción simbólica de la realidad, ya sea de legitimación de formas autoritarias de ejercicio del poder y la autoridad, o de impugnación de las mismas.

### **Las significaciones imaginarias sociales de los actores que constituyen un imaginario autoritario en las relaciones en la Escuela secundaria.**

#### **Resultados y Hallazgos**

#### **Las concepciones del poder y la autoridad y las formas de contestar o evadir el autoritarismo**

Las posturas de los docentes son diversas frente al poder y la autoridad. Algunos reivindican la necesidad de una relación con rasgos autoritarios en la medida que aseguraría el orden tradicional existente en el sistema educativo. En este imaginario, el ejercicio de un poder fuerte e inflexible es significado como garantía de una relación ordenada y estructurada. La mayor atención y preocupación de algunos profesores por su autoridad, opacan en su discurso el propio ejercicio del poder en la relación profesor-estudiante. Aquí sus expectativas sociales, se apegan a un modelo tradicional en la que el profesor se erige como una autoridad indiscutible, y cuya posición resulta incontestable. Así, lo que estaría en juego en esa relación concreta es precisamente su autoridad.

Para los profesores, el poder aparece referido a un ámbito abstracto o global en el cual no se reconocen. Distinguen el poder en la escuela y el contexto político global del país, atribuyéndoselo a quienes poseen y ejercen mayor poder, pero negando el poder que ellos ejercen con los estudiantes. La autoridad es significada como indispensable en el mantenimiento de su legitimidad como profesores en el espacio de la escuela, más allá de la capacidad de acción concreta que se actualiza permanentemente en su práctica cotidiana como docentes. Prima una concepción de la autoridad como preexistente a la relación. En este a-priori el profesor encarnaría, o sería la representación de la institución escolar que le concede el poder. Esto lo observamos especialmente en los Liceos municipalizados que atienden a la población escolar más vulnerable. Allí prima un imaginario de la jerarquía institucional, donde el concepto de autoridad es entendido como una cuestión fija y predeterminada por el rol, no considerando la dimensión concreta de las interacciones entre profesores y estudiantes, constituyendo una suerte de autoridad "a priori" que puede contener la posibilidad de lo arbitrario.

Esta visión es abiertamente cuestionada en los contenidos de una autoridad razonada, que considera la interacción concreta entre profesores y estudiantes y la verificación de su tipo y calidad, como medio de legitimación de la autoridad docente. Aquí, a diferencia de la autoridad impuesta o a-priori, la autoridad es práctica, se construye en la interacción y permite un reconocimiento y aceptación del poder del otro. Esta se acerca a una concepción cercana a la de Fromm (1963), donde la autoridad se relaciona más bien con relaciones recíprocas que hacen que una persona le asigne legitimidad a la palabra del otro, a diferencia de lo que ocurre con la llamada "autoridad inhibidora" (Fromm, 1963, p.130) que pretende imponerse unilateralmente.

En los estudiantes se observan concepciones del poder asociadas a la violencia, fuerza física o la arbitrariedad, que guardan relación con la experiencia cotidiana de situaciones violentas que viven en su realidad. En este imaginario el poder se ve revestido de omnipotencia y se reconoce la posición de subordinación y la incapacidad de contestación por parte de la población frente a quienes hegemonizan la violencia, apuntando especialmente a la policía en las instituciones del estado, y a los grupos locales de los barrios donde habitan. Sin embargo esta visión del poder como dominación se confronta con diversas formas de resistencia y contestación a las que recurren los estudiantes. En la escuela una de ellas es la expresión directa de los estudiantes que reconocen como fuente de poder su organización y la demanda en grupo como estrategia que les permite presentar sus reivindicaciones y enfrentar el poder de los otros actores del espacio escolar.

La estrategia colectiva se manifestó en las movilizaciones de los estudiantes secundarios quienes dieron forma al movimiento pingüino durante el año 2006<sup>16</sup>. Hasta antes de esas movilizaciones, observábamos que los estudiantes, si bien reconocían el efecto positivo de la defensa, lucha o disputa desde el grupo para conseguir sus demandas, éstas aparecían connotadas negativamente y sólo algunos estudiantes se mostraban dispuestos a participar. La desesperanza aprendida acerca de no conseguir sus objetivos, el temor a las represalias, o el miedo a ser estigmatizado, desalentaban su expresión. Sin embargo, a la par se iban creando significaciones y expectativas en los jóvenes sobre los derechos y la democracia desde distintas formas de resistencia cotidiana.

---

16 El año 2006 los estudiantes secundarios de liceos municipalizados y subvencionados reclaman contra las malas condiciones en que estudian los más pobres. Las demandas iniciales de: gratuidad en el transporte público y en la Prueba de selección universitaria, y mejoramiento de la infraestructura de los Liceos, incorporó demandas de corte estructural sobre equidad y calidad de la educación. Así, se terminará planteando la derogación de la L.O.C.E. y se cuestionará el sistema educativo chileno, ante el desconcierto de autoridades y diferentes actores políticos que no esperaban el surgimiento de un nuevo movimiento social, los estudiantes secundarios irrumpían en la escena con la llamada "revolución de los pingüinos".

Distinguimos el humor como forma de resistencia y/o evasión del poder en el espacio escolar. Esta estrategia ayuda a contener tensiones, desviar la atención o realizar una crítica velada al sistema de relaciones que lo afecta. El humor a través del cual se parodia lo cotidiano permitiría, según Bajtín (1974), el rescate de lo no-oficial. El carácter ambivalente de la risa y la atmósfera de libertad que se crea en medio de lo cómico o jocoso permitiría a los sujetos la abolición de las relaciones jerárquicas, la relatividad de la verdad y las posiciones dominantes. Pero a la vez, es parte de las formas instituidas en la sociedad chilena para evitar o soportar el conflicto o incluso el atropello. Es un modo a través del cual se critican veladamente las formas sociales y culturales dominantes, pero también a través del cual se evita la disputa, manteniendo el conflicto latente.

### **La visión negativa del conflicto, la posibilidad de la injusticia**

En un imaginario autoritario el conflicto es significado como negativo. El modo en que se concibe y se gestiona el conflicto en la escuela, devela un afán de homogeneidad de ideas, discursos y prácticas. En este contenido, la argumentación para la defensa de premisas o intereses propios por parte de los/as estudiantes, es interpretada como conflicto para los profesores quienes distinguen dos formas en que los estudiantes enfrentan el conflicto: a través del silencio sin expresar su propia opinión, mostrando obediencia. O reclamando sus derechos y tratando de negociar, siendo catalogado como estudiante conflictivo por sus profesores y directivos.

La visión negativa del conflicto aparece en las relaciones entre profesores y estudiantes, entre docentes y directivos, así como entre pares y colegas. Los fenómenos de etiquetaje de un sujeto como “conflictivo”, tanto en profesores como en estudiantes, representan una carga difícil de estibar en sus relaciones, y, en algunos casos puede significar la aceptación de abusos o inequidades, abriendo paso a la arbitrariedad. Bajo estas significaciones, se instituye un imaginario donde el reclamo, o la expresión del disenso y el desacuerdo representarían el agravamiento de las dificultades existentes, donde el individuo afectado se vuelve más vulnerable cuando expresa los problemas. La actitud pasiva es, por lo tanto, una de las expectativas de respuesta ante la injusticia en un contexto autoritario. El temor a las represalias opera como un elemento que inhibe la expresión de diferencias en algunos estudiantes, o en quienes naturalizan el autoritarismo, poniendo el acento en aspectos disciplinarios que se “obedecen” sin mayor reflexión.

### **Poder y segmentación social en la Escuela**

En la dinámica de los actores de la escuela se establecen relaciones entre las formas de ejercer el poder y la autoridad con componentes de clase de los y las estudiantes y los sistemas de género (Butler, 2002). Las diferencias económicas, de capital cultural y de género de estudiantes, así como del tipo de establecimiento que se trate: municipalizado o privado, inciden significativamente en la forma en que los actores enfrentan cotidianamente el conflicto o la subordinación. Los docentes encaran de modo diferenciado el conflicto de acuerdo al tipo de establecimiento y la posición social y cultural de los/as estudiantes. Así, la segmentación social, económica y cultural existente en el sistema educativo, y las diferencias de clase y status de las familias y grupos de origen de los estudiantes condicionan la forma en que los docentes ejercen el poder y la autoridad y en la forma en que los estudiantes enfrentan el conflicto, bajo un imaginario de predeterminación social. A juicio de los docentes, aquellos jóvenes de liceos municipalizados serían más vulnerables frente al ejercicio de poderes abusivos o injustos en la escuela, pues muestran más dificultades para expresarse y participar en clases, siendo más pasivos. Pero a la vez, los docentes

significan negativamente la argumentación y la contestación de los estudiantes a quienes denominan “contestadores”, calificativo dado a quienes defienden sus puntos de vista ante el profesor, interpretándola como trasgresión de la autoridad. Estos elementos nos ayudan a comprender el discurso de los estudiantes, quienes niegan o minimizan el poder que ejercen o pudieran ejercer en la relación con sus profesores. La concentración en las relaciones en la escuela definidas por una estructura jerárquica los deja en una posición de no poder, donde se les obliga a aceptar la autoridad docente y el peso de la institución escolar.

Una conceptualización negativa del poder lo define como ejercicio de la dominación, como aplacamiento o logro del sometimiento a una autoridad; la imposición material y simbólica, más que la negociación o el diálogo entre actores. La forma en que se concibe la autoridad es conforme a una conceptualización del poder también. En este imaginario autoritario se naturaliza la violencia ejercida para asegurar la superioridad política, económica o cultural de unos - individuos o grupos - sobre otros, y la existencia de abusos de poder. Esta cuestión se acepta en función de un orden social existente que divide a poderosos de débiles, a ricos de pobres y donde la construcción del poder hegemónico se radica en el ámbito económico que captura lo político, estableciéndose un estrecho vínculo entre ambas dimensiones. En el caso de los y las jóvenes estudiantes de liceos municipalizados, aluden a la condición de pobreza y de dominación en la cual se expresa el poder que se genera a través del mantenimiento de un sistema desigual del que se sienten parte afectada. Así, por la forma en que se estructura el sistema educativo chileno, significa en lo concreto, una calidad inferior de educación y su exclusión.

### **La instalación del dispositivo disciplinario en la Escuela sobre las mujeres**

En el imaginario docente, vemos la disciplina asociada a la construcción social del género donde enfatiza el comportamiento sexual de estudiantes, cuya regulación en el aula y en el espacio escolar tiene cánones más estrictos tratándose de mujeres y niñas. Esta realidad es diferente en los Liceos mixtos. Esto nos habla de la construcción social de los géneros (De Barbieri, 1992) y en especial en las nociones de lo femenino que opera en los actores, así como de la división sexual del trabajo en las especialidades técnico-profesionales destinadas a las mujeres. Algunos docentes recurren a la imagen de la escuela de señoritas, para significar ese espacio exclusivo de formación, donde priman estereotipos y presionan por la reproducción de roles y formas tradicionales de la construcción de lo femenino (De Barbieri, 1992). En este imaginario, los contenidos sobre la sexualidad son de carácter moralizante para las mujeres y algunos docentes evitan la discusión abierta sobre el tema, resistiéndose a los contenidos tendientes a mejorar la educación sexual propuesto por el Ministerio de Educación. Esto se corresponde con el fenómeno político global donde observamos la trayectoria que han tenido las políticas de sexualidad durante la transición, donde ha habido una oposición sistemática de sectores, principalmente de la Derecha y de la Iglesia Católica (Gysling: 2003), al desarrollo del Programa sobre afectividad y sexualidad (JOCAS) planteado por el Ministerio de Educación (1996- 1997) en el marco de la Reforma Educacional. La exigencia del disciplinamiento de las “señoritas” es parte de la construcción impuesta del género femenino. Aquí, el espacio escolar operaría en la reproducción social, sin embargo profesores y estudiantes difieren en los contextos de significación, así, las estudiantes consideran que su sexualidad debería poder expresarse en el espacio escolar, contra los tabúes impuestos por docentes y directivos. Con esto, las estudiantes niegan o contestan, de manera abierta o encubierta, una disciplina estricta. Sus significaciones reivindican la diversidad y la tolerancia ante la diferencia sexual en la escuela y cuestionan la estigmatización y las restricciones impuestas. Aquí

distinguiamos un imaginario de respeto a la diversidad, que se confronta con las prácticas y lecturas que algunos docentes y directivos intentan imponerles respecto de la sexualidad. Las jóvenes consideran otras referencias culturales accesibles en nuevos medios, especialmente “Internet”, que les permite diferenciar el referente moral y político local chileno, del marco de interpretación más amplio de la sociedad globalizada.

### **Las tensiones en la construcción de las significaciones imaginarias sociales**

Las tensiones del sentido democrático se hacen patentes en la construcción de las significaciones imaginarias sobre los derechos en la escuela, donde las resistencias de algunos actores (especialmente directores y docentes), ante contenidos democratizadores de la reforma, representan para ellos una “amenaza” a la posición de poder y autoridad del profesor y a la institución educativa. En algunas escuelas, el marco formal-administrativo es un modo utilizado para eludir una situación de derechos. Concentra nuestro interés la justificación de prácticas históricamente aceptadas o toleradas en algunas escuelas, pese a sus contenidos no-democráticos. Esto lo vemos en la importancia que se le atribuye a la disciplina en las normas de convivencia escolar de los establecimientos, y donde so pretexto de la independencia de las Escuelas, se amparan prácticas y normativas que trasgreden los derechos de estudiantes. Así, para reafirmar cierta autoridad, se recurre a componentes normativo-administrativos del Liceo, que pueden llegar a respaldar arbitrariedades, tolerando o instalando formas de relación no democráticas y que van en sentido contrario a los derechos. Según algunos profesores, un marco de derechos humanos “desintegraría” y amenazaría su autoridad. Resulta preocupante que un imperativo ético de derechos de los estudiantes o de la infancia y la juventud, pase a segundo lugar respecto de una disposición interna de una Escuela. Los docentes hablan desde una posición defensiva frente a un sistema educacional que hoy pondría en riesgo ciertas prácticas, contenidos y valores de la institución escolar, que estuvieron acostumbrados a sostener, y que no fueron amenazados durante el régimen militar.

Los intentos de la reforma educacional bajo los Objetivos Fundamentales Transversales que buscan el cambio de paradigma, no han logrado instalarse de manera sostenida en los programas específicos sobre convivencia escolar (Mineduc, 2004), promoción de los derechos humanos (Magendzo, 1994) y participación de los actores, observándose incluso retrocesos en ámbito como el abordaje de la violencia escolar, donde aparecen nuevos programas (Sistema de alerta temprana de violencia, del Ministerio del interior, 2008) y disposiciones que estigmatizan y eventualmente criminaliza a los estudiantes implicados (Mineduc, 2010). Esto devela un imaginario con fuertes connotaciones disciplinarias en el que se justifica la “necesidad” de regulación externa del sujeto, se insiste en las reglas y la disciplina, que los docentes se sienten exigidos de hacer obedecer. Pero se enfrentan a estudiantes que relativizan la relación con esas normas pues las resisten, las consideran injustas, o las repudian. Así, una forma convencional de relación con la norma (Verhoeven, 1997) de la escuela, se enfrenta a la propia regulación interna de los actores. En este imaginario, bajo una lógica declarada de apego a las normas escritas y su apelación a la necesidad de las reglas, se pueden imponer voluntades que generan una importante violencia simbólica en los estudiantes. Vemos presente la adhesión y nostalgia de algunos actores a la “tradicción” y a las formas bajo las cuales se construyó el Liceo decimonónico y selectivo, con componentes de clase asociados y excluyentes de los jóvenes.

### **La Escuela, los Derechos Humanos y la ciudadanía**

La forma en que se significan los derechos humanos constituye un aspecto estructural de los imaginarios del poder y la autoridad desde el punto de la democracia. Los efectos que tiene la formación en la escuela para la participación ciudadana de los jóvenes es un ámbito importante al preguntarnos para qué prepara la escuela. ¿Se forma para la democracia, para vivir un sistema democrático, para respetar los derechos humanos, o se prepara para aceptar, el autoritarismo en la escuela, primero, y luego, en la política nacional? Si preguntamos: ¿se educa para la ciudadanía?, distinguimos la paradójica construcción donde, en defensa de la formación ciudadana de los jóvenes, en algunos docentes y directivos, el concepto de derechos humanos se reduce a una cuestión meramente formal, donde la libertad es vista como “necesaria de modelar” en función del orden social. Pero cuando ella se diversifica más allá de los límites impuestos, es vista como libertinaje. En un imaginario autoritario se ponen en una desigual balanza los deberes por sobre los derechos, y bajo una racionalidad del orden se niega una noción sustantiva de derechos humanos.

Observamos el impacto simbólico que tienen algunos cambios en los contenidos de la Reforma, en particular los derechos de los estudiantes que ejercen una presión a la construcción del significado de la relación profesor /estudiante, en la medida que estos derechos, según algunos docentes, minan o amenazan su autoridad. Cabe hacerse la pregunta respecto del poder que esta autoridad les significa. Este imaginario es de pugna entre significados y prácticas. Así, en el caso de Liceos de mujeres, los problemas de convivencia con sus profesores y profesoras pueden encontrarse radicados en tensiones entre las distintas formas en que construyen su género, que se expresan en las relaciones en el aula y en las significaciones sobre derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, confrontándose y desafiando las visiones normativas en la Escuela respecto de la sexualidad.

Resulta interesante analizar la imaginación radical sobre la autoridad que plantean algunos estudiantes en los grupos de discusión, donde se plantea un reemplazo o superación del concepto de autoridad, que se critica por su asociación con la jerarquía social, cultural y política. Los estudiantes pondrán al centro el reconocimiento mutuo, reivindicando el respeto, que legitima un marco de derechos, instituyendo así un imaginario democrático.

### **Los límites a la organización y participación estudiantil desde la institución escolar**

En lo que concierne la organización y participación estudiantil, distinguimos una visión paternalista de los profesores. En este imaginario se atribuye gran responsabilidad a la intervención docente para canalizar las demandas dentro del marco regulatorio y normativo existente en cada liceo. Los profesores suponen la necesidad de protección de los estudiantes, así como una supuesta incapacidad estudiantil para regularse de manera autónoma. Se acentúa una preocupación por la formalidad de la participación de los jóvenes y se les atribuye un limitado poder o capacidad efectiva de responsabilidad y compromiso ciudadano. Ello se manifiesta en prácticas de excesiva burocratización de los procesos organizativos y de representación de los estudiantes. Es preciso recordar que los Centros de alumnos establecidos por la regulación educacional<sup>17</sup> como la estructura de participación estudiantil, fueron cuestionados por los estudiantes durante las movilizaciones del año 2006, prefiriendo las asambleas como medios de organización y representación más directa de sus demandas.

La visión paternalista promueve una forma jerárquica de organización estudiantil y considera que los estudiantes: no estarían preparados para decidir solos dentro de la estructura del Liceo, el Centro de alumnos no sería apto para sesionar sin la presencia de los adultos y, la participación autónoma de los estudiantes correría el riesgo de confusión con el libertinaje. Este imaginario está constituido de una paradoja, ya que esta atribución de responsabilidad política a los jóvenes, se aplaza en su ejecución concreta en el espacio escolar, cuando no les son reconocidos sus derechos como estudiantes. Este aprendizaje de postergación, considera a los jóvenes siempre en proceso de constituirse como ciudadanos, pero con dificultad o nunca llegando a serlo. Este contradictorio discurso, fija una estructura circular en que se reproduce una situación en la que quienes debieran asumir la responsabilidad de acción política, aún no estarían habilitados como ciudadanos plenos. Pero al mismo tiempo, los ciudadanos por derecho: los docentes, no asumen responsabilidades políticas y muestran pasividad y desidia en torno a procesos democratizadores, sin que se fije una salida del círculo cerrado que se establece.

Sin embargo, las capacidades organizativas y de autonomía de los estudiantes se hacen notar rompiendo la reproducción fatal de lo socio-político. En su propia evaluación del sistema social, político y económico los jóvenes logran objetivar la realidad, con una mirada crítica sobre las relaciones sociales. La autonomía organizativa de los estudiantes, mantenida bajo la estructura formal propuesta por el Ministerio de Educación, y un Imaginario docente que cuestiona sus capacidades, nos hace recordar el concepto de democracia protegida (Squella, Sunkel, 2000), utilizado en Chile en los noventa, donde se consideraba a la sociedad chilena no apta para la democracia. Dentro del proceso de transición chilena, una cierta desconfianza o sospecha frente a la autonomía y la libertad política, no es ajena a este imaginario que identificamos en la investigación en la escuela.

### **La “jubilación ciudadana” de los profesores**

Al interrogamos sobre qué ocurre con los profesores, en su calidad de ciudadanos y como actores políticos. Los docentes recurren fuertemente a la queja frente a un sistema social y político donde no tendrían participación, pero también desarrollan la auto-crítica por su actitud pasiva como ciudadanos, evadiendo en su práctica la dimensión explícitamente política. Este imaginario está estructurado sobre la base de una cierta des-responsabilización de su tarea política, donde al mismo tiempo atribuyen esta responsabilidad a otro actor: los estudiantes, los jóvenes, las nuevas generaciones. Resulta interesante ver el mecanismo de externalización de responsabilidades que utilizan algunos profesores frente a la construcción social y del sistema político-económico, al atribuirles a los estudiantes la responsabilidad (que se niegan a asumir) de la construcción de la sociedad, criticándoles sus acciones y actitudes evasivas al respecto, sin considerar la propia participación que tienen como docentes o adultos del sistema político.

A partir de las significaciones imaginarias de los docentes, distinguimos una suerte de “jubilación ciudadana”, donde ellos claudican del ejercicio de derechos o la construcción de cambios y transformaciones que ven como necesarias a nivel macro. Así, se concentran en demandas gremiales y acotadas, que excluyen una preocupación por los fenómenos que se dan en el interior de las aulas y el modo en que ellos/as contribuyen o no a reproducir la desigualdad y la falta de democracia en

---

17 En particular el Decreto 524 que regula los centros de alumnos bajo la figura de asesores o con primacía de un solo delegado, en Mineduc (1990).

el espacio de la escuela. Si bien en el movimiento secundario no se expresó de manera explícita una visión crítica sobre la relación entre profesores y estudiantes, sí se cuestionó todo el sistema de poderes y las contradicciones de un sistema que suponían democrático según el discurso de las elites, pero que los dejaba, a ellos y a sus profesores, en una posición de eterna incompetencia para ejercer la ciudadanía, evidenciando el desfase entre los elementos del discurso institucional y su vida cotidiana, reconociendo las limitaciones culturales, políticas y económicas que los deja a un lado de la institución política legitimada oficialmente.

### **Consideraciones finales**

#### **Sobre los rasgos del imaginario autoritario en la escuela**

A partir del análisis de las significaciones imaginarias sobre el ejercicio del poder y la autoridad en la escuela, vemos la práctica de mantenimiento de un cierto status quo de la institución escolar que se justifica, tanto por parte de un imaginario autoritario, como de aquello que podríamos nominar como un imaginario democrático restringido, con énfasis en la estructuración social y las definiciones político-administrativas de la democracia en el contexto político-estatal de transición. Tales significaciones se hacen eco de la herencia institucional del pasado, así como de la práctica de la subordinación y de la exclusión. Éstas, ya sea que justifiquen o cuestionen el sistema político existente, no ven o no plantean como posibles la materialización de significaciones democráticas en las prácticas en la escuela secundaria, evidenciando un elemento de fatalismo y de naturalización de la institución de las relaciones sobre las que no tendrían mayor poder de intervenir.

El despliegue del poder antidemocrático o autoritario se evidencia en diferentes estrategias para limitar la participación social de los grupos en posición subordinada en distintos espacios, no sólo en el nivel macro-social del que hablábamos al revisar la historia chilena. Esta dinámica global, que se manifiesta y reproduce en las relaciones en distintos espacios, así como en las formas y contenidos del ejercicio del poder, se levanta sobre un sistema de significaciones que responden a una autoridad jerárquicamente tradicional, mantenida durante la transición coincidiendo con datos del estudio sobre la evolución de los valores en Chile (Mori, 2006)

Sin embargo, no toda la realidad responderá a un imaginario autoritario. Al indagar en los imaginarios sobre el poder hemos conocido diversas formas de naturalización de las relaciones sociales, pero también de resistencia y contestación de parte de los actores, donde podemos distinguir elementos de un imaginario democrático y de un imaginario radical. Pese a la desconianza respecto de la participación en la escuela, los contenidos de un imaginario radical se ponen al centro en el nuevo escenario, donde las distintas expresiones y organizaciones estudiantiles al interior del establecimiento ponen en jaque una visión autoritaria del poder. La posición de los actores no determina sus significaciones, en la medida que ellos tienen la posibilidad de divisar los conflictos y las contradicciones presentes, dando espacio para otras construcciones que se pongan o intenten cambiar las legitimaciones sociales existentes.

#### **Los jóvenes se toman en serio la democracia**

La relación entre profesores y estudiantes, y sus maneras de significar la autoridad y ejercer el poder, muestran tensiones que aumentan progresivamente. La mayor o menor importancia que asignan a la democracia, la participación y la autonomía, tiene su efecto en la construcción e institución de la sociedad. Si nos preguntamos respecto de ¿cuáles son las posibilidades de los



actores de impulsar desde su propio quehacer relaciones más democráticas en el espacio escolar?, encontramos diferencias entre docentes y estudiantes. Algunas claves son las formas de enfrentar las condiciones injustas o desiguales, vía la argumentación, la contestación, la organización y la resistencia por parte de los estudiantes. Mientras que en el caso de los profesores, ello radica en las estrategias pedagógicas que están dispuestos a realizar en su relación concreta con los estudiantes en el aula y con otros actores de la institución escolar.

Contrariamente al desinterés por la participación política observada en los docentes, asociada a la reproducción de un orden terminado y consensuado sobre el que no tendrían “nada que hacer”, los jóvenes resignifican desde su posición la democracia y las formas que pueden dar dinamismo a la sociedad instituida. Aquí es importante destacar las nuevas formas de organización amplia y directa que desarrollan los jóvenes, en particular las asambleas u otras formas que se confrontan con la forma representativa tradicional de la democracia, que se cristaliza en el sistema de partidos políticos y las formas de exclusión de los grupos con menor poder.

Las formas en que es significada la democracia por los estudiantes, aparecen estrechamente asociadas a la igualdad y equidad que observan en la educación y otros campos. Esta noción la vimos expresada como reivindicación nacional del movimiento pingüino<sup>18</sup> de los estudiantes secundarios. Estas demandas y el imaginario presentes, no nacen de manera espontánea, sino que obedecen a un proceso reflexivo por parte de los jóvenes en la que se cuestionan las relaciones, tanto en la escuela, como en la política global. Uno de los componentes que presenta dificultades en la concreción de la Reforma educacional, es que no ha comprendido ni ponderado la dinámica existente entre la desigualdad y la equidad a nivel político global, teniendo en cuenta los desafíos de la democratización y las asimétricas relaciones de poder entre los actores que han permitido la persistencia de un sistema que, diciéndose democrático, preserva elementos autoritarios, obstaculizando la crítica profunda respecto de las conexiones entre la construcción de la política y la cultura con la economía.

Nuestra investigación muestra que los estudiantes poseen una visión amplia y con mayor distancia crítica de la realidad socio-política del país. Ellos distinguen la posición en la que se ubican, y construyen debates que alimentan una dinámica de cambios en las relaciones político-sociales. Con ello podemos superar una visión fatalista de pura alienación en los jóvenes que primaba en los noventa. En este grupo hay gran diversidad y creación de nuevos contenidos para la construcción social de la democracia. Para ellos, los contenidos democráticos del discurso de la transición y de derechos de la reforma educacional, pese a sus inconsistencias, son tomados en serio. En cambio, para algunos profesores, esos contenidos constituyen imperativos externos de un programa o currículo estatal que los obliga a cumplir. Este análisis permite comprender por qué en algunos docentes el contenido de derechos opera más como una amenaza que como un propósito educativo y permite ver el impacto subjetivo y social de sistemas autoritarios y profundamente desiguales, que pueden generar la adaptabilidad individual y grupal de los sujetos (Montero, M. 2002) y el debilitamiento de sus capacidades de análisis y acción. Es el caso de los profesores (representantes adultos de la escuela) y sus dificultades para constituirse como actores. La tragedia política a la que asistieron durante la dictadura, o la lucha que encarnaron en ese entonces, se cubre bajo el manto del olvido y se articula insistentemente con un imaginario autoritario.

---

18 La nominación que se hace de los escolares en Chile como pingüinos, obedece a las características del uniforme escolar estándar y a la pequeña talla de niños y niñas.

### Sobre las pistas del imaginario radical de la democracia

En algunos docentes destacamos significaciones que ponen al centro la pedagogía democrática, dando cuerpo a un imaginario democrático que muestra su dimensión radical al considerar la importancia de la actuación política en el nivel micro de las relaciones en la escuela. Desde estos contenidos podemos develar un imaginario radical desde el cual se revisan críticamente las formas de obediencia, jerarquía y arbitrariedad que se observan en el espacio escolar y donde los docentes constituían un engranaje importante.

Aquí reconocemos la dimensión imaginada o soñada del imaginario que refiere Castoriadis (1975, 2002), asociado a la creación humana que se despliega más allá de las formas instituidas y que exige una creación histórica nueva, con significaciones nuevas, valores nuevos, un nuevo tipo de ser humano, que se debería hacer “más o menos superando por definición toda posibilidad de previsión y planificación” (Castoriadis, 2002, p.55). Este imaginario se constituye de experiencias de docentes que plantean la autonomía de los estudiantes como horizonte de la educación. Con una connotación e inflexión práctica, estas significaciones recurren a la justificación de formas pedagógicas que ponen al centro la discusión y argumentación de los actores para aceptar una indicación o tomar una decisión, a la vez, reconoce el valor del grupo y se plantea de un modo crítico frente a la actual práctica docente. Aquí encontramos una mayor problematización de los docentes, y una mayor exposición ante los cuestionamientos de sus colegas o de los propios estudiantes, cuando los profesores y las profesoras no se ajustan a lo tradicional instituido por su investidura.

Por otra parte, en su participación política, la claudicación de algunos docentes como ciudadanos significa una suerte de herencia inmutable. Así la construcción del futuro queda hipotecada, restando en manos de las elites gobernantes, o exigida a las generaciones futuras. Desde aquí se conforma un imaginario autoritario marcado por la fatalidad, donde los profesores – o los adultos – se consideran incapacitados de cambiar un orden anterior que los supera. Aquí, a través de la operación de mecanismos psicosociales como el temor, y la imposición de una disciplina escolar estricta, se permite la reproducción de prácticas de sumisión y obediencia. A la vez, el repliegue hacia su espacio interior – individual y familiar –, así como un cierto fatalismo instalado, opera como una de las explicaciones de por qué la gente acepta el autoritarismo. La autonomía de los jóvenes es puesta en duda en un imaginario autoritario de los docentes, y en las contradicciones en las significaciones sobre la construcción de un sistema más democrático, ya que, al mismo tiempo que se espera que ese cambio provenga de la nueva generación: los jóvenes, al mismo tiempo son infantilizados y se les reconocen sólo capacidades políticas futuras, disminuyendo su valor político presente y las exigencias que implica en la educación. Aquí observamos las conexiones con aspectos de afirmación de la heteronomía social (Castoriadis 2004), en la medida que en las significaciones imaginarias sociales en la que se imputa a otro la creación de las instituciones, ya sea por temor o aceptación, se prohíben en ese movimiento, cambiar cualquier cosa en ellas.

Observamos el peso del imaginario para instituir una realidad de aceptación y desinterés por cambiar un orden autoritario, como si no pudiera instituirse de otro modo. El imaginario autoritario impregna de realidad los diferentes fantasmas de la sociedad chilena. De este modo, los docentes instituyen su propia fatalidad, demostrando pasividad y fijación en significaciones y prácticas tradicionales de relación con los estudiantes que contribuyen a la reproducción de un imaginario autoritario en la escuela. Pero a la vez, los docentes vivirán contradicciones permanentemente

en su práctica, sintiéndose tironeados por los cambios culturales y políticos, y las formas en que concurren las culturas juveniles a la escuela, así como por las exigencias programáticas democratizadoras de la Reforma, en cuyo marco los docentes distinguirán la crisis de su autoridad.

### **¿Por qué las significaciones imaginarias sociales sobre el poder y la autoridad en la Escuela?**

La Escuela nos permite conocer significaciones que nos hablan más allá de la relación entre profesor y estudiante. Sin pretender generalización, sino una singularización de la micropolítica de la Escuela, es preciso reconocer que los actores se muestran en movimiento en la vida diaria en ese microcosmos, allí se juegan a través de sus debates cotidianos y sus formas de construir, rechazar, imponer, obedecer o reemplazar la autoridad, la institución de las relaciones y la construcción de significaciones imaginarias sociales. Al mismo tiempo, constituye un espacio de actuación y puesta en práctica de relaciones horizontales y de cooperación, de construcción de la autonomía y la conciencia de los individuos respecto de las propias sujeciones a los elementos heterónomos de la sociedad. Con ello van haciendo visible su propia institución y la forma en que ejercen su poder, imponiendo, tolerando, resistiendo o de-construyendo una democracia restringida en Chile. Nuestra exploración permitió distinguir la potencia de las significaciones para hacer que los individuos justifiquen un orden inequitativo, desigual o injusto. A la vez ayudó a observar las posibilidades creadoras de la imaginación radical que permite cuestionar e imaginar las relaciones, generando el espacio y las condiciones para comprender cómo los movimientos irrumpen proponiendo una sociedad y un imaginario diferente. La experiencia del movimiento pingüino en la escena nacional chilena nos ayudó a comprender mejor el alcance de ese imaginario radical que expresa la dimensión, también radical, de la democracia directa o participativa, cuya realización se hace indispensable para una profunda democratización de la sociedad.

Finalmente, planteamos la necesidad de tomarse en serio la capacidad de los actores de modo que distingan su participación y responsabilidad de la construcción de la democracia, viendo su dimensión material y práctica en las relaciones concretas más que la justificación abstracta de un ideal nunca realizable y delegable en cada elección. La reflexividad de los actores se impone como desafío en un contexto democrático. Esta capacidad de cuestionar y poner en tela de juicio lo instituido es justamente aquello que afirma su autonomía y se constituye en la base de una democracia radical (Castoriadis, 2002), que no se conforma con una justicia en la medida de lo posible, como la planteada en la transición chilena, sino que establece una tajante diferencia con el sistema autoritario que se pretende dejar atrás y que exige una sociedad reflexiva que sea capaz de cuestionar y distinguir su propia auto-institución. El cuestionamiento de la naturalización de un sistema desigual y antidemocrático propicia una concepción de democracia participativa en la cual la democracia y la igualdad son indisolubles. A la vez, sienta las bases para que estas resistencias cobren la forma de movimiento social de la mano de nuevas formas de organización y asociatividad en el escenario político global.

Esta crítica de la dinámica de relaciones en la escuela se hace indispensable en la medida que los procesos y fenómenos de naturalización de las relaciones cotidianas en ése y otros espacios, contribuye a la creencia en la inmutabilidad histórica de esas relaciones (Montero, 2002) y, por lo tanto, a su legitimación tal como están. Ello dificulta el desarrollo de los procesos de cambio y reflexión que permitan enfrentar los desafíos que se le plantean al Sistema Escolar y a la Sociedad para romper un sistema de relaciones que resulte injusto o antidemocrático, porque de la mano del no-reconocimiento de la forma en que cada actor participa de su mantenimiento y legitimación (y

de la auto-institución de las relaciones sociales) están también asociados fenómenos de exclusión, pasividad, apatía o violencia, que dificultan la construcción democrática.

Al indagar en los imaginarios sobre el poder conocimos formas de naturalización de las relaciones sociales, pero también de resistencia y contestación de parte de los actores. Pese a la desconfianza respecto de la participación en la escuela, los contenidos de un imaginario radical se ponen al centro en el nuevo escenario, donde las distintas expresiones y organizaciones de los estudiantes dentro del establecimiento ponen en jaque una visión autoritaria del poder. Una preocupación por la participación política y por la autonomía de las nuevas generaciones requiere de la reflexividad para visibilizar la institución de la micropolítica entre los actores del espacio escolar y la posibilidad de una democracia radical donde se realicen cambios y transformaciones democráticas. La constitución de actores reflexivos, significa la posibilidad de construir visiones críticas sobre el propio quehacer, permitiendo poner en cuestión la institución autoritaria de las relaciones en la Escuela y en el resto de la sociedad, abriendo paso a la institución de nuevos contenidos de lo social.

---

**Referencias**

- Altman, David (2006). (Algunas) Reformas institucionales para el mejoramiento de la calidad de la democracia en Chile del Siglo XXI, en Varios autores, *Desafíos democráticos*, Chile: FLACSO.
- Ames Curtis, David (2002) Castoriadis y la creación cultural. *Revista Archipiélago*, 54, 53-57.
- Arancibia, Leticia (2008). Relaciones de poder y desigualdad en la Escuela Secundaria. El caso de Chile de transición y los desafíos desde el punto de vista de la democratización. En Juan Eduardo García-Huidobro, Vincent Dupriez y Guadalupe Francia (Comps.), *Políticas educativas en América Latina: ¿Transición hacia un nuevo paradigma?* (pp. 243-264). México: Secretaría de Educación Pública.
- Bajoit, Guy, Belin Emmanuel (1997). *Contributions à une sociologie du sujet*. Paris: L'Harmattan.
- Bajtín, Mijail (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Barcelona: Barrat (traducción de Julio Forcat y César Conroy).
- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós - MEC.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1993) *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrortu.
- Blanc, Maurice ; Mormont, Marc ; Rémy, Jean y Storrie Tom (1994). *Vie quotidienne et Démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite)*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. España: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, Judith (2002). *La vie psychique du pouvoir*. Paris : Leo Schérier.
- Casassus, Juan (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago: LOM
- Castoriadis, Cornelius (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, Cornelius (1990). *Le monde morcelé*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, Cornelius (1999). *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.
- Castoriadis, Cornelius (2001). *Figuras de lo pensable*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis, Cornelius (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta.

- Castoriadis, Cornelius (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987 La creación humana I*. Argentina: Fondo de Cultura económica.
- Castoriadis, Cornelius (2005). *Escritos políticos. Compilación de Xavier Pedrol*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Cox, Cristian (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Santiago: Editorial Universitaria.
- De Barbieri, Teresita (1992). Introducción teórico-metodológica a la categoría de género. *Revista Isis*, 17, 25-45.
- Dubet, Francois, Martucelli, Danilo (1996). *Al' école: Sociologie del' expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Elias, Norbert (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, Michel (1994). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Fromm, Erich (1963). *La peur de la liberté*. Paris: Chastel.
- Garretón, Manuel A. (1996). Los Derechos Humanos en los procesos de democratización. En Eric Hershberg y Elizabeth Jelin (Comps.), *Construir la democracia: Derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. (pp.53-68). Caracas: Nueva Sociedad.
- Garretón, Manuel A. (1989). *La posibilidad democrática en Chile*. Santiago: FLACSO.
- Garretón, Manuel A. (1987). Las complejidades de la transición invisible. *Proposiciones*, 14, 113-119. (Santiago: SUR).
- Giroux, Henry (1992 ed. en español). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Heller, Agnes (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Lechner Norbert (1984). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago: FLACSO.
- Lechner, Norbert (1988). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política*, Santiago: FLACSO.
- Lechner, Norbert (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.
- Lira, Elizabeth; Loveman, Brian; Mifsud, Tony y Salvat, Pablo (2003). *Historia, política y ética de la verdad en Chile. Reflexiones sobre la paz social y la impunidad*. Santiago: LOM
- Magendzo, Salomón y Gazmuri Consuelo (1981) *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el período 1973-1981*. Santiago de Chile: PIIE.

- Magendzo, Salomón y Gazmuri, Consuelo (1994). *Para recrear la cultura escolar. Experiencias y proyecciones desde los Derechos Humanos*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Santiago: PIIE.
- Marcel, Marcel y Tokman, Carla (2005). *¿Cómo se financia la educación en Chile?* Chile: Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.
- Mideplan (1991). *Evolución de las políticas sociales en Chile 1920-1991*. Chile: Gobierno de Chile.
- Mineduc (1990). Recuperado en [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Decreto\\_524.doc](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Decreto_524.doc)
- Mineduc, Depto. Estudios y Estadísticas (2002). *Sistema de evaluación de políticas y programas del Ministerio de Educación*. Santiago: Autor.
- Mineduc. Datos sobre programas, estadísticas y regulaciones. Recuperado en: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- Montero, Maritza (2002). Del orden del número al orden del sentido: una mirada crítica al método. *Políticas, sujetos y resistencias*. Santiago: Arcis.
- MORI (2006). Estudio sobre la evolución de los valores en Chile. Santiago: Autor.
- OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. Centro de Cooperación con los países no miembros de la OCDE. Paris: Autor.
- O'Donnell, Guillermo (1996). Ilusiones sobre la consolidación democrática. *Revista Nueva Sociedad*, 144, 70-89.
- Ortega, Juan; Gamboa, Andrea; Pincheira, Iván; Garcés, Mario y Salvat, Pablo (2006). *Me gustan los estudiantes*. Santiago: LOM
- Saer, Juan José (1991). *El río sin orillas: tratado imaginario*. Argentina: Seix Barral.
- Salazar, Gabriela Pinto, Julio (1999). *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago: LOM.
- Squella, Agustín y Sunkel, Osvaldo (2000). *Democratizar la democracia: Reformas pendientes*. Santiago: Centro de análisis de políticas públicas Universidad de Chile, LOM.
- Sintomer, Yves (1999). *La démocratie impossible ? Politique et modernité chez Weber et Habermas*. Paris: La Découverte.
- Venegas, Pablo (2004). *Políticas educativas y (in)equidad en Chile: lecciones y desafíos*. Santiago: PIIE.
- Verhoeven, Marie (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Belgique : Bruylant-Academia.

