UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Département de Sociologie et d'Anthropologie

Faculté des Sciences Économiques, Sociales et Politiques

IMAGINARIO Y PODER EN LAS RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA. UNA MIRADA HACIA EL CHILE DE POST-DICTADURA

par

Leticia Arancibia Martínez

Promoteur: ***GUY BAJOIT***

Manuscrit déposé en vue de l'obtention du grade de docteur en Sociologie

Valparaíso, Mai 2008

INTRODUCCIÓN

"Esa intimidad con la masacre
fue convirtiéndose,
poco a poco,
en un elemento constitutivo de
la imaginación local".

Juan José Saer, *El río sin orilla.*

Las dificultades que existen en la sociedad chilena para el desarrollo de un proceso de democratización se asocian a la existencia de enclaves autoritarios que tienen expresión en varias dimensiones y relaciones sociales.

Luego del período de la dictadura, y después de casi veinte años de transición, los esfuerzos democratizadores muestran sus avances, pero persisten muchos de los rasgos autoritarios.

Las relaciones en la escuela no son ajenas a este fenómeno más amplio. Allí las tensiones que se enfrentan entre el marco autoritario instituido durante la dictadura, y los débiles y postergados intentos de democratización desde la reforma educativa, son evidentes.

La enorme brecha en la calidad de la educación, instalada a partir de las grandes transformaciones educacionales que sobrevienen con las transformaciones neoliberales durante el régimen militar -que segmenta por posición socio-económica a la matrícula marcando estructuralmente la inequidad-, es una de sus expresiones. Pero también aquello que observamos en algunas prácticas educativas.

En particular, la resistencia de algunos actores al cambio en la relación profesor/estudiante; la falta de interés de algunos docentes - o las dificultades de otros de sus colegas - para incorporar contenidos transversales, tales como el pluralismo político, los derechos humanos, la libertad o el respeto por las diferencias culturales, dan cuenta de las dificultades para la construcción democrática en la escuela.

Nos interrogamos ¿cómo es posible que tales aspectos se mantengan después de dos décadas de transición democrática, obtenida luego de un proceso de lucha contra un régimen autoritario?

Hemos querido profundizar en estas resistencias democráticas, conociendo y examinando las significaciones de los actores en sus relaciones en la escuela. El modo en que se instituyen estas relaciones no es ajeno a la dinámica social más amplia en el contexto de la transición chilena, caracterizada por un esquema político, económico y cultural en el que existen relaciones sociales desiguales cruzadas por premisas autoritarias.

Intentando responder cómo se instituyen estas premisas, revisamos los anclajes político-institucionales y nos concentramos en la tesis de la existencia de un imaginario autoritario en la sociedad chilena.

Para ello, consideramos la dinámica político-global y los componentes jurídico-políticos que representan limitaciones a la democracia durante la transición. A la vez, examinamos algunos de los contenidos autoritarios impuestos en el sistema escolar durante la dictadura, así como ciertas transformaciones del sistema educacional que nos proporcionan, desde el campo de la escuela, algunas claves para el análisis del imaginario autoritario.

Nuestra opción teórica y metodológica por el estudio de los imaginarios sociales, que desarrollamos en detalle en el capítulo IV, recoge una preocupación por recuperar la dinámica de lo social, basada en el planteamiento de Castoriadis respecto del vínculo inseparable entre la psiquis y lo histórico-social, yendo más allá de la lectura subjetivista u objetivista.

La visión positivista des-legitimaría esta vía, pues la consideraría parte de la nebulosa del sentido bajo la cual las significaciones que los actores construyen, quedarían en el plano de la subjetividad e inmaterialidad de las relaciones. Sin embargo, nosotros consideramos que el componente imaginario instituye las relaciones, y en el caso chileno, mantiene las tensiones en la construcción democrática

Las significaciones imaginarias sociales son creaciones libres de la colectividad anónima, ellas se instituyen, no obstante, en un marco de constricciones internas, externas, históricas e intrínsecas que existen sobre ellas.

Estas significaciones, según Ames Curtis[1], son sociales, porque las comparten todos los miembros de la comunidad; son también imaginarias porque no se pueden reducir ni se pueden deducir de referentes "reales" o "racionales" (la "realidad" y la "racionalidad" son sus productos instituidos de modo diferente en cada época) y por último, son significaciones, es decir, no-exactamente ideas o representaciones, sino aquello que mantiene unidas las ideas, las representaciones, los actos.

Los imaginarios no se elaboran de una vez y para todas, ellos se construyen y reconstruyen en una conformación socio-histórica particular. Su estudio nos permite recuperar el cambio permanente en la significación y los procesos de institucionalización de las relaciones en las estructuras imaginarias. La fijación en el imaginario se constituye como camino de exploración en aquello que los propios actores instituyen.

En nuestro estudio podemos encontrar ciertas causas históricas del imaginario autoritario en Chile, las cuales son importantes de revisar para una comprensión más amplia de las condiciones en que se han ido construyendo las significaciones.

Ello lo analizamos en el capítulo II, con la revisión de la historia y la tradición política, desde donde pueden encontrarse algunos contenidos autoritarios que muestran su persistencia y quiebre. Esto nos ayuda a superar una atribución exclusiva del autoritarismo a la dictadura más reciente y ahondar en una mirada de más larga duración.

[1] Ames Curtis, David, *Castoriadis y la creación cultural,* en Revista Archipiélago N°54, Diciembre 2002, p.54.

La problemática autoritaria dice relación con las formas de ejercicio del poder. Una revisión conceptual en torno al poder y su conexión con el de autoridad, que refieren autores como Adorno y Fromm, nos ayudan al debate e integración teórica en el proceso de la exploración.

A partir del análisis del contexto socio-histórico, levantamos la hipótesis de que la transición ha reforzado muchos de los contenidos autoritarios que habrían estado en la base en la sociedad chilena desde antes, pero a la vez actualiza o construye nuevos sentidos. Estos últimos son sobre los cuales nos concentramos como objeto final de indagación. Existe un imaginario autoritario que participa en la construcción de una sociedad, donde la gente es capaz de tolerar o soportar una democracia restringida.

La búsqueda del imaginario autoritario considera un análisis del contexto de la institución autoritaria del poder, más allá de los límites de la institución escolar. En consecuencia, hemos considerado en el capítulo II el contexto socio-político de la transición, como telón de fondo, del déficit democrático actual.

Documentamos la existencia de una democracia restringida en Chile, considerando las dos dimensiones de la Democracia:

- La de democracia representativa que corresponde a una visión instrumental de la misma, como conjunto de procedimientos que legitima la votación y la participación popular.
- Y la de democracia participativa, que contempla la participación directa y la expresión plural de los diferentes grupos sociales. Ella vislumbra la posibilidad efectiva de control de parte de la ciudadanía de la gestión del poder político, la presentación de demandas al estado, las formas de organización y apelación directa a los órganos de poder administrativo, político y jurídico; así como también las formas de gobierno participativo, o las de autogobierno.

Las formas de ejercicio del poder político en Chile, en la primera dimensión, se caracteriza por la exclusión política de las minorías del parlamento, a través de un sistema electoral binominal y otras disposiciones legales que examinaremos en detalle en el capítulo I. Ellas dan continuidad a la noción de democracia protegida que imperó en los noventa, donde se observa cómo una dimensión político administrativa se impuso por sobre la ético-simbólica en la restauración democrática.

La expresión directa de la democracia, en cambio, aparece más auspiciosa. La reflexión sociológica se ve desafiada teniendo en cuenta esta dimensión, puesto que una hipótesis de la existencia de un imaginario autoritario, no es evidente. El progresivo avance de las acciones de reivindicación de parte de algunas organizaciones y grupos de la sociedad civil en Chile, reflejan que en este nivel es donde la existencia de un imaginario autoritario, es puesto en tensión. Una expresión muy particular de ello, lo representó el movimiento secundario, que se desarrolló luego de nuestro estudio.

Una democracia restringida no es capaz de existir, a partir de la sola fuerza de la élite dominante con representatividad en el parlamento o el gobierno. Un imaginario autoritario se sostiene de los contenidos que los propios sujetos significan como verdadero, legítimo o inválido, ilegítimo. Él es posible de identificar, no sólo a partir de su refuerzo, sino también en la crítica que otros actores desarrollan, dando cuenta de los conflictos existentes.

Intentamos buscar algunas claves respecto de la contradictoria construcción democrática al nivel de la micro-política. La relación entre los actores al interior del espacio de la escuela es un marco de expresión y construcción de ésta.

No pretendemos una generalización desde la escuela a la sociedad, ni tampoco entre el individuo y la sociedad. La autonomía relativa existente entre el campo educativo con el campo político-global, reconoce que la Escuela es un espacio marcado por estas coordenadas, pero no determinado. Ellas son importantes para identificar y analizar los imaginarios que se construyen y expresan en el seno de las relaciones que se dan en su interior. Las formas de esas relaciones nos entregan elementos importantes respecto del modo en que se estructuran las significaciones imaginarias sociales, que refieren y construyen la dinámica social en ése y otros ámbitos.

El carácter histórico-social y subjetivo del imaginario, merece ser analizado en relaciones y situaciones concretas en las cuales están implicados los sujetos, allí se accede a las significaciones que se instituyen en lo social.

Lo socio-histórico tiene lugares y actores. A partir del análisis de sus prácticas cotidianas se pueden distinguir las formas de justificación del poder, identificando, tanto los aspectos de reproducción como los de resistencia a las formas autoritarias; y dando paso al reconocimiento de las estrategias de ruptura con estas formas, distinguiendo la producción de prácticas democráticas en el contexto de la escuela que nos proporciona claves más amplias.

La mirada micro-sociológica en la indagación empírica, permite sumergirnos en esa dinámica de creación de las significaciones imaginarias desde las cuales podemos analizar la problemática autoritaria.

Para la realización de nuestro estudio nos hemos aproximado a diferentes realidades educativas de Establecimientos de Enseñanza Media, nivel que corresponde a la escuela secundaria belga y francesa.

En las entrevistas y los grupos de discusión realizados, los actores fueron llevados a una profundización sobre los contenidos que erigen los imaginarios sociales sobre el poder, las cuales evidenciaron las significaciones sobre la autoridad ejercida, tolerada o impugnada en esa relación específica.

El análisis de situaciones concretas de conflictos de autoridad - o bien de obediencia - fue un buen punto de partida para que los actores explicitaran y, potencialmente, desarrollaran la crítica sobre las formas en que ejercen el poder.

A partir de allí, hemos realizado la tesis, en un ir y venir entre aquello que dicen los actores y lo que desde la reflexión sociológica hemos propuesto respecto de la problemática autoritaria.

Aquí una preocupación operativa sobre los imaginarios de poder, que hemos identificado en el nivel de la micro-política en la escuela, nos ha permitido desenredar algunas hebras de la madeja del imaginario autoritario y la democracia. Esta vez no sólo bajo el eje de las limitaciones, sino también los desafíos y las posibilidades que Chile enfrenta en materia de democratización. Estamos invitados a examinar sus contenidos.

Primera Parte

CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Nuestro punto de partida en la construcción de la problemática se ubica en las dificultades que se manifiestan durante la transición en Chile para la construcción democrática.

Hemos querido partir - en el Capítulo I - por una contextualización y descripción del estado actual de la democracia en el país. A la vez, se ha incluido una referencia a los regímenes autoritarios de fines del siglo XX y las transiciones, teniendo en cuenta elementos socio-estructurales de Chile y el Cono Sur que nos ayudan a dar una lectura más completa al contexto socio-histórico.

A continuación hemos querido mostrar algunos de los mecanismos a través de los cuales en Chile se habría construido un imaginario autoritario – Capítulo II. Para ello se han identificado períodos anteriores en la historia política, destacando aquellos hitos de la historia larga que nos permiten romper con el supuesto de la impecabilidad democrática de la sociedad chilena, según el cual, el quiebre democrático y la violación de los derechos humanos en Chile, habrían sido una novedad reciente. Posteriormente, hemos visto algunos mecanismos políticos y psicosociales que han participado de la construcción de la problemática autoritaria en la dinámica social actual.

Luego revisaremos aquello que ocurre en la Educación formal – Capítulo III. En particular, los contenidos autoritarios que han estado presentes en la dictadura y durante la transición, para saber el modo en que se estructura el campo escolar.

Finalmente, en el Capítulo IV, presentamos el marco teórico, el cual nos ha ayudado a identificar el método de indagación en el imaginario autoritario en la escuela. Aquí los conceptos clave serán los de imaginario, poder, autoridad y autoritarismo.

Capítulo I

LA DEMOCRACIA PROTEGIDA DURANTE LA POST-DICTADURA

I.1. EL DÉFICIT DEMOCRÁTICO O LA DEMOCRACIA PROTEGIDA EN CHILE

El primer elemento que quisiéramos relevar es que, en Chile durante el período de transición política o post-dictadura, pese a la recuperación innegable de ciertos derechos civiles y políticos propios de un sistema democrático[2], ha primado un concepto de ***Democracia restringida*.**

El término de "Democracia protegida" fue utilizado en los años 90 cuando se inician los gobiernos post-dictadura[3]. Este concepto, ilustra a la vez la constatación y la legitimación de la existencia de un sistema que - diciéndose democrático - preserva diferentes elementos que corresponden a aquellos que caracterizaron el período de la dictadura.

Una concepción "restringida" de la democracia, encuentra su expresión en varias dimensiones. La primera es la persistencia de un sistema jurídico-político autoritario. Este se expresa en la herencia del aparato jurídico-institucional de la Dictadura, cuya máxima expresión lo es la Constitución de 1980 la cual monta y "amarra" una institucionalidad difícil de modificar que limita la soberanía popular y permite la exclusión de grupos sociales de la toma de decisiones. Tanto en el plano electoral, como en las condiciones jurídicas para el ejercicio de la soberanía de un pueblo, distinguimos aspectos de restricción de la democracia en la sociedad chilena.

Se pueden encontrar referencias a las limitaciones de tipo jurídico-político[4] de la democracia en Chile constatando las trabas legales y los poderes fácticos que impiden que Chile "pase la prueba" de un sistema democrático[5], en un marco más amplio[6]. Ellas persisten pese a algunos cambios parciales que se han introducido en los últimos años.

El segundo elemento, dentro del marco legal y estructural, se aprecia en el ámbito no estrictamente jurídico-político, donde se mantiene un sistema educacional que instala la inequidad estructural por diferenciación socio-económica de los estudiantes. Esta ha perdurado más allá de los esfuerzos de la reforma educacional desarrollada durante la post-

[2] Tales como el sufragio universal, la libre circulación, la libertad de asociación y la libertad de expresión.
[3] Estos corresponden a los dos primeros gobiernos liderados por la " Concertación de Partidos por la Democracia " (coalición de partidos de centro-izquierda): Patricio Aylwin (1990-1994), Eduardo Frei (1994 -2000).
[4] Squella, Agustín; Sunkel, Osvaldo; *Democratizar la democracia: Reformas pendientes*. Centro de análisis de políticas públicas Universidad de Chile, LOM Ediciones, Santiago, Noviembre 2000.
[5] Al respecto Squella plantea como motivos: Insubordinación del poder militar al civil; existencia de senadores designados y vitalicios; tipo de atribuciones (excesivas) y tipo de integrantes del Tribunal constitucional, con presencia importante de las FF.AA.; altos quórum requeridos en las Cámaras para introducir y modificar ciertas leyes interpretativas de la Constitución y las leyes orgánicas constitucionales; Sistema electoral que impide que la mayoría pueda verse reflejada en el Senado y la Cámara de Diputados, que presenta una distribución de electores por distrito considerada"inaceptable" al nivel internacional. En Squella, Agustín, "La democracia que tenemos no es la democracia que aspiramos", en Squella, A., Sunkel, O., op. cit.
[6] Muchos aspectos del marco chileno muestran sus limitaciones desde un punto de vista del cuadro jurídico internacional. Sin embargo, el objetivo de nuestra tesis no incluye una referencia exhaustiva al respecto. Los autores de referencia que utilizamos ya han tomado como base este marco amplio. El análisis comparativo no es uno de nuestros objetivos.

dictadura. A ello se suma la continuidad de prácticas autoritarias en el seno de las relaciones en la escuela, lo que será nuestro objeto de indagación empírica posterior.

El tercer elemento se refiere a las oportunidades de expresión de la democracia participativa, donde un aspecto legal no es ajeno, en la medida que allí se establecen las reglas del juego democrático y la posibilidad de expresión de los distintos grupos de la sociedad civil.

El cuarto elemento se refiere a la relación entre lo socio-estructural y lo ético-simbólico de la transición. En particular, la situación de impunidad que se ha mantenido en los casos de violaciones de DD.HH, que aparecen secundarios respecto de una instalación político-administrativa de un sistema que se dice democrático y que se afirma sobre la base de la profundización de la liberalización económica iniciada en la dictadura.

Haremos referencia a estos elementos intentando describir las restricciones actuales a la democracia en varias de sus dimensiones y espacios de expresión.

I.1.1. La dimensión representativa de la Democracia y el orden jurídico-político

La dimensión de ***Democracia representativa***[7], referida al vínculo necesario entre las decisiones de la élite política, y las ideas y demandas existentes en la ciudadanía, tiene indicadores que muestran su debilidad. Uno de ellos es la existencia de un *sistema electoral binominal* que excluye a las minorías y que da pie para que haya una representación exclusiva de dos sectores políticos hegemónicos agrupados en coaliciones: la centro-izquierda (actualmente en el Gobierno) y la derecha (herederos político-ideológicos directos de la dictadura)[8], excluyendo con esto a los partidos minoritarios, así como a grupos independientes, quienes quedan sin ninguna representación a la hora de decidir sobre las leyes[9]. Las distorsiones que tal sistema genera en la representación de la ciudadanía, pueden explicar la caída significativa que ha experimentado la participación electoral en Chile desde inicios de la transición[10].

Gran parte del sistema de representación que se ha estructurado durante la transición ha respondido a un orden estructurado por el régimen autoritario. Dichos contenidos fueron pactados en los inicios de la transición, entre el régimen saliente y los dirigentes de los partidos políticos recién vueltos a legalizar. Las llamadas leyes de amarre persistieron, sin que las negociaciones entre los actores hayan permitido desarrollar más decididamente un proceso de democratización. Los temores de un nuevo golpe militar en los noventa, así como la

---

[7] Formalizada por Joseph Schumpeter como referida a la necesidad que los hombres políticos sean quienes definan el interés a largo plazo del conjunto del pueblo, cuyo único rol de este último, se limitaría a elegir en medio de los candidatos aquellos que ejercerán tal función " La méthode démocratique est le système institutionnel, aboutissant à des décisions politiques, dans lequel des individus acquièrent le pouvoir de statuer sur ces décisions à l'issue d'une lutte concurrentielle portant sur les votes du peuple " (1943, p. 335) Citada por Maurice Blanc, en *Vie quotidienne et Démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale*, L'Harmattan, Paris 1994, pág. 181.

[8] Este sector es el que asegura su existencia como grupo mayoritario en el Senado y en la Cámara de Diputados, ya que según la ley electoral, le basta con un 34´% de la votación para tener la mitad de los escaños.

[9] Ello es crítico en la medida que, a la fecha del golpe de Estado de 1973, en Chile se había perfilado la existencia de tres sectores políticos bien delimitados ideológicamente: La Derecha (principalmente el Partido Nacional), el Centro (con la Democracia Cristiana) y la Izquierda (principalmente con los partidos Socialista y Comunista). Ver en Germán Urzúa, *Historia política de Chile y su evolución electoral*, Ediciones Universitarias, Santiago, 1992.

[10] Sobre la participación electoral: el año 1989 ella fue de un 89%. Esa fue la primera votación democrática que se realiza para dar paso a la libre elección de representantes políticos iniciando la transición chilena. Este índice experimenta una dramática caída, llegando al 54% de votación en el año 2004. De acuerdo a estimaciones de Navia (2004), Ortega (2003), y http://www.elecciones.gov.cl/ En David Altman, "(Algunas) Reformas institucionales para el mejoramiento de la calidad de la democracia en Chile del Siglo XXI", en Varios autores, *Desafíos democráticos*, FLACSO Chile, 2006, p.57.

preocupación por establecer un sistema representativo bajo la estructura de partidos políticos en una nueva institucionalidad estatal, se superpuso por sobre el enjuiciamiento de los responsables de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura. La defensa ante las amenazas al nuevo orden democrático en ese período, fue más fuerte que las demandas de justicia y fin de la impunidad, operando en los hechos una restringida concepción de democracia.

La herencia legal autoritaria observa su principal restricción en la Constitución de 1980, la cual limita la necesaria independencia de los poderes del Estado. Ella establece la existencia de organismos estatales o "supra-poderes" dentro del estado no susceptibles de participación y control ciudadano, capaces de reproducirse a sí mismos y que guardan una relación de tutelaje donde el conjunto de la institucionalidad política, económica y social estructura a la sociedad actual como orden autoritario"[11].

Pese a ciertos cambios en la institucionalidad política, persisten instituciones que "amarran" un orden no-democrático. Este es el caso de organismos tales como el Tribunal Constitucional. Este es el encargado de conservar y resguardar el espíritu (antidemocrático) de las leyes y reglamentos que derivan de la Constitución de 1980 y no cuenta con un organismo al cual se supedite, manteniendo una vigilancia sobre las normas impuestas en el contexto de la dictadura.

Otra institución es el Consejo de Seguridad Nacional[12], propio de los estados de excepción (y de guerra) en cuya composición existía una participación política de las Fuerzas Armadas que fue modificada en las reformas constitucionales del año 2005.

Sin embargo, este espíritu se preservó en el artículo sexto de la constitución[13], donde, bajo el argumento de garantizar el orden institucional de la república, se atribuye implícitamente a las FF.AA. y al Tribunal Constitucional dicha misión. De este modo, se mantiene un cierto tutelaje militar y autoritario a la democracia, elevando estas entidades a un rango superior que el de instituciones elegidas democráticamente.

Otra de las leyes de amarre de la transición corresponde al sistema electoral binominal, donde, a la exclusión política y social, se le suman otras disposiciones que acentúan el rasgo autoritario del "nuevo" sistema político que se construyó. Algunos autores han mencionado al sistema binominal como una de las estrategias de las *democracias de baja intensidad*[14] que reemplazaron a las dictaduras militares en América Latina.

---

[11] Gallardo Bernarda, *El modelo de transformación autoritaria de la política,* Material de discusión, Programa FLACSO - Chile, N°112, Julio 1988, p.6.

[12] Esta Institución recoge el concepto central de " seguridad nacional " que fue central en la formación política e ideológica que entregó la Escuela de las Américas durante los años 70 y 80. Ella tuvo como objetivo la formación de generaciones de militares latinoamericanos para enfrentar la insurgencia y los procesos revolucionarios que se encontrarían bajo el área de influencia de Cuba y la URSS que representaban la amenaza de penetración del " comunismo internacional " en la región en el contexto de la guerra fría. Ver en O'Donnell Guillermo, *The U.S. and Latin America in the 1980's*, University of Pittsburgh, Pittsbugh, PA, 1986 ; Montealegre, Hernán*, La seguridad del Estado y los Derechos humanos*, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 1979 ; Hoeffel, Paul Heath, Kornbluth, Peter, *The war at home : Chile's Legacy in the United States NACLA,* Report on the Americas, vol 17 (September, October 1983).

[13] http://www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/242302.pdf

[14] Herreros Francisco, Monje Pablo, Moreno Juan Cristóbal, Leandro Torchio, Iván Valdés y Francisco Herreros como redactor. Informe N° 21 (Junio 2005) Revista de Pensamiento crítico. Chile: Instituto de Ciencias Alejandro Lipchutz. Y en Atilio Borón en (2003), *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, y (2000) *Tras el búho de Minerva. Mercado contra Democracia en el capitalismo de fin de siglo.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Como ejemplo de la forma en que la dimensión representativa se restringe a través de la legislación existente, están las limitaciones para presentar candidaturas independientes al parlamento, o la incompatibilidad para que un dirigente gremial o sindical postule a un cargo de representación popular[15].

Gran parte de la transición ha contado con una legislación autoritaria, la cual, pese a algunas modificaciones, en particular la del año 2005, ha mantenido en lo sustancial las restricciones a la participación y al ejercicio del poder político de parte de la ciudadanía, configurando una democracia restringida. De este modo, parte importante de las decisiones políticas han excluido el debate ciudadano.

Una de las disposiciones que se logró modificar el año 2005 es la existencia de *senadores designados* o "institucionales". Ellos no provenían de la votación popular, sino que eran designados por diferentes instituciones estatales: en particular las fuerzas armadas, el poder judicial y el poder ejecutivo. Tales senadores hacían variar la balanza de las fuerzas políticas en función de ciertos intereses tendientes a preservar la institucionalidad autoritaria, habiendo portado varias de esas Instituciones la ideología de la dictadura. Tal situación, en los hechos, significó una suerte de tutela militar (y de la ideología del régimen militar) que frenaba todo intento de modificación del pilar jurídico sobre el cual se levanta toda la institucionalidad chilena: la Constitución Política de 1980[16].

Reconociendo el peso que tiene la Constitución del 80, y su impacto en la dimensión representativa de la democracia, existen además diferentes campos que se rigen por marcos legales y organizativos que operan como dispositivos que frenan la democratización en su interior. La sociedad chilena no ha sido capaz de revertir los contenidos centrales de la institución autoritaria pese a los esfuerzos en diferentes ámbitos.

I.1.2. Las persistencias en el sistema educacional

En el ámbito educacional en particular, podemos observar la continuidad de las transformaciones estructurales llevadas a cabo durante la dictadura, dando forma a un sistema educativo que limita los desafíos democratizadores. Específicamente la persistencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) donde se explicitan contenidos antidemocráticos de control ideológico[17] y limitación de la participación estudiantil[18]. Pero

[15] Según la Constitución, Artículo 54, inciso 7 dice: "No pueden ser candidatos a diputados ni senadores las personas que desempeñen un cargo directivo o de naturaleza gremial". A esto se agrega: " Si no fueren elegidos en una elección no podrán volver al mismo cargo ni ser designados para cargos análogos a los que desempeñaron hasta un año después del acto electoral". Ello significa que para que un dirigente social, gremial o sindical, pueda presentar su candidatura, debe renunciar al cargo que detenta. Y, si no resulta elegido, sólo podrá volver a su puesto un año después de la elección, ello implica que el dirigente sindical no gozará de fuero durante el periodo intermedio, por lo que fácilmente podrá ser despedido. Así, el dueño de la empresa puede ser candidato, pero el presidente del sindicato, no. Al respecto pueden revisarse: www.congresonacional.cl, http://pdba.georgetown.edu/Comp/Legislativo/Congreso/Legisladores/inelegibilidad.html y http://www.elmostrador.cl/modulos/noticias/constructor/noticia_impresion.asp?id_noticia=171328

[16] Especialmente al revisar los Artículos 8, 9, 16, 17, 19, 40, 41, 61 de la Constitución Política de Chile de 1980. Textos Jurídicos, Santiago de Chile, 1986.

[17] Así por ejemplo, mientras que en el artículo 3 de esta ley, se establece la libertad de enseñanza, luego en el artículo 6 establece limitaciones que dicen relación con 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 político 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.

[18] En efecto, respecto de la participación estudiantil, en los artículos 45, inciso e y artículo 64, inciso e, se manifiesta esta limitación: "La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de

también la sujeción cultural a prácticas instituidas históricamente donde la perspectiva de derechos estuvo ausente.

Para ilustrar algunas de esas restricciones, hemos hecho una revisión de las disposiciones autoritarias del Ministerio de Educación durante la dictadura, donde se observa el intento del régimen militar por realizar un férreo control de los establecimientos educacionales, así como la forma en que se estructuró este control, lo que examinaremos en el capítulo II.

En el momento actual, pese al intento de Reforma Educacional[19] puesta en curso desde los inicios de la transición esta no ha sido capaz de revertir sus aspectos estructurales. La dictación, en las postrimerías del régimen autoritario, de la LOCE[20], que dio estatuto legal a las transformaciones llevadas a cabo durante ese período, representa un claro ejemplo de este orden gestado en condiciones no democráticas e impuestas como herencia a la transición.

Así, en el caso de la Educación, la forma en que se estructura el sistema educativo no se modifica sustancialmente, persistiendo una forma de organización que resta igualdad de condiciones a estudiantes provenientes de diferentes medios. En especial, el proceso de privatización iniciado en la dictadura, lejos de revertirse, se profundiza durante la transición, teniendo un impacto negativo en términos de calidad y equidad en la educación[21].

La desregulación para impartir educación de parte de los privados, no significa sin embargo su democratización. En efecto, estaremos en presencia de una liberalización del mercado educativo, pero no ante una democratización de la institucionalidad educativa.

Tampoco se democratizó la calidad de la educación. La desigualdad existente en este ámbito es un elemento crítico que intentó ser abordado por el Estado sin mayor éxito[22]. Esta problemática recién cobra mayor visibilidad social el año 2006 ante el movimiento de estudiantes secundarios que irrumpe en la escena nacional. A partir de su demanda ante las malas condiciones que presenta la educación de los más pobres, los estudiantes pedirán igualdad en la calidad de la educación. A partir de allí se cuestionará el sistema educativo, pero también el sistema social y político más amplio que sostiene esa institucionalidad. Desde ese momento, se reconocerán, más masivamente, las dificultades orgánicas que ella implica, y se planteará como demanda la derogación o modificación de la ley generándose un debate abierto al respecto.

---

los funcionarios administrativos tanto en los órganos de la gestión o dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales y colegiadas. En: Op.cit.

[19] Sin intentar minimizar los esfuerzos realizados durante la transición, especialmente: aumento de la cobertura de la Educación Básica y Media, o los programas ministeriales que buscan la incorporación de contenidos democráticos en la formación, estos esfuerzos se han diluido en el contexto global heredado. En: Mineduc (2002) *Sistema de evaluación de políticas y programas del Ministerio de Educación*, Santiago: Departamento de Estudios y Estadísticas, Mineduc. www.mineduc.cl

[20] La Ley Orgánica constitucional de Enseñanza, N° 18.962, fue promulgada el 10 de marzo de 1990, un día antes que el Régimen militar traspasara el mando al presidente Patricio Aylwin, elegido democráticamente en 1989, tras ciertas reformas hechas a la Constitución de 1980 que permitieran ciertos cambios negociados entre las fuerzas políticas opositoras y el régimen militar luego de la derrota de la opción de continuidad del gobierno de Pinochet en el plebiscito de 1988.

[21] Aquí consideramos la definición de Nestor López quien analiza la relación entre educación y equidad social. Bajo este punto de vista, la equidad quedará definida como el sistema de igualdades y desigualdades estructuradas en torno a la búsqueda de una igualdad fundamental. En López, N., "La educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional", Revista Galega de Economía, vol 14, núm. 1-2, 2005, pp 1-20.

[22] Las políticas en este sentido han sido de tipo compensatorio, con un fuerte componente asistencial, y privilegiando la inversión en infraestructura para ampliar la jornada escolar. Sin embargo, el marco normativo global persiste y la brecha existente entre la educación se profundiza cada vez más. Ver Mideplan (1991) *Evolución de las políticas sociales en Chile 1920-1991*, Santiago: Mideplan, Gobierno de Chile; Cox, Cristian (edit) (2003) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Santiago: Editorial Universitaria

I.1.3. La dimensión participativa o directa de la democracia limitada en Chile.

La democracia limitada en Chile también se aprecia en la dimensión de *democracia directa o participativa*.

La ***democracia participativa o directa***[23], exige de la política el arbitraje o la transacción social entre los diferentes intereses particulares, de manera que recurriendo al doble registro de la negociación / imposición[24], puedan entrar en el juego democrático. A su vez, va asociada a la búsqueda de construcción y concreción de ese interés general que aparece en la definición de la democracia en su dimensión representativa, dado que el marco jurídico-político no se organiza independiente de las relaciones, sino que define sus límites y posibilidades[25].

Sin embargo, en el caso chileno las condiciones para que los diferentes intereses tengan la posibilidad de ser considerados dentro del interés general, son bastante desiguales. Ello se observa en la limitada posibilidad de control social de parte de la ciudadanía y en la inexistencia de mecanismos que recojan aquellas iniciativas que se han generado en la ciudadanía de manera autónoma.

Así por ejemplo, la inexistencia de responsabilidad o *accountability* política[26], puede ilustrarnos algunos del déficit de la democracia directa en Chile. Una de las expresiones de esta dimensión participativa es la llamada *iniciativa popular*[27], donde se canaliza el interés colectivo que tendrá posibilidad de cobrar forma en disposiciones o leyes. Este recurso dentro del contexto latinoamericano, ha sido reconocido como una *importante herramienta en el involucramiento de la ciudadanía en asuntos públicos*[28].

Tal modalidad está presente en varias constituciones latinoamericanas, aún cuando son vinculantes sólo en Costa Rica, Colombia, Paraguay, Uruguay y Venezuela.[29] En Chile, en cambio, observamos la ausencia de una herramienta proactiva en las manos de los ciudadanos.

Paralelamente, hay un déficit respecto de los canales y la apertura necesaria hacia las formas de organización que no se apegan a la reglamentación impuesta[30]. Este elemento repercute y significa la exclusión legal de sectores portadores de ideas o proyectos socio-políticos considerados ilegítimos por el aparato del Estado[31], lo que tiene innegables efectos sociales, culturales y políticos. Pese a la recuperación de los derechos a la libertad de asociación y de

---

[23] Sintomer Yves (1999) *La démocratie impossible ? Politique et modernité chez Weber et Habermas*, Paris : La Découverte
[24] Maurice Blanc, *Vie quotidienne et Démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale*, L'Harmattan, Paris 1994.
[25] Castoriadis C. (2007) *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS.* (Trad.de Margarita Díaz), Madrid: Trotta, pág. 68.
[26] Por responsabilidad política o *accountability* política se entiende todo el entramado de instituciones que tienen la capacidad de forzar a un agente público (electo o designado, persona o institución) a rendir cuentas y eventualnente sancionarlo. La primera se refiere al poder de la ciudadanía en respaldar o sancionar la acción del gobierno y los representantes y la segunda se refiere al entramado interno del Estado. En Altman, David, "(Algunas) Reformas institucionales para el mejoramiento de la calidad de la democracia en Chile del Siglo XXI", en Varios autores, *Desafíos democráticos*, FLACSO Chile, 2006, p.63.
[27] Op.cit., p. 65.
[28] Idem
[29] Altman, D., op.cit., p 66.
[30] Así por ejemplo, al nivel de las organizaciones territoriales y funcionales, ellas están exigidas de contar con personalidad jurídica, lo que significa para organizaciones populares una especie de empadronamiento y control de parte de las autoridades. No obstante, para otras asociaciones, ese mecanismo significará su formalización, para postular y acceder a fuentes de recursos.
[31] Ver R. Contreras, *Más allá del bosque: la explotación forestal en Chile*, Santiago 1989.

reunión[32] durante la transición, la situación de exclusión que durante la dictadura fue aplicable a las organizaciones de izquierda, hoy persiste en el caso de otros grupos y minorías que siguen enfrentando serias dificultades para posicionar sus demandas de orden cultural, social, sanitario, político[33] y económico.

Un ejemplo de ello se evidencia en la represión que viven algunas organizaciones mapuche, quienes se encuentran en disputa con empresas privadas en su lucha por la recuperación de tierras confiscadas o traspasadas en el pasado, en situación de transgresión de sus derechos. Sin embargo, el Estado ha adoptado una actitud represiva apelando a la defensa de valores de propiedad privada[34] y de orden público. De este modo, a los dirigentes mapuche les ha sido aplicada la Ley de seguridad interior del Estado (propia de los estados de excepción aplicados durante la dictadura), así como la Ley antiterrorista. Bajo tales contenidos, algunas organizaciones mapuches han sido dejadas fuera de la ley, sus dirigentes procesados y encarcelados bajo acusaciones de asociación ilícita y de sabotaje[35]. Con ello se observa la exclusión - vía disposiciones legales o prácticas - de los grupos minoritarios contestatarios al sistema, a quienes se los deja al margen de los derechos políticos y civiles[36].

De acuerdo a la legislación existente - ante situación de crisis y conflicto, el Estado puede invocar a la Ley de seguridad interior del Estado[37], que permite dejar al margen de la legalidad a las organizaciones (y los actores) en disputa. Tal como mencionábamos más arriba, este es un aspecto más de la institucionalidad autoritaria heredada que limita la dimensión participativa de la democracia y que constituye obstáculos para el pleno ejercicio de los derechos individuales y colectivos.

No obstante la reglamentación vigente, y pese a las contradicciones que observamos en la construcción de la dimensión participativa de la democracia, ella no explica ni da cuenta de toda la dinámica social, cultural y política existente en Chile. En efecto, existe un alto nivel de asociatividad[38], así como diferentes expresiones ciudadanas. En especial organizaciones en el nivel local, así como otras nuevas formas. A la vez, se observan diferentes estrategias asociativas y distintos mecanismos de participación y representación. Significativo resulta el ejemplo de las movilizaciones de estudiantes secundarios durante el año 2006, quienes con una adhesión masiva, irrumpieron en el espacio público, desarrollando formas de representación diferentes de las tradicionales, pugnando por la consideración de sus intereses y el cambio de la agenda gubernamental.

---

[32] Artículo 19 de la Constitución política. www.congresonacional.cl

[33] Aquí, podemos mencionar las dificultades para el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, los cuales enfrentan una férrea oposición por parte de la iglesia y los partidos de derecha. Los grupos conservadores han impulsado varias querellas judiciales y acusaciones constitucionales ante las políticas de derechos sexuales y reproductivos del sistema público de salud, o frente a los programas y textos escolares sobre sexualidad y afectividad de la reforma educacional. En Lemaitre, Ma. José et al., "La reforma de la educación media", en Cox, op. cit., pp.317-374.

[34] Periódico El Qultrún, Temuco, ediciones año 2000-2001, Periódico Azkintuwe 2005-2008.

[35] Expresiones de ello han sido el encarcelamiento y procesamiento de los dirigentes de la coordinadora mapuche Arauco Malleco, así como la militarización de la zona en conflicto argumentando el intento de desestabilización del orden. La prensa nacional, sectores de la derecha han exigido el endurecimiento de la represión y la aplicación de la ley de seguridad interior del estado. En particular: www.emol.cl, www.latercera.cl

[36] Aludiendo las disposiciones del Artículo 19, del inciso 15 de la constitución política, relativos tanto a la libertad de asociación como a las limitaciones de la misma. La más controvertida plantea: "Prohíbense las asociaciones contrarias a la moral, al orden público y a la seguridad del Estado".

[37] Página web, www.congresonacional.cl

[38] En la encuesta PNUD del año 1999 se indicaba que en Chile existen 83.386 organizaciones lo que equivalía a 56 asociaciones por cada 10.000 habitantes. En PNUD (2000*) Más sociedad para gobernar el futuro. Informe de desarrollo Humano.* Santiago: PNUD.

Distinto es el caso de las organizaciones locales tradicionales, las cuales han preferido ajustarse al marco legal que permite su reconocimiento jurídico, legal y social. Esto puede ser leído en términos de aceptación del control estatal, en pos de la legitimación de su status para fines instrumentales de acceso y gestión de recursos gubernamentales[39], como es el caso de muchas de las organizaciones territoriales y funcionales existentes.

I.1.4. Los elementos socio-estructurales de la transición. Sistema económico y democracia.

Además de las bases jurídicas del autoritarismo en Chile, creemos necesario hacer referencia a algunos aspectos socio-históricos de la situación chilena. Retomando el planteamiento de Garretón, consideramos que un aspecto ineludible para el análisis del actual período, es la relación que se ha observado entre el autoritarismo y la implantación y mantenimiento de un sistema económico "neoliberal". Este permite la profundización de los procesos de privatización, el desarrollo de la política económica social de acuerdo a la expansión de los mercados y una reducción importante del aparato público y de su responsabilidad respecto del ejercicio de los derechos de la población. Es decir, se impone una construcción estatal donde el Estado está abocado al control de la población, pero que se desprende de sus obligaciones frente a la salud, la previsión, la educación y la regulación para asegurar estos derechos.

En efecto, Chile representa el paradigma en América Latina donde la existencia de un sistema autoritario permitió el desarrollo de profundas transformaciones económicas, las que, en condiciones de democracia no habrían podido implantarse debido a su carácter excluyente e impopular[40]. La defensa de la intervención militar en pos de los fines económicos y políticos del neoliberalismo puede encontrarse en varios autores[41]. Este esquema económico "neoliberal", no es ajeno a la profunda desigualdad que se observa hoy en Chile[42], donde los datos con relación a la diferencia del ingreso reflejan una profundización de tales diferencias[43].

Por otra parte, la primacía económica de ciertos grupos (empresarios, consorcios o grupos económicos) es también una primacía política, ya que éstos ejercen una presión efectiva sobre el sistema político y la toma de decisiones gubernamentales[44]. Ésta se expresa también en la amplia legitimación con que algunos conceptos se posicionan como valores del sistema político: la competitividad, la primacía del mercado.

Estos valores se encuentran en los hechos confrontados a los principios de igualdad y fraternidad o de libertad - que terminan siendo entendidos como "liberalización" económica - y a los valores de tolerancia, participación, solidaridad y cooperación los cuales son reemplazados por los de competencia y exclusión.

---

[39] Las organizaciones territoriales y funcionales están exigidas de contar con personalidad jurídica para poder postular a fondos de financiamiento de programas gubernamentales administrados desde el nivel municipal para ser desarrollados por grupos y comunidades en el territorio. No obstante la crítica que algunas organizaciones sociales realizan a esta exigencia por representar la posibilidad de control por parte de las autoridades, este mecanismo de formalización es ampliamente usado.

[40] Garretón, M.A. (1978) *Democratización y otro desarrollo: El caso chileno,* rótterdam: Publicaciones del Instituto para el nuevo Chile.

[41] Ver en Lavín, Joaquín (1987) *La revolución silenciosa*, Santiago: Planeta.

[42] Tironi E., Martínez J. (1985) *Las clases sociales en Chile. Cambio y estratificación 1970-1980*, Santiago: Sur:

[43] PNUD, *Desarrollo Humano en Chile, Más sociedad para gobernar el futuro,* Santiago de Chile 2000, p. 42.

[44] Al respecto existe bastante documentación en Salazar G., *Clase política en Chile: conducta histórica y transición a la democracia*, Informe Proyecto de Investigación Fund. Ford & SUR, Santiago 1989-1990. También en Salazar G., Pinto J. (1999) *Historia contemporánea de Chile. Vol I : Estado, Legitimidad, Ciudadanía*, Santiago: LOM Serie Historia.

Según Tironi estos conceptos estarían presentes también en la ciudadanía "dispersa" de la calle[45]. Es decir, esta situación no obedece sólo al nivel de la élite política, económica o militar, sino también al nivel de los ciudadanos quienes, según estudios del año 2000[46], se valoraban negativamente o con indiferencia la democracia. En el año 2007 hay estudios[47] que refrendan estas visiones.

El entrabamiento de proyectos de reformas al orden jurídico autoritario[48] no es ajeno al nivel de representaciones de la gente y de las prácticas que éstas desarrollan. Esto es lo que retiene nuestra mayor preocupación, y que constituye nuestro problema: la aparente indiferencia o apatía, de parte de la población frente a la democracia, la que se apreciaría en la in-visibilización o justificación del autoritarismo que los chilenos han expresado durante la transición que ya se prolonga por casi veinte años.

Asociada a esta indiferencia, no es raro ver que la resolución de los problemas de violaciones de derechos humanos se haya postergado por tanto tiempo. Asimismo el tardío reconocimiento del alcance socio-cultural, ético y político que la violencia institucionalizada tiene para una sociedad que se diga democrática. El componente relacional de la democracia pone al centro la participación de los actores. La importancia de la autonomía social e individual para la construcción de la sociedad que se quiere vivir.

Una preocupación respecto de la construcción democrática en Chile, exige ir más allá del marco político global. Vemos como necesario, interrogarnos sobre las características que harían de ésta, una sociedad heterónoma o autónoma. Nos preocupa la disputa en la institución de las significaciones imaginarias que se legitiman en las relaciones: la aceptación, sometimiento o indiferencia frente a un sistema autoritario o poco democrático; los procesos que develan una sociedad heterónoma: la aceptación de los contenidos tal cual están, la negación de la auto-institución y la falta de reflexión sobre el propio poder instituyente, la adaptación a formas de sometimiento de la subjetividad a sistemas injustos donde la acción y la autonomía aparecen como amenazas a ese sistema instituido.

La sociedad tal cual se nos presenta, alcanza su legitimación a través de las prácticas y significaciones cotidianas, donde elementos de continuidad de una institución autoritaria conviven o se confrontan con elementos de una institución democrática. Nos interesa, pues, la interpretación y desciframiento de las formas y los contenidos a través de los cuales se construye el sentido de las relaciones sociales en un contexto de déficit de democracia en la realidad chilena.

---

[45] En Tironi, E. (1999) *La irrupción de las masas y el malestar de las élites. Chile en el cambio de siglo*, Santiago: Grijalbo, p.100-101. También se encuentran referencias en *El Régimen autoritario. Para una sociología de Pinochet*, Santiago, 1998.

[46] Encuestas realizadas en Chile muestran que la adhesión y valoración de la democracia de parte de los chilenos ha descendido durante el período de transición. Al respecto ver PNUD, Chile, 2000.

[47] http://www.heritage.org./Research/LatinAmerica

[48] Como ejemplo se pueden revisar los intentos de reformas constitucionales realizados durante el período post-dictadura tendientes a desmantelar los enclaves autoritarios en la legislación. Algunos ejemplos son los intentos por cambiar el sistema electoral, por eliminar la figura de Senadores designados, o para modificar la reglamentación relativa al financiamiento de campañas políticas, el intento de enjuiciamiento de Pinochet antes de ser arrestado en Londres, el intento de reducir privilegios políticos y judiciales a Instituciones y personas, etc.) Todos estos proyectos no han contado con el quórum necesario. Ver en cuadernos jurídicos, o en la relatoría de las sesiones del Senado y la Cámara Años 1990-2001, y posteriores.

I.2. ¿CÓMO SE HA CONFORMADO UNA DEMOCRACIA RESTRINGIDA EN CHILE? ¿CÓMO SE MANTIENE UN SISTEMA AUTORITARIO EN EL CHILE DE POST-DICTADURA? HIPÓTESIS

Recordamos nuestra constatación inicial donde *pese a la recuperación innegable de ciertos derechos civiles y políticos durante la transición democrática en Chile, varios de los contenidos que conformaron el sistema autoritario durante la dictadura, no habrían logrado ser revertidos durante el período actual*.

Bajo una definición más amplia de la democracia, donde los contenidos de representatividad y participación aparecen indisociables, estamos interesados en seguir profundizando en la problemática autoritaria, de modo de reconstruir los desafíos y los debates en la problemática democrática del Chile de inicios del siglo XXI.

Intentaremos - en primer lugar - dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se hace posible la existencia de una democracia restringida en Chile?

Aquí retenemos lo que M.A. Garretón[49] nos aporta con el concepto de "enclaves autoritarios". Esta idea nos permite la identificación de algunos de los elementos característicos que constituyen las principales trabas a la democratización de la sociedad chilena y que representarían para este autor algunos de los elementos prioritarios a tener en cuenta para la realización de una transición exitosa.

Los enclaves autoritarios característicos de situaciones llamadas "post-autoritarias"[50] tendrían cuatro componentes básicos: El primero, es el referido a los problemas de DD.HH., o más bien, a *la existencia de un proceso de impunidad y de no-resolución por parte del poder judicial así como por parte de los aparatos de Estado, de la situación de violación de derechos humanos (específicamente los derechos civiles y políticos referidos a torturas, asesinatos y desaparición forzada de personas)*[51] cometidos durante el régimen militar.

El segundo enclave lo constituye *la herencia institucional*, referido a la "coexistencia de normas democráticas con elementos constitucionales o legislativos que limitan el ejercicio democrático", (sobre lo que hemos hecho referencia en el punto anterior)

El tercer elemento es el *enclave actoral*, el cual, según Garretón, dice relación con la existencia de "grupos, organizaciones y sectores, principalmente militares o vinculados a ellos, que no se integran plenamente al juego democrático y que más bien conspiran contra él". Aquí encontramos como actores, no sólo a los militares y ex-militares (que son parte de la élite política actual) y que desde tiempos de la dictadura han estado en alianza con diferentes grupos políticos de derecha, sino también a aquellos grupos que representan los intereses y la apuesta tanto económica como ideológica del sistema neoliberal en Chile. Ellos son los sectores y grupos económicos nacionales que se encuentran imbricados con la élite política de derecha y también con algunos sectores de centro.

---

[49] Garretón, Manuel Antonio, *Las complejidades de la transición invisible*, en Proposiciones Nª14, Ediciones SUR, Santiago, 1987.

[50] Garretón, M.-A., *Los Derechos Humanos en los procesos de democratización*, en Jelin E., Hershberg E., *Construir la democracia: Derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América latina*, Edit. Nueva sociedad, Caracas,1996, p.54, y en *La posibilidad democrática en Chile*, FLACSO, Santiago, 1989.

[51] Frühling, Hugo, *Los movimientos de Derechos Humanos en América Latina, identidad, diversidad, y estrategias de acción*, Ier Seminario Latinoamericano de Educación para la paz y los DD.HH., CEAAL, Caracas, 22-27 septiembre 1984.

Esta tríada de actores preponderantes se amplía con otros actores institucionales ya mencionados en el punto 1, tales como los Tribunales de Justicia, Consejo de Defensa del Estado, Tribunal Constitucional, Consejo de Seguridad nacional, entre otros. Pero también podemos considerar las restricciones a la libertad de prensa donde diferentes actores influyen en el mantenimiento de un cerco informativo frente a ciertos temas o en la falta de pluralidad en la propiedad de los medios de comunicación.[52]

El cuarto componente es el relativo a la construcción simbólica, que podemos llamar el de *los imaginarios autoritarios*. Ello se refiere a aquellos contenidos que fundamentan y legitiman la persistencia de un esquema autoritario en la sociedad chilena. Garretón se refiere a esta dimensión como la "presencia generalizada de valores, mentalidades y actitudes propiamente antidemocráticas o autoritarias"[53].

En este último aspecto creemos encontrar una pista significativa para la comprensión de lo que ocurre al nivel de las prácticas de los sujetos. Las formas que participan de la institución cultural. Y cómo los individuos y grupos de la sociedad construyen lo que Castoriadis llama las significaciones imaginarias sociales[54] que participan de la construcción de las relaciones en una determinada cultura y sociedad.

No obstante la constatación de un cierto orden social dictado por leyes y normas jurídicas, así como grupos e ideologías dominantes, necesitamos conocer también la forma en que estos pueblos se apropian o impugnan en sus prácticas cotidianas tales sistemas. Y por lo tanto, la forma en que se construyen las relaciones sociales.

Nuestra primera hipótesis es que una constatación meramente jurídico-política, o que se limita a la consideración de los actores en posición "dominante", no nos permiten profundizar en cómo se construye una sociedad.

Los contenidos autoritarios sostenidos por el marco jurídico-político o socio-estructural, no pueden ser entendidos sin la consideración del componente cultural que media y se articula siendo condicionada y a la vez condición de un sistema social. Es en el espacio de la cultura donde se divisa la legitimación (o impugnación) simbólica de tal sistema.

En segundo lugar y como segunda hipótesis, sostenemos que *este imaginario que sostiene un valor tan capital como la vida y la convivencia social, impregna tanto a los que ejercen dominación como a quienes la viven (o la sufren), en el corazón de relaciones sociales concretas*. Esto, porque ambos actores participan de la acción social y contribuyen en la construcción de las concepciones de lo social. Por lo tanto ambos participan a través de sus relaciones, del aspecto de reproducción / producción de la vida social.

En el caso de los regímenes autoritarios y totalitarios[55], desde el análisis de Hannah Arendt, se observa que el sistema político puede desencadenar procesos de disciplinamiento en la

[52] Puede encontrarse mayor detalle de ello en diferentes publicaciones y estudios, algunos de ellos: Francisco Gedda (2007) *El reto de la TV digital: tecnologías de la información y comunicación ciudadana*, Santiago: ICEI - Universidad de Chile; Weibel Mauricio (2006) *Comunicación pública. Nuevos desafíos para la democracia*. Santiago: LOM; Varios autores (2005) *Mordazas de la transición*. Programa de libertad de expresión 1999-2001, Santiago: ICEI Universidad de Chile; Osvaldo Torres y Soledad Salazar (2007*) La estatura del derecho, igualdad, participación ciudadana y percepción de los medios en niños, niñas y adolescentes.* Santiago: ICEI – Universidad de Chile; Claudia lagos, Alejandra Matus y Marcia Vera (2005) *Organizaciones sociales en Chile invisibles a los medios*, Santiago: ICEI-Universidad de Chile.
[53] Garretón, M.-A., op. cit.(1996) p.55, y en Garretón, M.-A. (1989), op. cit.
[54] Castoriadis, Cornelius (1975) *L'Institution imaginaire de la société*, Paris : Éditions du Seuil.
[55] Hannah Arendt (1972) *Le système totalitaire. Les origines du totalitarisme*, Paris : Éditions du Seuil.

población. Ello se puede apreciar especialmente en las relaciones en la escuela donde podemos documentar aquello ocurrido durante la dictadura, como se enuncia en el capítulo II. Pese a algunas diferencias respecto de los fines buscados[56], entre otros sistemas autoritarios y el caso chileno, retenemos el proceso de anclaje de formas autoritarias de concebir el poder.

Así por ejemplo, en estos sistemas vemos que la práctica social puede llegar a ser concebida como una mera reproducción de los contenidos dominantes donde cada conducta se apega, tal como un instrumento en una sinfonía, a la interpretación de la partitura señalada por la autoridad legitimada[57]. Pero también puede que se conciba al individuo "vaciado" de poder, a quien sólo le queda la obediencia a un sistema y a la personificación de éste. Así, las subjetividades se apegarían a la autoridad y la representación física o moral del poder, quedando o bien como un individuo "subordinado" apegado a los valores dominantes o bien como sujeto "anulado" o desprovisto[58] de todo poder.

Como desafío de la exploración es conocer el tipo de apropiación y participación que los sujetos tienen respecto de la dinámica social y política más amplia. En particular, cuál es la relación que los sujetos tienen frente a la democracia o al autoritarismo, en tanto formas políticas de relación entre los individuos, grupos y comunidades y cómo ellos viven estas instituciones.

Nuestra segunda pregunta se orienta a comprender *¿cómo y bajo qué contenidos los chilenos mantienen o construyen un sistema autoritario o de democracia restringida?* Es decir, cómo legitiman o critican tal sistema, más allá de la constatación del marco jurídico-político autoritario.

Por lo tanto, nuestra pregunta de base se orienta a saber si *¿existiría también en los chilenos un imaginario autoritario del poder que se transmitiría y se produciría en diferentes relaciones?*

Para dar respuesta a esta cuestión, podemos decir que reconocemos al nivel de las representaciones sociales, el anclaje de un discurso heredado y re-actualizado, que originalmente parte de la derecha y de los sectores que sostuvieron el régimen militar, el que pasa a constituirse en un bien simbólico del cual se apropian otros sectores de la vida nacional.

I.3. DE LAS PREGUNTAS GENERALES A LA ESCUELA

Nuestra problemática se concentra en la base simbólica de las prácticas. Ella constituye una dimensión capital e indivisible de la forma en que se construye un sistema social[59] y es

[56] En el caso de la dictadura chilena, ella pone énfasis en la represión, pero sobretodo, en un proceso de liberalización económica -y un proyecto económico conforme con el tipo de desarrollo capitalista predominante en ese momento histórico. En los sistemas totalitarios, por su parte, la idea de refundación de la sociedad es más importante. No obstante, en ambos se desarrolla un proceso de ideologización importante en la población. Al respecto podemos mencionar los notables trabajos de Hannah Arendt que hacen referencia al proceso de uniformización ideológica de la gente en op. cit. p .196, así como aquellos de Adorno, Levinson, con relación a los orígenes del antisemitismo y su conexión con algunas características específicas de la personalidad autoritaria, en *The authoritharian personality* (1950) New York: Harper and Row.

[57] Bajo diferentes clasificaciones el Régimen de Pinochet, lo podemos considerar tanto Estado Dictatorial como Militarista de acuerdo a la clasificación hecha por Enríquez, E. en *De la horde a l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*, (1983) Paris : Edit Gallimard, pp 335-345. Sin embargo, según la clasificación de Arendt, éste podría ser considerado tanto Dictadura como Tiranía, ver en Arendt, op. cit.

[58] Enríquez, E. op. cit. p. 339.

[59] Bourdieu P. (1994 – 1997 edic. en español) *Razones prácticas*, Barcelona: Editorial Anagrama.

justamente esta dimensión sobre la que nosotros queremos desarrollar el análisis y la investigación.

Llevado a la situación chilena actual, creemos preciso examinar cómo se legitima o des-legitima un sistema social[60] donde las premisas antidemocráticas parecieran disputarse el terreno a aquellas democratizadoras. Si el análisis se encarna en las relaciones sociales, la pregunta es: *¿Cómo este marco no democrático es apropiado o bien de-construido en prácticas concretas de individuos y grupos?* La connotación socio-histórica de la experiencia y la construcción y aprehensión simbólica, nos lleva a interrogarnos por las significaciones imaginarias de hombres y mujeres que están presentes, y que se construyen en la experiencia de las relaciones sociales.

Teniendo presente nuestra preocupación por la problemática de la Democracia en Chile, en nuestra pregunta se oponen dos realidades que intentaremos definir y (de) construir en la tesis. *¿Qué aspectos tenderían a una legitimación del autoritarismo y cuáles a su crítica, o a la construcción de formas de relación democráticas?*

Aún cuando reconocemos la primacía de rasgos culturales autoritarios en la sociedad chilena, tal primacía no significa negar la existencia de las expresiones que contribuyen en la construcción de relaciones sociales democráticas. Estas expresan los procesos de cambio y transformación del esquema autoritario, identificando sus tensiones y contradicciones, así como las diferentes definiciones alternativas que se van instalando. Por lo tanto, no se trata de justificar un fatalismo[61], sino más bien de develar las relaciones de poder desiguales entre ambas fuerzas.

Nos interesa saber, dentro de un sistema en el cual persisten rasgos autoritarios, ¿cómo se construyen las relaciones sociales? En el nivel de las prácticas concretas y en distintos niveles de la acción social, ya que algunos rasgos culturales presentes en los individuos y en diferentes grupos, nos permiten conocer los contenidos a través de los cuales ellos justificarán su práctica.

Nuestra hipótesis central, se elabora en torno al hecho que las relaciones sociales en Chile favorecerían la existencia de una cultura autoritaria, donde estos rasgos no sólo se viven como efectos del sistema jurídico-legal autoritario, sino que también contribuye - bajo ciertos contenidos que quisiéramos indagar - al mantenimiento de un marco institucional autoritario.

Frente a esta hipótesis, es necesario evitar dos tentaciones que se ubican en algunos de los dos polos mencionados. De este modo, no podemos caer en la ilusión de que todo depende exclusivamente de *las intenciones* de los ciudadanos para la persistencia de premisas autoritarias en el Chile de hoy. Ello significaría que la mera voluntad bastaría para cambiar tal marco, sin considerar las relaciones de poder que cruzan el mantenimiento o el cambio de ese orden. No obstante, tampoco podemos caer en el polo extremo, en que todo será pura *determinación* del contexto jurídico-legal autoritario sobre los individuos, donde no nos

[60] Al respecto nosotros nos referimos a la legitimación en un sentido similar al de Berger & Luckmann: " 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 ". En Berger P., Luckmann (1993) *La construcción social de la realidad*, Barcelona: Editorial Amorrortu, p. 121-122.

[61] En este sentido reivindicamos el espíritu que Bourdieu recoge de Spinoza en el sentido de la tarea del sociólogo de desfatalizar el mundo dejando en evidencia los sistemas de dominación existentes en la Sociedad. Al respecto se pueden encontrar numerosas referencias en Bourdieu, Pierre: *Choses dites* (1987), Paris: Edit. Minuit; *Respuestas: por una antropología reflexiva* (1995), México: Edit. Grijalbo; y en *Meditaciones pascalianas* (1999) Barcelona: Edit. Anagrama.

restaría más que la constatación fatalista de tal fenómeno, o bien, la mera descripción de ese marco "infranqueable".

Por ello, dirigimos la pregunta a los sujetos sobre: *¿cuáles son las concepciones respecto al poder y la autoridad?* que tienen diferentes actores comprometidos en el corazón de una relación social. Dicha pregunta busca identificar y analizar en detalle la relación existente entre el sistema de justificación de la autoridad y la persistencia de premisas autoritarias en la sociedad chilena durante el período de transición.

En la indagación empírica nos preocuparemos en conocer, en primer lugar, cómo los actores comprometidos en una relación social concreta ejercen su poder frente al otro. El campo posible para la exploración es vasto y diverso, puesto que el poder es un elemento constitutivo de las relaciones sociales y, por lo tanto, se ejerce en diferentes espacios y relaciones sociales.

Aquí ponemos énfasis en la construcción simbólica, al nivel de las significaciones imaginarias que se concentran en la micro-política. Esto significa ir más allá de la lectura macro-sociológica y conocer cómo se ejerce y se significa el poder en relaciones concretas vividas al nivel de la vida cotidiana en espacios y relaciones concretas.

Nuestra preocupación refiere los contenidos a través de los cuales se justifica una práctica; las significaciones imaginarias sociales que los sujetos han ido elaborando; y los procesos de institucionalización de estos contenidos. Las formas en que se legitiman tales significaciones y el modo en que se interpretan y se instituyen las relaciones sociales, en los contradictorios procesos de construcción simbólica de la democracia en Chile.

Los imaginarios sociales que los sujetos construyen respecto del poder, nos entregan pistas importantes a la hora de comprender cómo se instituyen los contenidos en una cierta asociación o fusión, entre autoridad y autoritarismo, dominación y poder.

Estos conceptos nos muestran las coordenadas y las pistas para el trabajo analítico. La relación entre política y poder nos permite explicar el déficit y las fortalezas de la democracia que aparece como problemática. Nos interrogamos por los contenidos que, desde la micro-política, de-construyen o sostienen imaginarios democráticos o autoritarios.

Para estudiar el poder, recogemos la pregunta respecto de su relación con las legitimaciones existentes y el modo en que éstas se sustentan. Nos interesa conocer los argumentos para el ejercicio del poder en diferentes espacios, ya sea una autorización o aceptación de su ejercicio y la legitimación de sus contenidos, la crítica o la interpelación.

La autoridad representa una de las expresiones de esta legitimidad. Permite reconocer el sistema de poderes y contenidos legitimadores en las relaciones sociales. Una pregunta por las relaciones de poder devela la posición de los actores.

Preguntar por la significación que los actores construyen respecto de la autoridad, es una forma de focalizar nuestra pregunta sobre el poder en las relaciones sociales. A la vez permite su profundización.

Una revisión del concepto de autoridad, exigiría a los analizadores una revisión y crítica al sistema de legitimaciones existentes. Tantos aquellos aspectos connotados como autoritarios, como también otras significaciones que permiten vislumbrar las posibilidades de cambio en lo

socio-histórico instituido. Una reflexión sobre las formas o expresiones de autoridad que ellos reconocen o rechazan, opera como una mediación para acceder a las significaciones imaginarias que están en juego en las relaciones sociales. A partir de la experiencia concreta de los sujetos pretendemos hacer una revisión al concepto mismo de la autoridad (o los contenidos considerados legítimos), así como el del poder.

Encontramos ciertas analogías entre la forma en que se instala el sistema educativo actual y el esquema jurídico-político y económico gestados, ambos, en el contexto autoritario de la dictadura.

La Escuela representa el encuentro entre generaciones, la emergencia de nuevas formas de significar las relaciones sociales. Por los fines educativos y formativos de la relación entre profesor y estudiante, allí es donde muchos contenidos se difunden o promueven, pero también donde se contestan y emergen otros.

Es decir, más que en el sentido de las materias y contenidos establecidos en el curriculum, son las relaciones mismas, la interacción entre los actores las que son significadas en ese espacio acotado.

Respecto del poder en el espacio de la escuela, Bernstein quiso observar cómo éste se distribuye y cómo se traduce el control en el proceso de transmisión cultural[62]. Esta visión reconoce que la educación evidencia la reproducción de la división de clases en la sociedad. Bajo este prisma, la educación, o el discurso pedagógico, según el autor, operaría como dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educacional[63]

En el caso chileno, un análisis general del sistema educativo evidencia la reproducción de las posiciones de clases. La inequidad en el sistema escolar se verifica entre otros, en los recursos destinados al sistema público y privado, en los índices de aprendizaje de los estudiantes, así como en la proyección de inserción laboral futura. La forma en que se estructura el sistema se caracteriza por una alta selectividad y segmentación.

En particular, podemos observar también cómo la estructura en la enseñanza secundaria según tipos de formación: humanista, técnica y profesional[64], tiene relación con los efectos de ubicación de clases, de acuerdo a aspectos socio-económicos y culturales de los estudiantes. Aspecto que podemos observar también en Francia, España y Bélgica.

Una constatación de la reproducción social de la inequidad, opaca la consideración de la dinámica específica de las relaciones sociales y sus contenidos, en especial la dimensión radical de la experiencia. Si observamos desde el punto de vista de los imaginarios y los procesos culturales y sociopolíticos, la escuela más que un espacio de reproducción y transmisión cultural, es un espacio de producción y construcción social y cultural.

Por lo tanto, los procesos de *objetivación* y *subjetivación*[65] que allí se realizan, no sólo producirían una sociedad tal cual está o será, sino cómo ella podría ser.

---

[62] Rodríguez Illera, José L., Escofet Roig, Anna: "Basil Bernstein y la Sociología de la educación", p.302 en Trilla J. (coord.) et al.: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona: Grao, pp. 297-312.
[63] Bernstein, Basil (1990) *Poder, educación y conciencia,* Barcelona: El Roure.
[64] Teniendo en cuenta la organización belga de los establecimientos secundarios, los establecimientos de tipo Humanista-científico en Chile, equivaldrían a la filiere générale en el sistema belga, mientras que el técnico-profesional chileno incorporaría el tipo de formación tanto de la filiére technique como la filiere profesional de Bélgica.
[65] Dubet, F, Martucelli, D., (1996) *Á l'école. Sociologie de l'expérience scolaire,* Paris : Seuil.

Las significaciones que allí se construyen, son instituyentes de esas relaciones, es decir, los sujetos las crean. Pero éstas son a la vez producto, es decir: instituidas. En efecto, en ése y otros espacios, hay formas y contenidos ya existentes con los que se encontrarán los sujetos en cada interacción.

Sin ocultar la fatalidad de la reproducción, es preciso reconocer también las nuevas producciones, la capacidad de creación individual y el despliegue de la imaginación radical[66]. Los elementos que están en proceso de instituirse como imaginario en el plano social e histórico, posibilitan y moldean nuevas formaciones, produciendo prácticas y contenidos instituyentes de lo social.

Recoger los elementos del imaginario radical permite ir más allá de la constatación de la fatalidad. Una problematización sobre las conexiones entre la escuela y la sociedad es aconsejable toda vez que sometamos bajo sospecha, los elementos de transmisión de lo instituido socialmente.

Fromm (1963) plantea el rol que la educación tiene en la formación del carácter social. En este sentido, ella tendría como función social, la calificación del individuo en vistas del rol que tendrá que cumplir más tarde en la sociedad. Modelar su carácter, de suerte que se parezca al carácter social, que sus deseos coincidan con las necesidades de su ocupación. El sistema educativo de toda sociedad estaría basado sobre este principio.

Por lo tanto, no puede explicarse su estructura, o de la personalidad, por las técnicas de enseñanza. Al contrario, estas últimas son dictadas por las exigencias del medio. Se las considerará entonces como formadoras que transforman los requerimientos sociales en cualidades personales. Según Fromm, cuando la dirección del niño o adolescente no está al origen de un género particular de carácter social, constituye uno de los mecanismos por los cuales el individuo es formado psicológicamente. En este sentido, a su juicio, la comprensión de los métodos de educación sería una porción notable del análisis total del funcionamiento social[67].

Sin embargo, en la Escuela no se agota la formación para la vida social de las nuevas generaciones, ya que, tanto en la escuela básica como en la escuela secundaria, concurren niños, niñas y jóvenes con diversas cargas de sentido, experiencias y referentes culturales. La socialización se juega en diferentes espacios. Por otra parte, aún en la escuela, hay diversidad de dinámicas existentes según el tipo de establecimiento.

En las distintas realidades escolares se construye de manera más compleja la relación entre el estudiante y el sistema escolar. Los procesos de objetivación y subjetivación, desde el punto de vista de la crítica a *la crítica de la reproducción*, permiten identificar los sentidos individuales que se construyen allí.

Desde nuestro punto de vista, en la escuela este sentido individual se confronta con otros sentidos particulares y generales que hacen presente lo socio-histórico en distintos niveles de elaboración, donde lo individual es uno de ellos.

---

[66] Castoriadis C. (2002) *La insignificancia y la imaginación*, Madrid: Trotta, p. 67. En el capítulo teórico desarrollaremos más extensamente este concepto.
[67] Fromm, Eric, *La peur de la liberté*, Chastel, Paris, 1963, p.229

En la escuela, igual que en otros espacios, se ejerce el poder y allí se expresan y se construyen significaciones imaginarias que participarán de la institución de la sociedad. Este es un campo significativo desde el cual podemos analizar la problemática democrática e indagar en el imaginario autoritario.

I.4. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos a partir de los cuales se organiza el trabajo analítico que desarrollaremos en la tesis son:

- Conocer los aspectos del cuadro jurídico-político del período de transición a la democracia en Chile que representan enclaves autoritarios.

- Analizar algunos procesos políticos observados en la historia de Chile que pudieran entregar elementos respecto de la constitución de imaginarios autoritarios.

- Revisar el contexto de transformaciones político-institucionales y algunos de los procesos vividos por el campo educativo en Chile en la historia reciente.

- Conocer las formas de justificación de la autoridad que utilizan los sujetos implicados en la relación profesor- estudiante en la Escuela.

- Analizar las concepciones y las formas actuales de ejercicio del poder en la relación profesor-estudiante, que nos permita una problematización y un análisis del modo en que se articulan los sistemas de justificación en el contexto institucional de la relación específica en el campo escolar y en la sociedad chilena

Capítulo II

LAS CONDICIONES EN LAS QUE SE CONSTRUYEN IMAGINARIOS AUTORITARIOS EN CHILE

> *« Tout ce qui se présente à nous, dans le monde social-historique, est indissociablement tissé au symbolique. Non pas qu'il s'épuise. Les actes réels, individuels ou collectifs –le travail, la consommation, la guerre, l'amour, l'enfantement -, les innombrables produits matériels sans lesquels aucune société ne saurait vivre un instant, ne sont pas (pas toujours, pas directement) des symboles. Mais les uns et les autres sont impossibles en dehors d'un réseau symbolique »*
>
> Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, 1975

En este capítulo observamos cómo se construyen los imaginarios autoritarios en la sociedad chilena, distinguiendo cuáles serían las condiciones relevantes desde un punto de vista socio-histórico y político-simbólico.

La producción simbólica, que refiere Castoriadis[68], está indisociablemente ligada a lo que se nos presenta en el mundo social-histórico. Conocer los imaginarios, teniendo en cuenta la codeterminación de la institución histórico-social respecto de la psique, nos exige desde la sociología, que, al representar los imaginarios los contenidos que le dan sentido a la vida individual y social, es preciso ver el espacio en que ellos se configuran y se fijan.

Hemos considerado pertinente una búsqueda en algunas de estas condiciones en las relaciones políticas de Chile y en la Escuela, para desde allí nutrir un diálogo entre aquello que dicen los actores en la escuela y una revisión de cómo se construiría un imaginario autoritario.

Respecto de las condiciones socio-históricas en las que se construye un imaginario autoritario del poder en Chile, hemos querido hacer un recorrido no lineal de algunos elementos que distinguimos en la construcción histórica de la democracia en Chile, prestando atención a sus quiebres y bases en diferentes períodos históricos.

El punto de partida es el contexto histórico más inmediato, viendo la forma en que se ha construido la transición o la post-dictadura. Allí hemos revisado algunos contenidos presentes en la discusión a partir de los noventa, en particular, cómo es entendida la democracia en el discurso de los actores de tal período.

---

[68] *" de même, chaque société définit et élabore une image du monde naturel, de l'univers où elle vit, en essayant chaque fois d'en faire un ensemble signifiant, dans lequel doivent trouver leur place certainement les objets et êtres naturels qui importent à la vie de la collectivité, mais aussi cette collectivité elle-même, et finalement un certain " ordre du monde "*, op. cit., p. 224. Castoriadis Cornelius (1975), *L'institution imaginaire de la société,* Paris : Éditions du Seuil.

Posteriormente, haremos una indagación sobre aquellos antecedentes de la historia política chilena de larga duración, que nos permita de-construir ciertos mitos sobre la tradición democrática en Chile.

Allí revisaremos la forma particular que han cobrado las relaciones entre el Estado y la Sociedad civil, poniendo especial atención en aquellas estrategias y discursos predominantes en períodos de crisis política y transición vivida en el seno de la sociedad. Esto nos permite identificar algunos elementos que formarían parte de la configuración político-simbólica que se da a través de la historia política chilena.

Desde allí veremos las significaciones que se van instituyendo y que muestran sus conexiones con un imaginario autoritario en la dictadura reciente y la transición actual.

II.1. LAS CONDICIONES POLÍTICO-SIMBÓLICAS DE LAS TRANSICIONES EN CHILE Y LATINOAMÉRICA.

II.1.1. La cuestión ce los Derechos Humanos y la dimensión ético-simbólica de la transición a la democracia.

Al revisar los elementos político-simbólicos que participan de la situación actual en Chile, observamos que la impunidad frente a las violaciones de derechos humanos que se dieron durante la dictadura, y que no se termina de resolver durante la transición, es uno de los aspectos críticos que ha afectado la construcción democrática. Una democracia restringida tiene directa relación con una justicia incompleta.

Nuestro trabajo conceptual en torno a la Democracia se profundiza cuando tiene a la base el punto de vista de los Derechos Humanos. Su respeto y resguardo representan las condiciones primeras de la democracia. La igualdad de condiciones, o la"igual posibilidad para todos", de la cual nos habla Castoriadis[69], significa, entre otras cosas, la exclusión de los privilegios en la institución de la sociedad y la realización del derecho.

Bajo la imagen del arco romano, si los derechos humanos están pendientes, postergados o amnistiados, la democracia se desbarata. Éstos representan un elemento fundacional de las sociedades democráticas, pues ponen al centro la convivencia y las formas de relación entre los seres humanos.

Un concepto profundo de democracia exige reconocer en los Derechos humanos el "horizonte de sentido"[70] mediante el cual los individuos no pueden concebirse y afirmarse a sí mismos como una comunidad de hombres y mujeres libres e iguales. Por lo tanto, desde su práctica y vigencia, se hace frente al ejercicio de arbitrariedades, menoscabos o procesos de dominación física y simbólica de grupos privilegiados de la sociedad sobre otros. Y el Estado es el garante de su cumplimiento.

---

[69] Castoriadis (1999) *Figuras de lo pensable,* Argentina: Fondo de Cultura económica (traducción de (2002) 1ra edición en español), pp. 149-152.

[70] Hemos recogido este concepto de Lechner Norbert, en *Los Derechos Humanos como categoría política,* Documento de trabajo N° 201, FLACSO, Santiago de Chile, Diciembre de 1983, p.6.

Los derechos humanos representan, según Manuel Garretón[71], la dimensión ético-simbólica de la democracia. En el caso latinoamericano observamos que frente a la violación sistemática de los derechos humanos, pese al declive de los gobiernos militares y su posterior fin, se ha dado una larga postergación de la problemática por parte del Estado.

Este fenómeno es compartido por otros gobiernos del Cono Sur que estuvieron dispuestos a ceder en materia de derechos humanos, postergando (hasta por 30 años), el procesamiento y enjuiciamiento de los responsables de miles de casos de violaciones de los derechos humanos ocurridos durante la dictadura. Soportando e instituyendo la promesa de impunidad para los responsables, bajo el afán de dar fin a las dictaduras y dar paso a que las élites políticas se hicieran cargo de la administración estatal.

Dicha postergación se daría básicamente, según Garretón[72], porque en el contexto de las post-dictaduras o procesos de transición a la democracia, se ha dado una subordinación de la **lógica ético-simbólica** a la **lógica político-estatal**.

De estas dos lógicas en tensión, la primera se refiere al carácter fundacional de los Derechos Humanos. Ella se expresa en la lucha desplegada por el actor-sujeto para que todo sistema democrático y respetuoso del ser humano se construya sobre la base de este principio; allí la Democracia aparece subordinada a los derechos fundamentales, y al respeto de las diferencias, permitiendo validar formas de relaciones más igualitarias.

La lógica político-estatal, cuyo contenido se impuso, apuntó a la constitución de un Estado que permitía la instalación de un sistema político democrático, considerada como condición básica para que a partir de allí, se respetaran los derechos humanos.

Esta lógica, se erigió en los hechos, bajo la intención de fundar en el más breve plazo institucionalidades que permitieran la instalación de gobiernos de transición no sólo para superar las dictaduras, sino para el acceso al poder político de otros sectores interesados en el proyecto democrático.

Por lo tanto, se termina subordinando la resolución del problema de los derechos humanos a la instalación de gobiernos democráticos, que asegurarían detener las violaciones y que se comprometieran a fundar una institucionalidad democrática, facilitando además la puesta en operación del sistema de partidos y parlamento desaparecido durante la dictadura.

Es así como se instalan en la región los gobiernos denominados de *transición a la democracia*, donde persistieron situaciones pendientes en materia de justicia y esclarecimiento de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante el período de régimen militar.

La preocupación político-administrativa por la reconstrucción democrática que ha primado en tal período, ha resentido los procesos de instalación de los nuevos gobiernos bajo una estructura conforme a principios universales de igualdad y libertad.

A partir de esta pista del análisis de Garretón, podríamos pensar en dos dimensiones de la democracia.

[71] En Garretón, M.-A. (1996), op. cit.
[72] Op.cit. p.54.

La primera correspondiente a una dimensión más *«ético-filosófica» concebida como respeto y participación, y, en definitiva, libertad y derecho a la vida (es decir no-represión), y que vehicularía la búsqueda urgente de la gente de la salida del sistema autoritario, que por definición se opone al de democracia.*

La segunda dimensión dice relación con *el componente político-partidario, recogiendo la idea que «la política» en Chile es sobretodo asociada a los partidos y organizaciones políticas.* Bajo esta segunda concepción, es donde la gente encontraría los mayores cuestionamientos tanto en el pasado como en el momento actual. Esto porque la población va distinguiendo la ineficiencia del sistema político para resolver sus necesidades. Y se desinteresa de las formas establecidas para la participación, con sujeción exclusiva a los partidos políticos beneficiados por el binominalismo electoral[73].

Visto desde otra conceptualización de la democracia podemos encontrar también el par de conceptos que representan las dimensiones de la Democracia, la primera apegada a una concepción de Democracia formal, la segunda a la de Democracia participativa.

La primera dimensión: formal o representativa, se refiere a *la existencia de una correspondencia entre las decisiones de los ciudadanos y su representatividad en el Parlamento.* Tal como veíamos al inicio del documento, la forma en que está diseñado el sistema electoral (definido por el marco legal de la Dictadura), existe sobre-representación de un sector y la exclusión de algunos partidos políticos y grupos sociales. Este sistema permite que con una votación de 34%, uno de los sectores cuente con la mitad de representación parlamentaria.

La segunda dimensión, se refiere al ámbito más comúnmente llamado de *democracia participativa* basada en *las posibilidades efectivas de los ciudadanos de intervenir en la toma de decisiones.* Esto significa y se traduce en que los individuos y grupos cuentan con las posibilidades de involucrarse y tomar parte de las decisiones políticas contando con amplias garantías y una situación plena de derechos individuales y sociales.

Esta dimensión hace referencia con la actividad y la participación de la población en diferentes actividades. Este aspecto resulta importante desde el punto de vista del ejercicio directo de control ciudadano sobre las decisiones políticas y el devenir histórico. En efecto, podemos revisar el interesante proceso de constitución de un movimiento social democratizador que operó durante los años ochenta, desarrollando denuncia, creando espacios de contracultura y supervivencia que ejerció presión para el fin de la dictadura.

No obstante el carácter eminentemente social y político, tampoco hay que olvidar que esta segunda dimensión no está exenta del marco legal que también implicaba la primera dimensión. En esto, podemos considerar tanto la libertad de asociación, como la existencia de canales de comunicación y retroalimentación entre los que toman las decisiones políticas en el ámbito global (la élite política) y aquellos directamente involucrados (los ciudadanos)

En síntesis, la segunda dimensión es aquella relativa al ejercicio práctico de la democracia, teniendo en cuenta la importancia de distinguir donde se tejen las redes del poder. Esto

[73] Además del abstencionismo electoral, podemos observar el alto porcentaje de votos nulos y blancos que en las elecciones parlamentarias de 2001, pasan a representar un 15% de la votación total. Archivos Servicio electoral, Chile.

significa comprender las relaciones sociales entre los individuos en diferentes niveles donde la dimensión de vida cotidiana está incluida en tanto experiencia capital de la democracia que se traduce en el ejercicio (o el no-ejercicio concreto) de relaciones democráticas en los diferentes ámbitos de la vida y en distintas relaciones sociales cara a cara.

II.1.2. El concepto de la transición en Latinoamérica

La nominación de transición nos ayuda a adentrarnos en la construcción socio-simbólica de la post-dictadura en Chile.

Este concepto ha sido utilizado para la definición de la situación de *cambio de régimen político* que se ha dado en Latinoamérica y en algunos países de la Europa meridional. Tal como lo analizan O'Donnell y Schmitter, la primera definición de transición sería: "el intervalo que se extiende entre un sistema político y otro"[74]. Según esta lectura las transiciones están delimitadas, por una parte, por el inicio del proceso de disolución del régimen autoritario, y, por otra, por el establecimiento de alguna forma de democracia, sea éste el retorno a algún tipo de régimen autoritario o el surgimiento de una alternativa revolucionaria.[75]

En el caso del Cono Sur de América, en particular los casos de Chile, Argentina y Uruguay, la nominación de transición aparecerá en el contexto de lo que los mismos autores llamarán las dictaduras de nuevo tipo, es decir, aquellas en las que las Fuerzas Armadas están instaladas en el poder.

También se utilizará el concepto de regímenes burocrático-autoritarios para referirse a los sistemas que se instalaron en estos países para desplazar los gobiernos que esas sociedades habían elegido, cuyas características compartidas fueron, según Robert Kaufman, las de representar sociedades cuyas fuerzas populares pudieron desafiar mejor los intereses económicos transnacionales. Este aspecto habría sido clave en la instalación de las dictaduras en la región en el contexto de la amenaza que representaba para el capital norteamericano y transnacional la instalación de gobiernos socialistas o donde se aplicaran medidas redistributivas y de nacionalización de la economía, a la vez de desarrollarse una dinámica en que las demandas de los sectores populares fueron *in crescendo*[76].

El derrocamiento de estos gobiernos electos es atribuido, en esta lectura, a múltiples factores. Entre ellos: "la "desestabilización" y las políticas "antisubversivas" del gobierno norteamericano, la arrogancia y paranoia de los factores del poder militar del país, y los trágicos errores de cálculo (quizás evitables) cometidos por las élites políticas civiles"[77].

Así, se instalaron en la región estos regímenes burocrático-autoritarios cuya respuesta fue el desarrollo de procesos de exclusión donde los gobiernos tecnocrático-militares, apoyados por

[74] O'Donnell, Guillermo y Schmitter, Philippe (1988) *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Buenos Aires: Paidós.
[75] Al respecto O'Donnell y Schmitter plantearán como indicio de las transiciones: "La señal típica que se ha iniciado una transición es que estos gobernantes autoritarios, por cualquier motivo, comienzan a modificar sus propias reglas con vistas a ofrecer mayores garantías para los derechos de los individuos y grupos" Vol. 4: Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas, Op. cit., p.20.
[76] Kaufman, Robert R., Liberalización y democratización en América del Sur: perspectivas a partir de la década del 70 (pp. 137-170) p. 143, en O'Donnell Guillermo, Schmitter Philippe, Whitehead Laurence (1986) *Transiciones desde un gobierno autoritario*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
[77] Op. cit., p. 142.

coaliciones cambiantes de intereses capitalistas, militares y de la clase media, procuraron eliminar del sistema político a las fuerzas populistas radicalizadas, y reconstruir los fundamentos socio-económicos de la sociedad civil"[78].

Estos regímenes que se extendieron por el Cono Sur desarrollaron múltiples formas de represión, y se desarrollaron "guerras sucias" cuyo contenido esencial (era el) de desactivación de las masas y de eliminación de quienes habrían pretendido jugar el papel de sus vanguardias"[79]

Las formas que tomó la represión en el Cono Sur encontró su base ideológica en la Doctrina de la seguridad nacional[80], que operó como marco de legitimación que pretendió la aniquilación del "enemigo interno", representado, según esta ideología, por la amenaza foránea que habrían representado, el marxismo, los procesos revolucionarios que se desarrollaron bajo ese marco, y las fuerzas políticas y sociales de izquierda que lo reivindicaron.

En las medidas económicas y políticas concretas se encontrarán diferencias entre estos regímenes. En el caso chileno, estarán señaladas, no sólo por el desmantelamiento del orden anterior, sino también por la construcción de una armazón jurídico-política que las élites político-militares (de derecha), se encargaron de instalar durante la dictadura. Ellas han permitido la continuidad en las orientaciones político-económicas del régimen.

Según esta interpretación, la transición representaría en los hechos: el cambio de gobierno, desde el gobierno militar - representando el autoritarismo - hacia un sistema que se reconocerá como democrático. Éste, teniendo en cuenta la recuperación de algunos procedimientos e instituciones propias de un sistema de ese tipo.

De este modo, se observarán diferentes grados de incorporación de procedimientos democráticos, tales como, las elecciones libres, la existencia de parlamento, o la recuperación de algunos derechos civiles.

Sin embargo, en los casos analizados por estos autores[81], varios serán los elementos que persistirán del régimen anterior. Así, la interpretación que se hace de la transición estará entendido, más bien, como una "transferencia del poder".

En el caso de Chile, el proceso de transición pone término al régimen autoritario y el paso a la re-democratización fue iniciado por quienes detentaban el poder autoritario. Ellos procuraron aliviar las tensiones que se ejercían sobre ellos: protesta social generalizada. Sin embargo, cuidaron preservar la mayor cantidad posible de sus intereses mediante una democratización iniciada en el seno del propio régimen autoritario[82].

---

[78] Idem.
[79] José Joaquín Brunner, *América Latina entre la cultura autoritaria y la cultura democrática: legados y desafíos*. Material de discusión programa FLACSO-Santiago de Chile, N° 103, Octubre 1987, p. 6.
[80] Idem.
[81] Tales como los procesos observados en Grecia y Turquía, en Europa y el caso chileno en Latinoamérica. Se puede revisar el estudio comparativo de O'Donnell Guillermo, Schmitter Philippe, Whitehead Laurence (comps.) (1986 – 1988) en *Transiciones desde un gobierno autoritario*, (4 Vol.), Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
[82] Kaufman, Robert R., Liberalización y democratización en América del Sur: perspectivas a partir de la década del 70 (pp. 137-170) p. 143, en O'Donnell G., Schmitter P., Whitehead L., (1986) *Transiciones desde un gobierno autoritario*, op. cit.

Allí, los gobernantes trasladan el control del Estado a alguna facción de sus partidarios; o bien entregan el poder - en una negociación de la transición, a través de pactos públicos o secretos - con algunos opositores "no maximalistas". Éstos serán incorporados, en tanto sector social y político, que no resulte amenazante para los gobernantes salientes y la élite asociada en términos de pérdida de prebendas y posiciones de privilegio social y económico obtenidos durante la dictadura.

Los opositores maximalistas, a los que hace referencia O'Donnell, en el caso chileno, están representados por aquellos partidos de izquierda más radicalizados que planteaban una abierta oposición al régimen militar, y que exigían una transformación del conjunto del sistema. Entre estos se pueden mencionar el Partido Comunista, el Mir, y facciones del Partido Socialista u otras agrupaciones políticas de inspiración marxista, que se encontraban fuera de la ley al inicio de la transición según el artículo octavo de la Constitución de 1980.

Dentro de los "no maximalistas", se encuentran varios grupos políticos de centro-derecha que apoyaron el golpe militar (como la Democracia Cristiana y los grupos de derecha liberal). Su preocupación central estuvo dada por la recuperación de ciertos aspectos procedimentales de la democracia, que le permitirían su re-incorporación como actores legítimos en el juego político, con el reconocimiento de la institucionalidad del Estado, y con posibilidades de participar de la competencia política.

Esta nominación de transición no se trata, entonces, de una situación de derrocamiento del poder a manos de antagonistas implacables, sino del desarrollo de un proceso caracterizado por la dinámica de negociación/imposición, donde la parte de imposición está dada, en el caso chileno, por el régimen saliente: la dictadura, dejando instalado todo un sistema de legitimación basado en leyes y en prácticas sociales, como también en grupos de poder, tales como: empresarios, militares, algunos funcionarios públicos y políticos.

II.1.3. La construcción socio-simbólica de la transición en Chile

Desde un punto de vista crítico, algunos autores[83] plantean que la llamada "transición" es un concepto - y de una socio-simbólica - que ha operado como una suerte de trampa a la razón, creando el efecto de encaminarse hacia un futuro prometido, que no se explicita claramente, quedando en una nebulosa el proyecto político que subyace.

En efecto, hay un lenguaje[84], construido frente al fenómeno de la transición, donde se enfrentan distintas lecturas de la realidad y diferentes perspectivas teóricas para realizar las interpretaciones. Ellas fijan, o dan por establecidos, los aspectos de la política; las alternativas y los escenarios políticos probables, o bien, deseables.

Dichas lecturas han formado parte de un proyecto político con el cual los distintos actores: académicos o políticos, han sentido cercanía. Estas lecturas son, a la vez, interpretaciones y proposiciones que han ido marcando el lenguaje y el significado de la transición. Este aspecto

[83] Moulian, Tomás (1997), *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM Arcis; Salazar Mauro (2000), *Dialectos en transición. Política y subjetividad en el Chile actual*, Santiago: LOM Arcis.

[84] Que algunos autores denominarán la "transitología", en alusión a la dicotomía que señala Moulian entre los "transitólogos" y los "revolucionarios", que representarían, respectivamente, a los agentes de las diferentes producciones teóricas a fines de los ochenta. Ello estaría asociado a las divisiones de la oposición durante la negociación para la transición de un gobierno militar a uno civil. Refieren esta división, Carlos Durán Migliardi, así como Mauro Salazar, quienes utilizan profusamente el concepto de "transitología" y analizan las distintas interpretaciones que se confrontan respecto ese período, tratando de establecer algunos puntos de diálogo y quiebre entre estas distintas lecturas.

no se puede obviar si queremos examinar el fenómeno desde un punto de vista político-simbólico.

Algunas interpretaciones[85], pondrán el énfasis en explicitar que la llamada transición, no sería más que un proceso donde ha operado una suerte de "transformismo" del mismo sistema autoritario. Esta operación de ocultamiento o "maquillaje" del régimen, se da a través de una serie de procedimientos que se enmarcarían en una formalidad democrática del orden autoritario, preservando ciertos intereses políticos y económicos en el contexto de la transición más amplia, que delinea el curso de la sociedad chilena en el marco de la actual fase del capitalismo.

Bajo esta óptica, la transición sería un orden autoritario estructurante del sistema social completo, al cual se le habrían desagregado algunos elementos para dar gobernabilidad. Conforma el orden social de hoy, tanto para efectos de análisis socio-político[86], como para fijar políticamente las áreas de restricción con la cual se desarrolla el "juego democrático" y el sistema de partidos, alianzas o dictación de leyes.

Desde esta postura, se sospecha sobre el propio concepto de enclaves autoritarios[87], en una sociedad que impide la concreción de la democracia. Ellos pues se desagregan y se erigen en focos aislados de la intervención socio-política de la academia y la clase política.

En este encuadre, las tareas de la transición son atribuidas, principalmente, a la institución estatal, dejando de lado otros aspectos que se conjugan en la existencia de un sistema autoritario en Chile.

La lógica política-estatal deja de lado los imaginarios sociales, marcados por componentes socio-culturales y simbólicos, de los cuales, un cierto orden jurídico y político está empapado.

Encontramos distintas interpretaciones de la transición en las que se mostraría, por una parte, lo incompleto de la democracia como sistema político - remitiendo a una reflexión principalmente filosófica. O bien, a una perspectiva comparativa, en la que, si se ponen en la balanza los distintos sistemas de estructuración, formalización y regulación del sistema político, queda la impresión que, en el caso chileno, éste se encontraría no-realizado, o incompleto.

También encontramos definiciones de la transición que dan la impresión de estar en un espacio difuso entre la dictadura y la democracia, o "a medio camino de..." sin que se precisen claramente las tensiones que se enfrentan en ese camino.

Con esta representación, se instalaría en el imaginario social, una falsa certeza, bajo la cual, la transición conduciría *per se* al logro de un sistema democrático pleno; significándose como el avance en los procesos de democratización y de liberalización[88] de un régimen autoritario, a la vez que una mejora en los procesos de democratización política y democratización social.

---

[85] Tomás Moulian representa claramente esta interpretación en *Chile, anatomía de un mito*, Lom Ediciones, Santiago, 1998.

[86] Aquí destacamos la acuñación e identificación de los enclaves autoritarios por parte de Garretón, M.-A., (1987) op.cit.; Garretón M.-A. (1989) Otras referencias en: Brunner Joaquín (*1988)Un Espejo Trizado*, Santiago: FLACSO.

[87] Correspondientes a: la herencia institucional, la impunidad frente a casos de violación de derechos humanos, el enclave actoral y el predominio de imaginarios autoritarios, según Garretón, M.A., op. cit. (1987) (1989).

[88] Kaufman, Robert R., Liberalización y democratización en América del Sur: perspectivas a partir de la década del 70 (pp. 137-170), en O'Donnell G., Schmitter P., Whitehead L. (1986) op. cit.

Esto significaría que se avanza en procesos de mayor justicia social y pleno ejercicio de los derechos humanos, en la participación directa de la ciudadanía, en el control ciudadano de los dirigentes políticos. Pero he allí la trampa a la razón bajo dicha interpretación de la transición, puesto que impide distinguir los conflictos y contradicciones que se enfrentan en el proceso de recuperación o construcción democrática, así como los distintos proyectos y actores en juego.

Por otra parte, varias de las ideas de progreso son reivindicadas como proyectos sociopolíticos y económicos de la élite gobernante, donde se ha intentado legitimar que una cierta modernización económica - de corte neoliberal o de economía social de mercado - significaría un progreso equivalente en el plano social, cultural y político**.**

Ello parece recurrir a una visión evolucionista para el análisis de los procesos sociales, según la cual, los pueblos irían en una vía de avance y progreso (sin par) en los distintos planos de la vida.

Una ruptura con una visión reducida y lineal de la historia, nos impide caer en la ilusión de la superación "natural" del mal en el seno de las sociedades, así como la idea de una transición "obligada" de las sociedades hacia una comunidad ideal o de la evolución hacia el progreso, propia del proyecto iluminista[89]. Es preciso reconocer los procesos de cambio y transformación de las formas de relación en la que los seres humanos y las comunidades van construyendo la vida en común, pero es necesario someter a sospecha que éstos desemboquen, necesariamente, en un mejoramiento, o, en el mencionado salto al progreso.

Es necesario problematizar el supuesto de la superación, por parte de la humanidad, de las formas de violencia, en la medida que se mantiene la impunidad y se continúan violando los DD.HH. en el mundo. Es preciso, por lo tanto, ver la forma en que se organiza y se legitima socialmente la cuestión de la convivencia humana.

Podemos observar diferentes conceptos que evidencian la persistencia, o el anclaje, de ciertas formas de convivencia y de concepciones de la vida individual y social[90]. Estos encadenamientos simbólicos son parte de los procesos de construcción cultural y la construcción de los imaginarios sociales de los pueblos[91].

Ya observábamos más arriba que el predominio de la lógica político-estatal para generar el cambio de régimen, a fin de asegurar que los militares no volvieran al poder, subordinó la resolución de los problemas de derechos humanos, afectando la lógica ético-simbólica. Sin embargo, en el caso chileno, los actores militares siguieron conservando un poder importante en la institucionalidad estatal. A la vez, se han ido incorporados en la estructura de los partidos políticos de derecha[92].

---

[89] "La ilustración, en el sentido más amplio de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada (iluminada) resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad." Adorno, Th. Horkheimer, M. (1998), *Dialéctica de la ilustración*, Madrid: Trotta, p. 59.

[90] Así por ejemplo encontramos conceptos de tan diverso origen en términos de su origen disciplinario como imaginarios sociales (tomados de Ricoeur), memoria (en Halbawcks y otros historiadores) o inconsciente colectivo (en Carl G.Jung).

[91] Según Freud: " Sin la hipótesis de un alma colectiva y de una continuidad de la vida afectiva de los hombres que permita despreciar la irrupción de los actos psíquicos, resultante de la desaparición de las existencias individuales, no podría existir la psicología de los pueblos. Si los procesos psíquicos de una generación no siguieran desarrollándose en la siguiente, cada una de ellas se vería obligada a comenzar desde un principio el aprendizaje de la vida, lo cual excluiría toda posibilidad de progreso en este terreno ". Sigmund Freud (1972 - 5ta. edición en español), *Tótem y tabú*, México: Alianza editorial, p. 204.

[92] Tal situación puede ilustrarse revisando el número de diputados y senadores ex-militares que han formado parte del Parlamento, así como la simbólica denominación de "Bancada militar" con la que se señaló a este sector que agrupó en su

La aceptación de la transición tendría como efecto autorizar y dar posibilidades de fortalecimiento de la antigua clase política, permitiendo la emergencia y legitimación de los actores políticos civiles ligados a la estructura de los partidos políticos.

En Chile la existencia de un sistema autoritario permitió el desarrollo de profundas transformaciones económicas que, en condiciones de democracia, a principios de los 70, no habrían podido implantarse, debido a su carácter excluyente e impopular.

Una vez realizadas tales reformas estructurales, la dictadura enfrentó serias limitaciones para profundizar los procesos de apertura económica por la situación de aislamiento político que significaba para el país el mantenimiento de un sistema abiertamente autoritario.

Así, en el nuevo cuadro social instaurado por la dictadura, su existencia deja de asegurar por sí sola el desarrollo de la forma capitalista instalada durante ese periodo. Si bien las reformas neoliberales requirieron como condiciones de su realización en los años 70, la exclusión – bajo la forma de golpe militar, represión y aniquilación - de los sectores contrarios a tal sistema, hacia fines de los ochenta la situación será diferente.

En efecto, tanto la necesidad de expansión económica, que la estrategia neoliberal privilegiaba para el país, así como la presión internacional y nacional - por la falta de libertad política, la represión y la restricción de derechos fundamentales -, fuerzan a un cambio de régimen.

Desde el punto de vista estratégico, una democracia restringida en Chile, no representaría, para las élites económicas y políticas, mayores obstáculos a la imposición de los criterios neoliberales en el manejo económico y social del país. La posibilidad de que los intereses económicos y políticos "obtenidos" durante la dictadura (en forma de privilegios y liberalización económica en pos de sus intereses) podrían preservarse en un escenario probable de democratización, incidirá en que se considere viable una transición y se incluirá dentro de los pactos para el traspaso de un gobierno a otro.

En este segundo aspecto característico del período de la transición chilena, que nos proporciona el análisis de Schmitter y O'Donnell, aparecen como importantes las valoraciones en las transiciones de las condiciones de clase. Así, "parece ineludible para que la transición resulte viable, que la burguesía, o al menos sectores importantes de ella, estime "prescindible" al régimen autoritario, ya sea porque ha sentado las bases para un desarrollo capitalista ulterior o porque ha demostrado su incompetencia para ello"[93]

Así, aquellos intereses de sectores que vieron amenazadas sus posiciones de poder político y económicos alcanzados durante la historia chilena, y que habían apoyado el golpe militar – sectores medios y especialmente la burguesía -, en el nuevo contexto, se contentarán con un concepto restringido de democracia.

Tal elemento nos aporta en la comprensión de la situación vivida en Chile, donde vemos la primacía de una interpretación de la democratización – y de la transición - como condición del crecimiento económico y la inserción en el orden - económico y político – internacional.

---

momento a senadores(elegidos o designados) y diputados de los partidos de derecha: Renovación Nacional y Unión Demócrata Independiente. Congreso Nacional de Chile, archivos 1992-2002.

[93] O'Donnell, Schmitter, Whitehead (1988) Vol. 4: Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas, op. cit., p. 49.

Asimismo, la nominación del período vivido después de la dictadura - y la noción de transición - van a estar acotadas al desarrollo de elecciones libres y a la marcha y renovación de las instituciones de gobierno. Estas contienen una mezcla del marco regulatorio de la dictadura, del período anterior a ésta y de elementos nuevos.

Tal situación de coexistencia "pacífica"[94], será interpretada por algunos dirigentes políticos como el final de la transición En efecto, en el año 1994[95] se declara que la transición había quedado atrás y que el nuevo eje en torno al cual debía girar la política y el esfuerzo de recuperación de la democracia radicaba en la modernización.

De este modo, se declara que los elementos asociados al "pasado", debían ceder paso a las necesidades de sostenimiento del crecimiento económico del país que exhibía índices importantes a la fecha (el 5% y el 7%). Así, los elementos más directamente asociados a los avances ético-políticos, deberían ser reemplazados por los de modernización, entendidos principalmente desde una perspectiva de crecimiento económico de la cual participan diversos actores del escenario nacional, especialmente los grandes empresarios (muchos de ellos sostenedores del régimen militar), donde no cabría su exclusión por motivos políticos, menos aún considerando su importante participación del crecimiento.

Dicha afirmación, realizada durante el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000), intentaba dejar de lado las preocupaciones que, representarían temas que dividían al país en los bloques conformados durante la dictadura, y que distinguían y organizaban, respectivamente, a quienes apoyaron, o a quienes se opusieron a la dictadura, bajo el binomio dictadura /democracia.

En esta forma de ver la transición, el componente ético-político o ético-simbólico queda dramáticamente postergado y peor aún, la primacía de los enclaves autoritarios se impone como condición de avance del sistema de partidos. Así, el argumento "económico" para poner fin a la transición es sobretodo un argumento político, que operará con fines de ocultamiento y legitimación de la persistencia del sistema autoritario, el que hace una concesión a los actores interesados en tener presencia en el Parlamento y en el Gobierno.

Así, el déficit en derechos humanos y el mantenimiento de restricciones y principios de un orden autoritario, construyen las contradicciones de la transición, llamándonos a rescatar la complejidad que presentan las relaciones sociales en la sociedad chilena, y las intersecciones entre niveles y ámbitos de la experiencia.

Un uso instrumental de la democracia ha soslayado el componente ético-simbólico de la convivencia en sociedad y de la construcción democrática. Este punto constituye un elemento

[94] Tal co-existencia pacífica se refiere, más bien, a la subordinación y aceptación, por parte de la clase política, del marco jurídico de la dictadura, así como a las exigencias de impunidad en casos de DD.HH. y de corrupción económica acontecidos durante ese período. Ejemplos de esto fueron en los noventa: el "boinazo", sublevación y amenaza del ejército ante el intento de enjuiciamiento del hijo de Pinochet por apropiación indebida de fondos públicos; así como el ejercicio de "enlace", movimiento de tropas realizado por las fuerzas armadas para evitar el enjuiciamiento de militares por su participación en violaciones a los derechos humanos. Ejemplos más recientes se observan en la existencia de redes de protección de antiguos aparatos represivos de la dictadura, tales como el Comando Conjunto (coordinación militar que hizo desaparecer a decenas de militantes de izquierda), cuya rearticulación se descubrió el año 2002 y que buscaba - a través de la extorsión y la presión a investigadores y jueces - el encubrimiento de varios oficiales en servicio activo, obstruyendo la justicia en varios casos.

[95] Tal afirmación, característica de ese período, fue realizada por quien era entonces Ministro Secretario general de la presidencia, Genaro Arriagada, con ocasión de la inauguración de un Congreso de Ciencia política en Santiago de Chile.

significativo de la problemática de la construcción democrática. Por ello creemos necesario indagar un poco más en este componente, en la historia de larga duración.

II.2. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIO-SIMBÓLICA DE LA POLÍTICA Y LA DEMOCRACIA EN CHILE.

II.2.1. La "Demonización" del Conflicto en la Tradición Política y la Legitimación de la Exclusión Social en la Historia larga chilena.

En la constitución histórica de un imaginario autoritario del poder en la sociedad chilena, es necesario percatarse que, pese al innegable peso de la experiencia reciente de la Dictadura de Pinochet - que afirma una institucionalidad político-estatal autoritaria - debemos extender la mirada en un análisis socio-histórico más amplio. Un aspecto necesario de revisar allí, es la forma en que se ha dado la política y la relación entre los ciudadanos y el Estado, es decir, el modo como se estructuraron estas relaciones y las construcciones socio-simbólicas dadas en cada momento histórico, respecto de las relaciones de poder.

Vemos algunos elementos interpretativos sobre la historia política que, dificultan un análisis crítico respecto del sistema autoritario y el quiebre de la democracia. Muchos de estos han sido compartidos por historiadores y cientistas políticos, así como otros grupos sociales validándose una historia oficial. Así es como se han constituido mitos respecto de la política, que influyen en la no-superación de un imaginario autoritario.

Uno de ellos, se corresponde con aquella interpretación que considera la historia previa a la dictadura como un proceso ejemplar, sin mayores tensiones que amenazaran la estabilidad y avance progresivo de la democracia. Esta idealización de la tradición política, olvida incluir en el análisis, la agitada y convulsionada historia política y social chilena a la que haremos referencia en este punto.

La construcción imaginaria que se hace de la vida social tiene un fuerte peso y es preciso examinarlo, porque las *significaciones imaginarias sociales* - a las que accedemos por estos discursos e interpretaciones de la historia y la colectividad - operan en las ideas y las representaciones, instituye la sociedad e instituye las relaciones. Tienen, por lo tanto, un poder de realidad[96].

El primer elemento, que es preciso de desmitificar, son las alusiones a *nuestra* supuesta *impecable tradición democrática* desde la constitución de la nación independiente. Esta idea se impondrá con mayor fuerza en el discurso político y en la transmisión cultural, construyendo una lectura poco crítica de nuestro pasado más lejano.

[96] Sobre las connotaciones del concepto se profundizará en el capítulo IV, retomando los aportes de Castoriadis, quien se refiere a las significaciones imaginarias sociales como aquellas creaciones libres de la colectividad anónima, las cuales, no obstante, se construyen en un marco de constricciones internas, externas, históricas e intrínsecas que existen sobre ellas. Estas significaciones son sociales, compartidas por los miembros de la comunidad; imaginarias pues no se pueden reducir ni deducir de referentes "reales" o "racionales" (la "realidad" y la "racionalidad" son sus productos instituidos de modo diferente en cada época) y por último son significaciones, no-exactamente ideas o representaciones, sino el cemento de la vida social que mantiene unidas las ideas, las representaciones, los actos, etc. En Ames Curtis, David, op.cit., p.54.

Una primacía de la idea que la democracia chilena se habría construido sin sobresaltos hasta el golpe militar de 1973, puede ser refutada analizando distintos períodos históricos que revisaremos sucintamente, estos corresponden tanto a algunos casos del siglo XIX como de principios y mediados del siglo XX donde podemos ir identificando aquellos elementos que estarían influyendo en la construcción de estos imaginarios.

Esta interpretación de la historia participa de la construcción de un imaginario del olvido, que omite los momentos de crisis y quiebre de la institucionalidad democrática. Esto porque, tal cual lo plantea Salvat[97], el discurso de la *supuesta impecable tradición democrática de la sociedad chilena,* no hace más que legitimar el orden existente antes de ese período, sobretodo el de la élite gobernante.

Este autor propondrá la idea que lo que ha existido en la tradición política chilena es más bien una suerte de "democracia autoritaria", la que ha sido gestionada por los poderes fácticos, ocupada en la reproducción del orden y la tranquilidad.

Esta idea de paz es, por lo tanto, más cercana a aquella de los cementerios que a una paz activa, que enfrenta el conflicto vía la negociación y el intercambio más equitativo. Tal concepción va ligada a una representación que opone la idea de paz a la de la discusión y argumentación, así como a la de diferencia, como veremos después.

En efecto, la idea de paz y pacificación han ido de la mano de los llamados al orden y la seguridad en contextos de expresión de la divergencia y el conflicto entre diferentes grupos sociales e instituciones del Estado.

Allí los llamados a la paz han operado para deslegitimar opciones de cambio y transformación social, imposibilitando el debate abierto y público de las posibilidades que se encuentran en juego. Esta forma de debate exige el ejercicio de la argumentación de parte de varios actores, sin embargo, en varios momentos de la historia chilena ha primado más el argumento o recurso de autoridad y de violencia[98].

Hemos tomado en cuenta la investigación realizada por Lira y Loveman[99], donde los autores observan que desde 1814 en la sociedad chilena el concepto de reconciliación (y paz) aparece ante violentos conflictos sociales que dejan un trazo de muerte, tortura y exilio.

Así, las propuestas de pacificación surgen de los diversos actores como intento por dejar de lado las diferencias en función del bien común, sin que esto implique la realización de justicia, sino más bien el "ocultamiento o disipación del conflicto y los motivos que lo generaron, así como las consecuencias no sanadas [*violación de los derechos humanos*]. El origen del conflicto radica en la existencia de visiones discordantes y antagónicas del bien común, del régimen político y de la utopía social, las cuales producen una dinámica

[97] Salvat, Pablo, "La lucha por la reconciliación en Chile: una aproximación desde la dialéctica del reconocimiento y la ética dialógica", en E. Lira – B. Loveman, op.cit., p. 130.
[98] Podemos mencionar como momentos emblemáticos de la represión ejercida en el siglo XX: durante la dictadura de Ibáñez (1931); la persecución en el gobierno de González Videla a partidos políticos, como el partido comunista, y a ciertos grupos, como minorías sexuales; y, el más reciente, la dictadura de Pinochet. Sin embargo los casos en que se recurre a la autoridad del Estado de manera violenta, son mucho más abundantes, y excede los alcances de nuestro estudio.
[99] Lira, E., Loveman, B., (2000) *Las suaves cenizas del olvido. Vía chilena de reconciliación política*, 1814-1932, Santiago: Lom- DIBAM.

excluyente del otro. Con esto, la lucha social tiene un carácter fuertemente mesiánico, con categorías absolutas que excluyen al diferente".[100]

Esta exclusión opera ya sea para ejercer una represión directa sobre un grupo social, o para deslegitimar el contenido de sus demandas. Así, podemos mencionar varios momentos de la historia chilena donde el Estado ha operado en nombre del bien común y del orden para sacar del escenario aquellos grupos que plantearon ideas y proyectos contrarios a los de la élite gobernante y que amenazaran algunas de las prerrogativas que les otorgaban poder.

Podemos mencionar particularmente cuatro eventos y momentos históricos donde ubicamos conceptos que van anclándose y formando parte del imaginario autoritario en la sociedad chilena. El primero, dice relación con la crisis de 1829; el segundo, la llamada "revolución de 1891"; el tercero, la dictadura de Ibáñez y los sucesos de 1931; y, finalmente, la dictadura de Pinochet, entre 1973 y 1990.

Dentro de este marco, hay muchos otros eventos que podemos mencionar, pero hemos preferido concentrarnos en aquellos donde la disputa por el estado, y el ejercicio del poder para instaurar un cierto orden social se imponen de manera violenta. No olvidamos, sin embargo, muchos de los lamentables acontecimientos de represión de las luchas sindicales de inicios del siglo XX[101] y de las expresiones de los movimientos realizados por grupos con ideologías que se consideraron atentatorias contra sus sistemas de legitimación[102], oponiéndose a los elementos que configuraban su posición dominante.

Una **dinámica excluyente** es generalizada en la historia política chilena, tal como se puede ver en los estudios realizados sobre el tipo de relaciones que se establece entre el Estado y la sociedad civil. Desde allí podemos recoger algunas tesis importantes que nos ayudan a ubicar algunos de los dilemas centrales en la constitución de una institucionalidad autoritaria.

Frente a estas interpretaciones, sin embargo, es preciso considerar que hacer una atribución exclusiva de los fenómenos sociales a la responsabilidad del Estado, como si este se tratara de un ente, significa invisibilizar los distintos conflictos y procesos que se encuentran en su propia constitución como tal. Y que, más bien *esta centralidad dada al Estado ha podido operar como una estrategia legitimadora de los intereses de las élites que se han amparado en la figura unificadora del Estado*. Este concepto, junto a otros, les ha permitido a las élites desarrollar sus intentos de homogeneización simbólica, y eliminación del disenso, llevando a cabo un trabajo de demonización de los intereses opuestos a los dominantes.

Una "cosificación" del Estado impide en los hechos hacer un análisis más a fondo de las tensiones y conflictos sociales de los actores que intervienen en la historia chilena. Es justamente una de las tesis propuestas por Gabriel Salazar, quien nos advierte sobre la apelación exclusiva al Estado que algunos autores hacen para explicarse el desarrollo político chileno. Ello significa una "mistificación" del Estado y de algunos de los conceptos que

[100] Mifsud, Tony, "La reconciliación un camino ético en la verdad y la justicia", en E. Lira – B. Loveman, Tony Mifsud s.j., Pablo Salvat, *Historia, política y ética de la verdad en Chile, 1891-2001*, LOM Ediciones, Santiago de Chile, Diciembre 2001. (p.148)

[101] Tales como la matanza de la Escuela Santa María de Iquique (1907), donde fueron masacrados los mineros del salitre y sus familias, quienes reclamaban por el mejoramiento de sus condiciones de trabajo y de vida. En http://dibam.cl/upload.12490-2.pdf.

[102] En este caso son numerosos los casos que se pueden invocar: tanto el art. 24 de la Constitución de 1980 que considera fuera de la ley toda ideología que promoviera la lucha de clases, o la Ley de defensa de la Democracia promulgada por Gabriel González Videla en 1948, y los casos de represión directa en 1938 contra estudiantes que habían ocupado el Edificio del Seguro Obrero donde fueron masacrados. http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=ibanezmatanza

afirman su hegemonía, generando con esto un ocultamiento de los conflictos y de los distintos grupos que participan de la historia política chilena y los distintos proyectos que han estado en disputa.

Con esta reducción en el análisis a las cuestiones del Estado, se pierde de vista la visión de los distintos actores involucrados en los procesos históricos que han ido conformando el Chile de hoy, reconociendo las contradicciones que se van dando en cada momento histórico. Así se termina reduciendo el análisis de las relaciones entre el Estado y la Sociedad civil como una relación causa efecto en la que la sociedad civil aparece desprovista de todo poder frente a un Estado omni-abarcador que la modela.

"Es cierto que en el corto plazo, de modo aplastante, el Estado aparece dominando y modelando la Sociedad Civil. Pero en el largo plazo la imagen que surge es otra: crisis cíclica, entrada y salida de bloques parlamentarios, aparición recurrente de generales y coroneles, "transiciones" de medio camino, y, sobretodo, masas ciudadanas en actitudes de tibia conformidad, o de vigilia, o protesta, reforma, crítica o transgresión. Como si, para ellas, las "leyes fundamentales de la nación" fueran sólo "umbrales transparentes", permeables a su empuje histórico. En la larga duración el Estado se ve frágil"[103].

Al fijar el análisis en las relaciones que se van dando entre el Estado y la Sociedad civil en la historia política chilena, se *"perfila nítidamente un arquetipo de construcción estatal"*, que se refiere a la imposición de ideas abstractas para construir Estado o para mantener la gobernabilidad. Así, según Salazar y Pinto[104], "la transformación de la diversidad civil en unidad política, se ha logrado sustituyendo el diálogo ciudadano por un "consenso operacional", que ha consistido en la imposición de una determinada forma estatal (unilateral) con ayuda de las Fuerzas Armadas. La "ilegítima" tarea de alcanzar la homogeneización política de la sociedad a partir de un proyecto unilateral se ha resuelto con el uso de la fuerza"[105]

Este **arquetipo de construcción estatal** es uno de los elementos que marcan un tipo de relaciones entre el Estado y la sociedad civil en la que, para la construcción de las relaciones sociales, se imponen conceptos abstractos por sobre las dinámicas sociales reales. Esta apelación a conceptos que tienen permanencia en el tiempo, servirá como base discursiva legitimadora de la fuerza aplacando, en los hechos, los conflictos sociales y políticos que se generan.

Desde el punto de vista histórico, la forma en que se configura el Estado en Chile, no ha sido nada incorpóreo e inmaterial, sino que, según Jocelyn-Holt, no ha sido otra cosa que "el instrumento auxiliar de la oligarquía de turno"[106], donde las estrategias que se desarrollan han sido atribuidas exclusivamente a su gestión, invisibilizando los distintos actores que participan de ellas, así como dejando en una nebulosa el campo en que se afirma la perpetuación de los privilegios de la élite político-económica que se fue configurando en Chile a lo largo de su historia[107].

---

[103] Salazar Gabriel, Pinto Julio (1999), *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía,* LOM Ediciones,- Historia, Santiago, P.19

[104] Op.cit., p.20

[105] Op.cit. p.20, y en Salazar G. (1990) *Violencia política popular en las "grandes alamedas". Santiago de Chile, 1947-1987,* Santiago.

[106] Jocelyn-Holt Alfredo (1997) *El peso de la noche, Nuestra frágil fortaleza histórica*, Argentina: Ariel, p.28.

[107] Asociado a este arquetipo estatal encontramos la idea que el desarrollo económico o la industria fue "creado" por el Estado a partir de 1930, esta idea deja de lado la participación desde 1840 de artesanos, criollos y extranjeros, y luego, por las compañías comerciales de Inglaterra, Alemania, Estados Unidos. Porque tal como afirman Salazar y Pinto, "lo que ocurrió

Asociado a esta condición, vemos la primacía de los conceptos de "unidad nacional", de "orden y seguridad", de "paz" y "pacificación", así como el de "tradición", que han sido argumentos legitimadores de la violencia política y la dominación. Esto se ilustra al analizar las preocupaciones presentes en Chile desde su vida republicana, después de 1810, donde estos conceptos que se erigen como forjadores de la identidad nacional, van anclándose en el discurso de quienes ejercen la dominación.

Si nos detenemos en el concepto de "unidad nacional", lo ubicamos en la configuración histórica desde 1810 y 1830 en la construcción de la nueva nación independiente. En este contexto, aparece el primer caso histórico, elegido como referencia de nuestras afirmaciones respecto de los elementos que van configurando un imaginario autoritario en Chile.

II.2.1.i. La crisis de 1829

En la configuración del estado se oponían básicamente dos grupos: los pelucones y los pipiolos. Los llamados "pelucones", cuya denominación aludía a las pelucas (características de las cortes europeas) que utilizaban, correspondían a la élite dirigente tradicional. Ésta había ostentado posiciones de mayor poder desde tiempos de la colonia.

Según Jocelyn-Holt, este grupo provenía de una cultura tradicional del mundo rural (marcado por la servidumbre y las grandes desigualdades sociales), ligado a los mayorazgos y otras figuras de la colonia que los ubicaba en una posición de privilegio. Hábiles en "acomodarse" y apropiarse de las distintas figuras que se fueron levantando para dar gobernabilidad al nuevo estado-nación, le dieron continuidad a algunos conceptos del estado colonial y fueron representantes de una concepción dual del orden y el poder, tal como este autor nos plantea.

"Elite que emerge de un mundo rural en el siglo XVII, que soporta y luego auspicia favorablemente el reformismo modernizante Borbón en el XVIII, apropiándose de la idea de un estado centralizador, canalizador del cambio, hasta que enfrenta el accidental colapso del orden imperial hacia principios del XIX. Situación que la hace persistir en su afán reformista de la mano del republicanismo liberal – modelo político, no social – aunque con un potencial cada vez mayor en este último sentido. Y eso que pudo haberse atrincherado en una posición reacia hacia todo cambio. Por de pronto, porque la amenaza de que pudieran surgir otros grupos o se alterara el orden jerárquico y señorial era real; he ahí la Francia jacobina, Haití y Venezuela. Con todo, la elite siguió apostando a favor del cambio aunque su propósito sólo fuera consolidar las prerrogativas tradicionales de siempre"[108]

Por otra parte, disputando el poder y la construcción del nuevo orden se encontraban los "pipiolos" o "pipiolaje". Este grupo correspondió a quienes, desarrollando oficios y tareas productivas, se opondrían a los privilegios que persistían después de la salida del "realismo" español.

Salazar y Pinto definirán a este grupo como un "movimiento social de la 'gente honrada' y de poco caudal, tendiente a valorizar la propiedad productiva, el trabajo, el poder local, la

---

en 1930 no fue la creación de la industria, sino la adopción de – por parte del Estado y por primera vez en su historia – una política nacional de industrialización" Salazar y Pinto, op.cit. p.57

[108] Jocelyn-Holt Alfredo, op. cit., p.14

industria nacional y, sobretodo, la actividad de base opuesta al accionar autoritario y centralista de los monopolios comerciales, políticos e ideológicos".[109]

Su denominación como pipiolos, por parte de la elite de la época, tiene una connotación negativa y se asocia al sonido que hacen los pollos (pío-pío), haciendo alusión a que ellos se ubicaban afuera de los salones de la aristocracia criolla, pidiendo las migajas que los pelucones dejaban.

Este movimiento social tuvo como accionar político el federalismo y lograron alcanzar una notable influencia política entre 1823 y 1829 bajo la conducción de Ramón Freire, Francisco Antonio Pinto y José Manuel Infante.

Ellos intentaron abolir los mayorazgos (ligazón indivisible del patrimonio, cuya compra era accesible sólo a los monopolistas); eliminar o fiscalizar los monopolios (como el del tabaco, controlado por Diego Portales); controlar y frenar la actividad comercial de los extranjeros en el mercado interno; proteger y fomentar la producción agrícola y manufacturera; crear un Banco Estatal para productores; elegir por voto popular directo a las autoridades comunales, provinciales y nacionales (incluyendo hasta el párroco vecinal y el jefe local de policía)"[110]; y privilegiar el gobierno local sobre el gobierno central[111].

Este grupo intentó dictar una Constitución que representara los intereses sociales, productivistas y regionales. Se dictaron dos constituciones: primero la Constitución Federalista de 1826 y después la Constitución Liberal de 1828. Esto fue realizado no sin dificultad, teniendo en cuenta el contexto de la post-colonia donde distintas potencias extranjeras se disputaban la participación del comercio de las Américas.

En efecto, tal como afirma Salazar "miles de comerciantes extranjeros llegaban a la West Coast dispuestos a burlar las leyes proteccionistas, imponer el libre comercio, hacer pesar políticamente sus barcos de guerra, comprara a los funcionarios de aduana y enrolar en sus actividades a las viejas élites mercantiles del país"[112] Sin embargo los pipiolos contaron siempre con una amplia mayoría en cualquier elección abierta.

Las viejas élites mercantiles que constituían el grupo en disputa: los "pelucones", en la construcción de esta nueva institucionalidad, al encontrarse semi-marginados del gobierno, se empeñaron en conquistarlo. Sin embargo, al no lograrlo por la vía electoral, recurrieron a la fuerza y a la vía militar en 1829 en una insurrección militar dirigida por Joaquín Prieto y una "revolución popular" dirigida por Diego Portales en Santiago. La batalla de Lircai sería la que aseguraría la llegada al poder de este grupo.

Así, "No fueron los argumentos cívicos, sino la violencia lo que puso fin al período pipiolo (del mismo modo como la violencia dio fin al estado imperial en 1817)[113]: "Dueños ya de un poder dictatorial, los vencedores reprimieron drásticamente al pipiolaje en general y al vagabundaje en especial. Este último experimentó una serie de nuevas condenas y castigos,

[109] Salazar, G., "Grandes coyunturas políticas en la historia de Chile: ganadores (previsibles) y perdedores (habituales)" (pp. 22-33), *Revista Proposiciones,* N° 17, Ediciones Sur, Santiago, 1989, p. 26.
[110] Sesiones de los cuerpos legislativos, volúmenes 12, 13 y 14, Santiago de Chile.
[111] Salazar y Pinto, (1999a) op. cit., p. 31.
[112] Salazar G., "Grandes coyunturas...", p. 26.
[113] Salazar y Pinto, (1999a) op. cit., p.34.

pues al encarcelamiento y las azotainas tradicionales se agregaron el enjaulamiento y el descuartizamiento"[114].

Después de la Batalla de Lircai, se instala en el poder el "bloque militarmente triunfante" que impone por la fuerza y la violencia, el proyecto de la minoría mercantil. Pese a lo que proclamaba, confrontando el discurso de los federalistas pipiolos, su interés no respondía a la unidad interior, sino que esta unidad significó más bien la imposición de un esquema económico. En él, se marcaba la diferenciación interna entre los monopolios mercantiles o "grandes mercaderes", y la posición de los campesinos, artesanos, y comunidades locales, quedando estos últimos, en una posición en las que las demandas políticas que enfrentaba el país de la post-colonización serán reducidas a una lógica mercantil.

Bajo esta lógica, la unificación "no era social, sino de mercancías, no de comunidades, sino de mercados; no territorial sino ultramarina. No, en definitiva, de "identidad" nacional, sino de "circulación" de valores. La comunidad cosmopolita de todos los mercaderes del mundo era su única utopía unificadora."[115]

Estos contenidos promovidos en el discurso del sector mercantil, propician entonces un tipo de integración hacia fuera, cuya "armonía" no se correspondía con la diferenciación interna. Aquí aparece la preocupación de la élite económica por el desarrollo de un adecuado "orden interior".

Bajo esta preocupación aparece el grupo estanquero (monopolista) de Portales, quien se dio a la tarea de "disciplinar la diferenciación". Pero realizar tal función sin generar una integración interior real (que no estableciera la división tan radical entre los monopolistas y los otros grupos sociales), sólo fue posible por "el manejo sincopado de discursos retóricos de "orden" con violencia real de represión"[116].

Como observamos, la idea de **unidad nacional** aparece de la mano del discurso del "orden interno" que dominó la política chilena desde 1830. Este "fue un discurso típicamente mercantil: ignoró las comunidades, desconsideró la diversidad social, descalificó las capacidades ciudadanas, excluyó el diálogo y el consenso, no valorizó, por tanto, la política (...) Se movió en la abstracción filosófica del "espacio", en el poder de los flujos contables, en la ética bilateral de los contratos".

Tal discurso, despreció la democracia, enalteció una idea de república interpretada como **gobierno fuerte**, en la que los ciudadanos debían disciplinarse, siguiendo el "camino del orden y de las virtudes", y se entendió el arte de gobernar como "sólo en saber distinguir el bueno del malo, para premiar a uno y dar garrote al otro"[117].

..."el orden mercantil, integrador y afable hacia fuera, era maniqueo y draconiano hacia adentro: convertía en enemigo (bárbaro, flojo, facineroso, corrupto o inmoral) a todo aquel que no creía o no prosperaba en ese orden. La represión debía ser no sólo necesaria, sino exterminadora. Total. Exactamente, un "garrote" o un poder fáctico que no debía detenerse ante nada".[118]

[114] Salazar G., "Grandes coyunturas...", p. 27.
[115] Salazar y Pinto, (1999a) op. cit., p.132.
[116] Op.cit., p. 133.
[117] Carta de Diego Portales a A.Garfias, Valparaíso, 14 de enero de 1832.
[118] Salazar y Pinto (1999a), op.cit., p. 134.

Se volvió más importante el gobierno o "el arte de gobernar" que la ciudadanía; el orden que el estado de derecho; los poderes fácticos que la legalidad democrática. En esto, es necesario no pasar por alto la situación ocurrida siglo y medio después en el contexto de la transición chilena, donde la dimensión ético-simbólica aparecerá subordinada a la dimensión político-administrativa estatal. Lo que ocurrió bajo el orden portaliano es un antecedente histórico importante en nuestro análisis transversal del autoritarismo chileno.

El gobierno propuesto por Portales como ministro del interior corresponderá a un Estado policial que aniquiló movimientos sociales, excluyó actores políticos y aseguró un "orden interno" que no aceptó la diversidad, ni la política diversificada y ejercida por varios actores, ni el diálogo, ni la negociación.

El orden estatal que se impone en ese entonces estará formalizado en la Constitución de 1833, la cual será vista en 1891como: "la resultante del triunfo de un estado social contra otro estado social"[119], donde el gobierno será considerado por los cónsules de las grandes potencias mercantiles como un gobierno "despótico y tirano"[120], basado en la voluntad oligárquica más que en la voluntad popular.

Siguiendo el análisis de las condiciones históricas asociadas a este período, encontramos que, asociado al **discurso del orden** aparece un **discurso discriminatorio** "no sólo contra los opositores políticos al régimen, sino también contra las capas sociales más desvalidas de la sociedad. Estas últimas recibieron también garrotazos mercantiles por su rechazo al trabajo forzado ("flojera"), o por su falta de trabajo ("vagabundos"), o por su tendencia al robo ("facinerosos") o por su desapego a las normas existentes ("sin Dios ni ley") o por la imposibilidad de fundar familias estables ("escandalosos")".[121]

Este orden se correspondía con la orientación de la falange pelucona, conformada por "la poderosa "falange de los mayorazgos" la que, en su mayor parte vivía en Santiago. Estos eran "los mercaderes más ricos, que habían comprado sus títulos y cargos (migajas de señorío) que la Corona había tenido a bien "privatizar", razón por la que muchos, impresionados los llaman "aristocracia". Pero eran "comerciantes y dueños de bodegas, prestamistas y recaudadores de diezmos que, al comprar privatizaciones reales, y sentirse por ello ennoblecidos, perpetraron lo que Fernando Braudel llamó "la traición de las burguesías mercantiles"; esto es su abandono de la empresarialidad capitalista para vivir vida de "señorío".

Con esto, no resulta extraño que los pelucones vistieran "todavía en esa época el traje de la corte y usaran la peluca tradicional de la colonia y que por tanto profesaban un odio que podía llamarse *de casta* a los oscuros pipiolos" liberales."[122] Junto a este elitismo exacerbado, al tener como referente el "señorío" y el orden imperial, los pelucones rechazaban la idea de comunidad, y lamentaban lo perdido bajo el orden pasado, aún cuando reivindicaban en el discurso lo "nacional" y "republicano".

La recuperación de la falange pelucona, ante las pérdidas que significó el cambio desde un Estado imperial a uno republicano, se va a dar por tres aspectos, según Salazar y Pinto: en primer lugar, "la consolidación en Chile de una poderosa falange de comerciantes ingleses, franceses y norteamericanos"; en segundo lugar, el vuelco (ante el fracaso de sus negocios)

[119] Op.cit. p.35.
[120] Informe consular, Foreign Office (U.K), 16/12 B, 18 de junio de 1830.
[121] Salazar y Pinto (1999a), op.cit. p. 135
[122] Op. cit., p. 32.

del grupo monopolista de Diego Portales, "los estanqueros", "a la política pura y la construcción de Estado"; y, en tercer lugar, la "cesantía 'política' de los militares de alta graduación, fogueados en las guerras contra el Virrey" (representante de la Corona española en América) y luego contra los campesinos e indígenas del sur[123] de Chile.

Esta coalición reunió a los oponentes al orden regionalista y desarrollista que pretendían instaurar los pipiolos, que se enmarcaba en la construcción del Estado nacional, desde 1810 hasta 1825, y en el que se da la ruptura militar definitiva con el Imperio.

Pero con la derrota pipiola en 1829, y con la promulgación de la Constitución de 1833, se instaura **el orden portaliano** o "Estado en forma" como fue nombrado en la época[124]. Este orden ha sido reivindicado por numerosos historiadores chilenos (y fue erigido como símbolo por el gobierno de Pinochet), como constituyente de las bases en que se forjó la nación. Ello nos da pistas para comprender algunos de los antecedentes autoritarios del Estado chileno y el tipo de relaciones que primaron con la sociedad civil.

Según la lectura de Salazar y Pinto, a la base de la constitución del Estado está el éxito de las estrategias brutales de las élites mercantiles en la imposición de sus intereses. Bajo esta lectura los autores afirman "la violencia fue la partera del Estado".

En efecto, si observamos la Constitución de 1833, reivindicada en los orígenes de la configuración del Estado, ella fue la expresión del dominio de la oligarquía mercantil. Esa Constitución, "institucionalizó la voluntad de una oligarquía casi en los mismos términos con que el Estado Imperial formalizó la voluntad del Rey"[125].

En este nuevo orden, se restringió fuertemente la participación ciudadana, limitándose el derecho a voto de: "los iletrados, indigentes, gañanes y sirvientes", los que quedaron "constitucionalmente" excluidos de la ciudadanía. A la vez, "todos los ministros, intendentes, gobernadores, subdelegados y alcaldes fueron designados por el presidente desde Santiago"[126].

Así, "la cadena de mando, centrada en el presidente, anuló toda soberanía comunal. Esto significaba subordinar las provincias a Santiago, los intereses productivos a los mercantil-financieros y los procesos electorales al poder ejecutivo con sede en la Moneda"[127]. Permitiendo que las elecciones fueran "fraudulentamente manejadas" [128] desde allí.

Por una parte, "el centralismo aplastó nuevamente el desarrollismo regional" donde, al poder ejecutivo, el presidente agregó el poder total de la administración interior, el poder electoral y, por ende, el legislativo. "Un bloque de acero frenó la entrada de los grupos opositores al Estado, mientras el voto censitario negó la ciudadanía formal a la masa popular".[129]

Esta exclusión social y política de los sectores populares, se da a la par del mayor poder que se dio a aquellas Instituciones que pudieran respaldar materialmente los procesos de dominación de la clase política. Así, en dicha Constitución, el Comandante en jefe del

[123] Idem
[124] Vicuña M., V., *Introducción a la historia de los diez años de la Administración Montt: Diego Portales,* Valparaíso, 1863.
[125] Salazar y Pinto (1999a), op. cit., p. 35
[126] Salazar G., "Grandes coyunturas...", p. 28
[127] Salazar G. op. cit., p.35
[128] Op.cit., p. 28
[129] Op. cit., p. 36

Ejército Nacional ocupó "simultáneamente el cargo de Presidente de la República, o el brazo derecho del sillón presidencial"[130]. Estos privilegios no serán ajenos a otros de tipo económico dado a otros actores: los grandes mercaderes de las potencias extranjeras donde "prácticamente se dio ciudadanía económica a los comerciantes norteamericanos en 1832, y en 1851 a los ingleses[131]".

En esta nueva coyuntura, denominada por Salazar como la "gran coyuntura constitucionalista de 1828-1833", se genera un espacio de tiempo extenso de 100 años, donde en virtud de la ausencia de legitimidad nacional de la voluntad oligárquica, el Estado se vio forzado para desplegar estrategias de legitimación en la que "ya no participó Portales, pero sí sabios como Andrés Bello, antihispanistas pro-liberales como Lastarria y los que se congregaron en la llamada "generación del 42". Todos los cuales, en periódicos de Gobierno, salones universitarios o cenáculos privados, montaron un "espacio público" de debate y legitimación, como remedo elitista de lo que debió ser el espacio cívico común y federado de todas las comunidades locales"[132].

Por lo tanto, la legitimación del poder de las élites fue construido en los espacios de gobierno y de estudio, desplegando una visión de la política construida teniendo como base los eventos históricos[133] y las hazañas de los líderes y próceres. Con ello se ocultó o negó la presencia de los otros actores que formaban parte de la sociedad civil, y que habían participado de la construcción material de la nación independiente.

Con esto, las experiencias de los otros grupos sociales quedarán negadas, desconfirmadas, y atribuidas a quienes ejercían la dominación. Y en definitiva la historia será escrita por el bando ganador en ese entonces: la oligarquía mercantilista. Por lo tanto "la historia política del país se recluyó en el espacio de las élites monopolistas de Santiago y en la "evenemencialidad" de sus conflictos de salón. El resto de la sociedad, por su parte, se sumió en las corrientes lentas de la historia profunda"[134]

Lo que se vino durante el período posterior fue, según Salazar: la "emergencia sigilosa de la sociedad civil" que debió enfrentar al Estado, donde se encontraron con la represión, leída por los historiadores como "intervención victoriosa" del "mismo ejército que le había dado el poder (en 1836, 1851 y 1859 contra la subversión interna, y en 1837, 1865 y 1879 contra la externa) Estas intervenciones pudieron mantener unida y gobernable la sociedad civil regida por ese Estado"[135] que, invocando los "altos valores" llevó a cabo masacres entre los años 1903 y 1907 contra movimientos obreros y urbanos, que generarían posteriormente lo que Salazar llamará "la paz oligárquico-parlamentarista" a la que nos referiremos más adelante.

Un elemento que reconocemos en el análisis de las condiciones históricas presentes en la configuración de un tipo de relaciones autoritarias en Chile, se refiere a la forma en que se enfrentan las crisis políticas, las cuales se terminan resolviendo con la fuerza y la violencia.

---

[130] Idem
[131] Salazar G., "Grandes coyunturas...", op.cit. 28.
[132] Ossandón Carlos (1998) *El crepúsculo de los sabios y la irrupción de los publicistas*, Santiago: ARCIS-LOM.
[133] De esta idea de evento aparece el concepto utilizado por Salazar: "evenemencial" recogido de Braudel, referido al tiempo de corta duración, o más precisamente al plano de los meros acontecimientos sociales, el término viene del francés "évenement" que significa evento) Al respecto, ver Braudel Fernand, *Histoire et sciences sociales: la longue durée,* Annales E.S.C., N° 4, 1958.
[134] Salazar G., "Grandes coyunturas...", op. cit. 28.
[135] Op. cit., p.37

Este elemento histórico se caracterizará por **la impunidad ante la barbarie y la represión**, cometida contra los disidentes en nombre de ese Estado Nación.

II.2.1.ii. La crisis de 1891

El segundo caso elegido para demostrar los elementos que participarían de la constitución de imaginarios autoritarios en la historia del Chile independiente, lo constituye el conflicto que se desarrolló entre 1888 y 1891.

Allí, la sociedad civil ejerce presión por contar con mayores y mejores canales de expresión y participación. Se buscaba la creación de instancias locales de participación para una masa ciudadana que se movía en distintos espacios "informales" sin reconocimiento político. Esto significaba realizar reformas donde, cualquiera que se eligiera, exigía una descentralización del Estado.

Este momento histórico presenta marcadas diferencias con el de 1830, el cual refleja mejor la sociedad decimonónica. Ello, pues el desarrollo estatal y su aparato administrativo tendrá mayor autonomía económica (por la mayor tributación interna, donde los frutos de la explotación del salitre será un elemento importante después de la victoria en la guerra del Pacífico) Para Jocelyn-Holt, el siglo XX empieza con la revolución de 1891[136]

"…la revolución de 1891 es el caso más extremo – existen precedentes – en que el estado administrativo, los "administradores", se constituyen en alternativa al gobierno de una élite tradicional, y disponen de una oportunidad real de ganar la partida. De hecho, en 1891, la élite tiene que enfrentar a un estado que, por primera vez en la historia de Chile, cuenta con suficientes recursos autónomos en los cuales se puede apoyar independientemente de la élite."[137]

Para 1890 existían tres proyectos en disputa: el del Presidente Balmaceda, que buscaba por una parte, reformar las relaciones entre el Estado y la Sociedad Civil, dándole un mayor poder a esta última para diseñar el sistema político (sobre la base de las asambleas provinciales) y, por otra parte, "diferenciaba cuidadosamente las funciones de los poderes del Estado, para evitar colisiones y desequilibrios"[138].

El segundo proyecto, el de la clase política parlamentaria, nominada como la oligarquía parlamentaria, se concentraba en una cuestión puntual referida "al ámbito del municipio y su dirección era claramente electoralista (...) No era la sociedad civil lo que los motivaba como Congreso, sino el acomodo de los partidos en torno al Ejecutivo. Por esto, resultó excesiva, en el proyecto de ley presentado y defendido por Irarrázaval, la amplitud del marco teórico de sus discursos, que exacerbaban la soberanía de la base ciudadana, respecto de lo exiguo de la "reforma política" que planteaba"[139].

El tercer proyecto en disputa era el de las organizaciones populares comunalistas, las que ejercían presión por cambiar la Constitución, coincidiendo en algunos aspectos con la propuesta balmacedista, al reconocer la necesidad de reformas estructurales que significaran superar los rasgos autoritarios y centralistas de la Constitución de 1833, buscando una mayor participación ciudadana y una democratización definitiva.

---

[136] Jocelyn-Holt A., op. cit., p. 49
[137] Op. cit., p. 50
[138] Bañados J., *La reforma constitucional i la administración Balmaceda,* Imp. Nacional, Santiago, 1891, p. 14
[139] Salazar y Pinto, (1999a) op. cit., p. 280

En ese contexto, se genera la crisis política de 1891 donde se cristaliza la lucha de las distintas facciones oligárquicas por homogeneizar el control del Estado, que a esas alturas de la post-colonia se convertía en el último "mercado" por conquistar por los grupos hegemónicos, y donde, con el marco existente altamente centralizado, "el poder electoral quedaba en manos de los hombres del presidente"[140].

Esta crisis desencadenó la llamada Guerra civil de 1891, expresión clara del intento de exclusión/eliminación de las ideas y proyectos contrarios, a través del enfrentamiento violento y la barbarie, atentando en contra de la vida humana, apelando a contenidos de orden, de constitucionalidad y de legalidad.

En esta "guerra civil" se enfrentaron las fuerzas leales al presidente Balmaceda, quienes descalificaban a los rebeldes como "traidores, subversivos, sediciosos y delincuentes de otra categoría, según el tipo de violencia o crimen contra la propiedad cometido en su lucha contra el gobierno (elegido) de Balmaceda"[141]. Las fuerzas parlamentarias, por su parte, autodenominadas como "rebeldes constitucionalistas", definieron la guerra como "una lucha para restablecer el imperio de la Constitución, violada por Balmaceda"[142]

El bando perdedor fue el de los balmacedistas, derrotados en las batallas de Con-Con y Placilla, quienes sufrieron todo tipo de represalias y persecuciones como muestran los registros de la época[143]. Ellos dejan en evidencia el encarnizamiento con que actuaron los del bando ganador, quienes cometieron saqueos y muertes y amenazaban con la "justicia popular" a aquellas figuras más representativas de las ideas contrarias, como fue el caso del asesinato del periodista León Lavín, que según el relato de Víctor Arellano en la época, los exaltados proclamaban que "ni sus cenizas llegarían a poder de los suyos".

Por otra parte, al nivel institucional se instaló un gobierno de facto – una Junta militar - al mando del Almirante Jorge Montt. La Junta, además de disolver el alto mando del Ejército que había permanecido fiel al presidente, "destituyó a todo los jueces, profesores universitarios, profesores de las escuelas primarias y secundarias, a los empleados del Registro Civil"[144] nombrados por el presidente y se reincorporaron a todos los funcionarios despedidos por el gobierno.

Se convocó a elecciones parlamentarias y de presidente, saliendo electo el mismo Almirante Montt "cuya victoria fue proclamada por el presidente electo del Senado, Waldo Silva Algüe. Fue presidente de la Cámara de diputados Ramón Barros Luco. Ambos personajes habían sido los otros dos miembros de la junta de gobierno que dirigían la guerra contra el gobierno de Balmaceda" [145](y que al final de ésta gobernaba el país). Cuando asumió el nuevo gobierno, se dictó el mismo día la amnistía "motivada por el anhelo de pacificar el país"

En Diciembre de 1891, la Cámara de Diputados inició una acusación constitucional contra el último Ministerio del Interior del gobierno derrotado. Algunos de los argumentos esgrimidos eran "la necesidad de impedir la impunidad jurídica y social en la que podían quedar los actos

[140] Op. cit., p.38.
[141] Lira E. Loveman B., Mifsud, T y Salvat, P.(comp.) (2001), op.cit., p.26.
[142] Lira E., y Loveman B., (1999) op.cit., p. 228.
[143] Arellano Víctor J., *El tribunal de sangre, Rodolfo León Lavín (su vida y su muerte),* Imprenta de la Lib. Del Mercurio, Valparaíso, 1892, p.72.
[144] Lira, Loveman, Mifsud, Salvat, op.cit. p. 27.
[145] Pinto Lagarrigue, Fernando, *Balmaceda y los gobiernos seudo-parlamentarios*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1991, pp. 76-77.

de dichas autoridades antes y durante la guerra civil"[146]. A la par de esta acusación, se desarrollaban los procesos judiciales contra los presos políticos civiles y militares.

Fruto de estos procesos, la Cámara de diputados emitió un informe "caracterizando la tarea realizada como una misión de 'Verdad y Justicia'. Representando la visión de los vencedores de la guerra civil".[147] Paralelamente se dictaron tres sucesivas leyes de amnistía, en el año 1891, 1893 y 1894 donde se buscaba alcanzar la "paz social" a través del "olvido jurídico para los delitos cometidos"[148]

Tal como analizan Lira y Loveman: "El país se desgarraba buscando la justicia y el castigo al mismo tiempo que el perdón y la reconciliación. La persecución coexistía con los intentos de justificar la actuación "en defensa de los valores superiores de la patria" de los responsables de ambos lados, y con algún reconocimiento común de los errores políticos que trajeron la tragedia de la guerra civil. Después de tres amnistías y una legislación reparatoria, que se fue adoptando progresivamente durante 20 años, las huellas más profundas del conflicto fueron perdiendo su visibilidad, sin llegar a desaparecer por completo"[149].

De este modo, el estado quiso borrar el conflicto y legitimar el olvido a través de la vía jurídica. Pero en la memoria, lo que prevalecería serían las muertes, los muertos, como testigos mudos de la brutal forma de resolver los conflictos que seguirían existiendo, pero que serían invisibilizados por la clase política y el Estado, cuya responsabilidad finalmente nunca fue asumida. Por otra parte, la interpretación que se instala de esta crisis, es la versión oficial de los ganadores, quienes legitimaron por la vía jurídica y simbólica el baño de sangre que conoció la sociedad chilena.

Lo que vino después, fue la instalación del parlamentarismo que, según Salazar, no fue "un auténtico régimen parlamentario, sino una "legalizada" agonía para un régimen autoritario"[150], mantenido a sangre y fuego cargando una falsa legitimidad de la cual hacían uso las élites. Así la "paz oligárquico-parlamentaria", no va a ser otra cosa que la imposición, por parte de la élite, del aplastamiento y eliminación de los grupos disidentes al sistema.

Especialmente, podemos mencionar la represión contra las rebeliones urbanas producidas en Valparaíso en 1903, también aquella ejercida contra el movimiento similar en Santiago en 1905, así como la masacre de los mineros del salitre y sus familias en la Escuela Santa María de Iquique en 1907, donde todas estas revueltas populares serán catalogadas como "alzamientos", "anarquismo", "socialismo" o "peligro rojo"[151]. A estos movimientos se van a sumar las multigremiales marchas del hambre entre 1918 y 1919.

Estos movimientos mostraban que, ante la exclusión de que eran objeto los sectores populares por parte del Estado, su paupérrima situación y condiciones de vida no hacían más que empeorar. Pero a la par de las demandas sociales y laborales, estas protestas nacionales y otros movimientos posteriores, van a evidenciar la crisis de representatividad de la clase política y la crisis de legitimidad del Estado.

[146] Lira, Loveman, Mifsud y Salvat, op. cit., p.30.
[147] Op. cit., p.36.
[148] Idem
[149] Lira, Loveman, Mifsud y Salvat, op.cit. p. 36.
[150] Salazar y Pinto, op.cit. p.39.
[151] Salazar G., *Violencia política popular en las "grandes alamedas",* op. cit.

Así, los diferentes grupos sin representación van a presionar por un cambio en el orden portaliano, capítulo que va a cerrarse (provisoriamente) con la promulgación de la nueva Constitución en 1925, para cuya elaboración se excluyeron - no obstante su participación activa en el proceso de impugnación de tal orden - los grupos gremiales, privilegiándose a la clase política. Los proyectos sostenidos por cada grupo se confrontaban claramente.

Tal como afirman Salazar y Pinto el proyecto de los "políticos" fue, punto por punto, la inversa del otro, a saber: el objetivo del Estado no era producción, sino la representación política a través de partidos y no de gremios.

No era establecer autoridades colegiadas, sino un régimen presidencial, de manera que todas las autoridades provinciales dependieran del ejecutivo. El estado no se organizaba sobre bases federales, regionales y comunales, sino **unitaria y centralmente**. El Congreso no debía ser funcional o gremial, sino político, con un Senado con capacidad obstruccionista (sesgo oligárquico) y una Cámara de Diputados con poder fiscalizador sobre el Ejecutivo (sesgo parlamentarista)".[152]

Por otra parte, la Educación "quedaba sujeta al principio de Estado Docente, pero sin aceptar la libertad de cátedra ni la hegemonía del magisterio. Además, la ciudadanía no se definía por participación directa en instancias colegiadas y comunales, sino por participación indirecta (electoral). Ello permitía a la clase política civil situarse en posición de comando y apadrinamiento de los movimientos sociales.

Por otra parte, no se suprimió el Ejército"[153] demanda importante de los movimientos gremiales. Y, en términos económicos, se encomendó a una misión norteamericana el diseño de la reorganización económica desde donde se establecen lineamientos liberales "reorientando la economía hacia el comercio exterior y los ajustes monetarios".

Según Salazar este nuevo orden instaurado en ese período no tendría diferencias tan importantes con aquel fijado por la Constitución de 1833. Así, a partir del año 1932, se retorna al estilo político-oligárquico con el viraje del gobierno de Arturo Alessandri[154].

De los dos proyectos en disputa en la nueva Constitución (de 1925), se optó por aquel que beneficiaba a la clase política generando descontento en la población debido a la baja representatividad[155] de los intereses de los movimientos sociales.

Si esto lo vemos desde una óptica de la forma en que se construye un sistema democrático, en esa coyuntura, se privilegiaría una dimensión **representativa-electoral** por sobre una **participativa** de la democracia.

II.2.1.iii. La dictadura de Ibáñez

El tercer caso de la historia política chilena donde encontramos varios de los elementos político-simbólicos que condicionan la construcción de un sistema autoritario y la constitución de imaginarios autoritarios del poder, lo podemos encontrar en la dictadura de

[152] Salazar y Pinto, op. cit., p. 46
[153] Idem
[154] Salazar y Pinto, op. cit., p. 44
[155] Para cuya aprobación se dio una abstención de 55,1%. En Salazar y Pinto, op. cit. p. 46

Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931), donde hubo persecución, represión, exilio, y encarcelamiento de aquellos que se opusieran a sus políticas, las que estaban cubiertas de un **discurso legitimador de la exclusión** en aras del "orden y la modernización del Estado en el ámbito administrativo y político"[156].

Así, se homologa la idea de progreso a la de orden. A su vez, la idea de orden (que es "orden público"), va a justificar la mano dura y, una vez más, se acreditará la idea (portaliana) de *gobierno fuerte,* significando la exclusión de la participación democrática de la ciudadanía o la "depuración" de ésta, connotada como "barbarie política".

Este argumento va a significar investir de mayor poder a algunas instituciones del Estado, particularmente las Fuerzas Armadas o la Policía, que se erigirían en garantes únicas de ese orden al disponer del medio de la violencia "legítima" del Estado.

Por lo tanto, el orden y el progreso del Estado y la Nación van a terminar siendo vinculados a la represión, y a la eliminación de quienes alteran ese plan maestro fijado por el "iluminado" que señala a la ciudadanía, de modo autoritario, los desafíos que se debieran cumplir para lograr el progreso.

A ello se suma la situación de impunidad en que quedarán los actos cometidos por el Estado, justificados como la única salida posible para la resolución de los conflictos existentes entre el Estado y la Sociedad Civil y/o entre los distintos grupos de la sociedad.

Podemos revisar un extracto del discurso de Ibáñez, afirmando la impunidad del régimen, defendiéndose ante la Cámara de Diputados el año 1931, contra una acusación constitucional que finalmente no prosperó.

"Para llevar a la realidad el programa de reconstrucción y principalmente de depuración, hube de adoptar y autorizar la adopción, con mucho sentimiento personal, de medidas que si bien no están expresamente consideradas en el texto escrito de nuestra carta fundamental (...) eran en cambio exigidas en forma pública e incontenible por la inmensa mayoría de ciudadanos que divisaban en la eliminación inmediata de los perturbadores y conspiradores recalcitrantes, la única posibilidad de implantar un gobierno fuerte que todos exigían, con el fin de encauzar al país por el camino del progreso y el engrandecimiento (...)"[157]

La historia oficial ha preferido ver el caso de Ibáñez desde el punto de vista del caudillo. Sin embargo, al examinarlo desde el punto de vista de la amplitud de los argumentos esgrimidos como justificación de la represión, encontramos una referencia importante en la apelación al **progreso de la nación.**

Allí la justificación de las restricciones a la democracia, se comprende en pos de una **valoración del proyecto modernizador.** La modernización será un argumento para permitirle al Estado todo tipo de gestión autoritaria del poder. El imperativo modernizador de la mano de una democracia restringida, será un elemento que aparece también durante la dictadura de Pinochet y aún en la transición de los años 90.

[156] Lira, Loveman, Mifsud y Salvat, op. cit., p.129.
[157] Fragmento de la carta que Ibáñez envió a la Cámara de Diputados el 27 de Agosto de 1931, a raíz de la acusación constitucional a la que se le intentó someter.

Con una **interpretación de la democracia como modernización,** será posible que se de una sumisión del sistema político a los intereses económicos y el sistema socio-cultural a la lógica militar.

Por otra parte, este proyecto modernizador va a estar indisolublemente ligado a la existencia de un gobierno fuerte y un Estado que fije las condiciones y se asegure que tales premisas se cumplan en la marcha del país.

Por otra parte, la forma política en que se organizó ese Estado se apegó, sobretodo, a un régimen presidencialista donde la clase política gozaría de amplios poderes, conformando las élites con un acceso privilegiado a la información y a contactos a través de los cuales fijarán una posición de mayoría. Los partidos políticos serán considerados elementos fundantes del sistema democrático por sobre otro tipo de grupos sociales, que empezaban a dar forma a los movimientos sociales del siglo XX.

El sistema político se manejará desde entonces bajo una lógica electoral, con un fortalecimiento de la administración estatal, cercana de la lógica política-estatal de la democracia. Pero a la vez se da en una profundización de la participación, con algunos grupos sociales con mayor poder de presión ante el Estado, y reivindicaciones que serán, vehiculadas a través de un sistema plural de partidos con un fuerte componente ideológico.

II.2.1.iv. El golpe militar de 1973

El cuarto caso de construcción y refuerzo de un imaginario autoritario en la historia política, corresponde al golpe de estado del 11 de septiembre de 1973, donde una junta militar derrocó el gobierno de la Unidad Popular, cuyo presidente fue Salvador Allende Gossens. Este se había iniciado en noviembre de 1970 y debería haberse prolongado hasta Octubre de 1976.

A continuación haremos una referencia al contexto en el cual se da este quiebre democrático, donde, una vez más, frente a una situación de confrontación y crisis política, se termina imponiendo la barbarie.

La llegada al poder por la vía democrática de la coalición de izquierda de la Unidad Popular, se da en un marco de disputa y confrontación de proyectos de sociedad. Allí se cristalizaba una creciente participación de los sectores populares y medios que presionaban por la aplicación de cambios estructurales que favorecieran su posición social y la superación de los problemas y fracasos que habían provocado distintas políticas y modelos de desarrollo. El cuestionamiento de fondo será que el impacto de estas estrategias, bajo la conducción de las anteriores administraciones, no resultaba significativo mientras se mantuvieran las grandes contradicciones existentes atribuibles a la sociedad capitalista.

Los diferentes grupos de la sociedad chilena planteaban sus posturas bajo un marco de ideologización importante, evidenciando el conflicto de clase, donde la "vía chilena al socialismo" significó canalizar muchas de las demandas de los sectores populares, donde el actor estatal será el más demandado para responder a estas reivindicaciones.

Según varios autores[158], el período de la Unidad Popular significará la pérdida del poder político-estatal de los sectores oligárquicos de la sociedad chilena. Esto porque la configuración socio-histórica en que se inserta este gobierno, corresponde a un momento en que diferentes movimientos sociales encuentran una mayor presencia de sus intereses en el gobierno y en algunas de las instituciones estatales.

De este modo, sectores de obreros, pobladores, campesinos, estudiantes y grupos históricamente minoritarios o excluidos de la participación política, encuentran una posibilidad de expresión de sus intereses, en un escenario político-ideológico con un fuerte componente de clases, y en abierta posición a los intereses y prerrogativas de una élite político-económica e intelectual[159] que había gobernado hasta el momento.

Esta élite, según el historiador Gonzalo Vial representaba "una clase unida, rica, victoriosa (...), una clase de total e indiscutible hegemonía sobre la vida, una clase que presidía un país en plena afluencia económica"[160], verá su posición de poder y algunas de sus ideas superadas por el desarrollo de distintos otros sectores de la sociedad: clase media, movimiento obrero, juventud universitaria rebelde, y los nuevos actores urbanos populares que se irán constituyendo producto de un fenómeno acentuado de migración desde el campo a la ciudad). Estos nuevos actores irán disputándole los espacios de legitimidad estatal paulatinamente y la antigua oligarquía se irá debilitando y perdiendo cohesión interna.

La puesta en escena de los nuevos actores va a ir de la mano de los procesos de democratización de la sociedad chilena, donde la pérdida progresiva (en el curso del siglo XX) de la hegemonía de la burguesía nacional, será un antecedente importante dentro de este proceso, tal como lo señala José Joaquín Brunner.

"En adelante la clase burguesa – heredera de la antigua oligarquía – mantendrá una constante influencia en la sociedad y su distinción como árbitro de la cultura superior. Pero habrá perdido, en un proceso que parecía irremediable, su hegemonía. En adelante estará obligada a negociar políticamente las condiciones de su poder y, sucesivamente, debió aceptar que el Estado (burocracias políticamente cambiantes) compartiera la dirección de la economía, que la educación se volviera pública y gratuita, que el sistema electoral dejara de funcionar restringidamente, que la Iglesia perdiera su influencia de masas, que la propiedad agraria (último bastión del pasado oligárquico) fuese políticamente regulada y que las universidades ingresasen a la fase de la enseñanza masiva."[161]

Este proceso que había sido paulatino, se profundiza en el período 1970-1973 donde la mayor visibilización y empoderamiento de sectores sociales históricamente marginados de la representación política, así como las distintas medidas redistributivas que se aplican durante ese período, significó una amenaza y la pérdida de la posición de poder que históricamente habían ostentado la oligarquía y los sectores tradicionales de la sociedad chilena.

Durante el gobierno de la Unidad Popular se tomarán diferentes medidas con efectos importantes en los distintos grupos. Una de ellas será la profundización de la Reforma Agraria (iniciada tímidamente durante la administración de la Democracia Cristiana), la cual a través de la introducción de un cambio en la estructura de la propiedad de la tierra, tendrá la

[158] Salazar G. *Las grandes alamedas*, op.cit.; Brunner J.J., *Autoritarismo y cultura en Chile,* Material de discusión, Programa FLACSO- Santiago de Chile, N° 44, Mayo, 1983, p. 2.
[159] Tal referencia aparece en el análisis realizado por Pablo Salvat, en "La lucha por la reconciliación en Chile: una aproximación desde la dialéctica del reconocimiento y la ética dialógica", en E. Lira – B. Loveman, op.cit., p. 130.
[160] Vial Gonzalo (1981) *Historia de Chile, vol , Tomo I,* Santiago: Editorial Santillana, p.32.
[161] Brunner J.J., op. cit. p. 2.

posibilidad de incidir en un cambio no sólo económico sino político[162], que permitía potencialmente el desarrollo productivo del campo y de los sectores rurales, así como el cuestionamiento del latifundio heredero de las formas coloniales.

A la vez, se promoverán procesos de industrialización y nacionalización de las riquezas naturales en especial el cobre el cual estaba en manos extranjeras desde la post-colonia. Estas medidas pondrán en estado de alerta no sólo a la oligarquía nacional, sino a los intereses económicos de potencias extranjeras como los Estados Unidos, nación que desde antes que Allende asuma el gobierno, se propone evitar que este asuma como presidente o su derrocamiento[163].

El creciente empoderamiento de los grupos sociales históricamente excluidos de la política chilena, constituyó una amenaza para los sectores más tradicionales de la política. Estos últimos, con el apoyo de los grupos internos y externos[164] aliados, y (una vez más) con la participación de las Fuerzas Armadas, encontrarán - en la emergencia explícita del conflicto y en la existencia de una polarización de los sectores sociales y políticos - uno de los argumentos para instaurar un gobierno de facto. Este suspende el Parlamento y todos los derechos y garantías individuales haciendo apresar, torturar, asesinar, desaparecer y exiliar a los simpatizantes del gobierno de la Unidad Popular, y con el proyecto de construcción del "socialismo a la chilena" que combinaba libertad política y economía centralizada.

Es importante recordar el discurso legitimador del golpe militar que fue denominado por la derecha, los militares y sectores de centro: "pronunciamiento militar", obviando, minimizando o queriendo negar la instauración de un régimen autoritario con ese acto. Tal discurso tuvo como fundamento la amenaza del comunismo internacional que se cernía sobre el país, y apeló a la desintegración del concepto de Estado-Nación y con esto a la idea de "unidad nacional".

Estos contenidos tendrán su consonancia con el marco ideológico y político global de la Doctrina de la Seguridad Nacional, estrategia y visión ideológico-militar enseñada en la Escuela de las Américas impulsada por los EE.UU. para la formación de cuadros militares de Latinoamérica[165] que tuvo su base principal en Panamá[166]. A ella adhirieron varias de las fuerzas armadas y grupos civiles del Cono Sur, en particular, las de Argentina y Uruguay por la institución de sistemas estatales de violación sistemática de los derechos humanos.

La visión de la seguridad interior del Estado que primó en los años 60, 70 y 80, propuso la utilización de todos los "medios de fuerza" de las fuerzas armadas y de los grupos de contrainteligencia para aniquilar aquello que, en su lenguaje, representaba la amenaza comunista. Ella era representada por los grupos de izquierda y centro-izquierda proclives a la

[162] Distinto es desde el punto de vista cultural, donde los efectos de la reforma agraria al nivel de las representaciones del campesinado tomarán un tiempo más largo y es aquí quizás donde residen algunas de las complejidades mayores: el cambio de la cultura tradicional de servidumbre en el campo que no terminará de superarse y mostrar su fuerte anclaje al nivel de la convivencia tanto rural como urbana, con la gravitante figura del patrón como dueño y señor.

[163] Existen antecedentes referidos a este punto tanto en los documentos secretos de la ITT que buscaban impedir el ascenso al poder de Allende, así como el financiamiento de parte del departamento de estado estadounidense a los opositores al gobierno de la Unidad Popular para su desestabilización.

[164] Al respecto se puede documentar tal apoyo económico, político y táctico de EE.UU. en los archivos desclasificados de la C.I.A.

[165] Al respecto, pueden encontrarse mas elementos en Acuña, Carlos y Smulovitz Catalina « Ajustando las fuerzas armadas a la democracia : éxitos, fracasos y ambigüedades de las experiencias en el Cono Sur », en *Construir la democracia : Derechos Humanos, Ciudadanía y Sociedad en América Latina*, Jelin, E., Hershberg E, op.cit.

[166] O'Donnell, Guillermo, *Nueva sociedad*, Ilusiones sobre la consolidación democrática, N°144, julio-agosto 1996, Caracas, pp. 70-89.

idea de revolución social y política. Pero también consideraban como tal, a cualquier opositor al gobierno.

Bajo la lógica de la doctrina de la seguridad nacional, estos actores, representarán el enemigo interno. El régimen militar se plantea combatirlos, cualquiera que fueran sus planteamientos y estrategias políticas de acceso al poder; en el caso chileno: vía institucional democrática al socialismo (forma privilegiada durante la unidad popular), o recurso a las armas, o insurgencia.

Hemos contextualizado el análisis del proceso vivido en Chile, teniendo en cuenta algunos estudios[167] que consideraron los efectos de la represión y la aniquilación que la población vivió durante el régimen autoritario, analizando los fenómenos psicosociales que se vivieron en situaciones similares.

La represión que se realizó durante la dictadura alcanza cifras, que solamente en las muertes y desapariciones, supera las 3.000, mientras que las de tortura, exilio y encarcelamiento va más allá de las 30.000 personas.

En ese entonces, se apeló a elementos discursivos que distinguimos en el análisis de la historia política anterior chilena, pero también habrá otros conceptos que tendrán que ver con la configuración político-simbólica de la época. Así, por ejemplo, en el discurso del régimen, la defensa de la cultura cristiano-occidental (contra la cultura atea, marxista y del Este), intentaba justificar la "lucha universal" contra el mal y la cruzada nacional por la defensa de la patria ante los intereses del comunismo internacional.

La revolución social y política de la sociedad será leída por el régimen, como la división del país, responsabilizando a los grupos y partidos que adherían a la ideología de la lucha de clases, la que - según los impulsores del golpe de estado - significaba la instalación del caos y el quiebre de la tradición y los valores históricos de la sociedad chilena.

Asimismo, aparece en el discurso, la lucha contra el desorden y la anarquía que habría provocado la participación política de la ciudadanía desbordada ante el Estado durante la Unidad Popular, que acogía las demandas de los sectores populares y se habría hecho parte de esa división, para transformar la situación de privilegios y desigualdades, existente entre los distintos grupos de la sociedad.

Se recurrió a muchos argumentos y juicios de valor tendientes a descalificar al otro, primero, y eliminarlo, después.

"Dicho de otro modo había que estigmatizar y después reprimir, eliminar (...) a aquellas personas y sectores que fuesen vistos como una amenaza real o potencial de ese proyecto. Disciplinar a la sociedad para que nunca más pudiese amenazarse su "verdadero" orden. Entonces si tiene que haber democracia, que ésta sea "protegida"[168]

Como observamos, aparece una vez más la crítica a la existencia de las divisiones y diferencias sociales apoyadas en el mito de la "unidad nacional". Parte de este discurso se sigue encontrando en el período de transición donde a la idea de unidad nacional se incorpora la de "reconciliación nacional" que ha intentado seguir in-visibilizando los conflictos y

[167] En especial destacamos lo realizado por el Instituto Latinoamericano de Salud mental y Derechos humanos (ILAS)
[168] Lira, Loveman, Mifsud y Salvat, op. cit., p. 133.

legitimando la impunidad jurídica ante los crímenes. Sin embargo estas estrategias discursivas no siempre han logrado ocultar el conflicto que permanece latente y pese a la contención simbólica del conflicto y las diferencias, cada cierto tiempo se hacen explícitas.

Este **mito de la unidad nacional**, ha significado en los hechos privilegiar a aquellos sectores que poseen mayor poder y por lo tanto legitimar la hegemonía de ciertas instituciones y grupos sociales que imponen símbolos y contenidos en la convivencia de los chilenos. Aquí Salvat nos interpela respecto la idea presente en algunas instituciones de auto-investirse como depositarias de esa unidad, lo que contendría a la base una forma irracional y violenta para resolver, en apariencia, "climas sociales muy complejos"[169].

Ello se observa en el gran poder de las Fuerzas Armadas, las cuales han sido consideradas depositarias y garantes de la institucionalidad de las clases dominantes, otorgándoles el rol de dirimir los asuntos del estado-nación. Ellas han jugado un rol político que, históricamente, ha sido ocultado o justificado.

Distinta es la valoración del poder político de grupos lejanos de la esfera estatal, o de la élite económica. Ante estos grupos, su participación política es vista como riesgosa; su mayor capacidad de decisión es connotada como atribuciones excesivas, las que podrían desembocar en el caos. La participación se va a sugerir como amenaza de que se regrese al desorden.

Durante el régimen militar se apelaba a la incapacidad e inviabilidad como sistema para mantener el orden, la propiedad privada y los valores nacionales, conceptos claves que se habrían visto amenazados durante el gobierno de la Unidad Popular.

En efecto, en la construcción discursiva de los sectores de derecha y apegados al régimen militar, se homologaba la política a la democracia, para desprestigiar a ambos, y, de paso, sospechar de la participación política de la ciudadanía. Se justifica la violencia de Estado y las distintas formas de barbarie que éste aplica sistemáticamente.

Esta justificación se da cuando, bajo la desinformación y la amenaza, no se puede continuar negando la represión y las arbitrariedades ejercidas por esos poderes. Para su justificación se recurre a los valores de orden y seguridad, valores que el propio Estado ha soslayado.

Ante la situación contradictoria, que aparece una vez conocida una parte de los hechos de represión ocurridos, se construye desde el poder hegemónico un cuadro de confusión en la cual se termina justificando la violencia en el marco de la incertidumbre en los contextos de cambio y revolución.

Así, uno de los argumentos que va quedando para justificar la violencia, según Lira y Loveman, es la metáfora de la locura a través de la cual se intentará explicar como último recurso para la no-responsabilización de los grupos dominantes.

"La violencia y las atrocidades cometidas se explican por la locura de todos, lo que condujo al despliegue del odio fratricida. Pero ¿cómo explicar los resultados de acciones políticas planificadas, realizadas de manera consciente y deliberada y, en muchos casos, justificadas en el nombre de la patria y el bien común, como resultado de la locura o del arrebato de las pasiones? La patria –más amada que la propia vida. Otorga a las acciones realizadas un sentido y una justificación que involucra la mente y el corazón, aunque "las pasiones" han sido argumentos utilizados en todo

[169] Salvat, P., op.cit., p.119.

tiempo para describir la dimensión delirante de una violencia que transgrede todos los límites. La imputabilidad del crimen podría ser redimensionada ante la atenuante de la pasión y el delirio... pero ¿se trata de delirios realmente? ¿Se puede establecer la no-responsabilidad de todos por igual, debido a la disolución de todas las jerarquías y lugares sociales como producto de la locura? La verdad sobre lo ocurrido debería dilucidar si el diagnóstico es correcto y asumir, entonces, el hecho de que nadie es responsable, pero esa conclusión contraviene la percepción social común. La verdad debería dilucidar y desarmar la envoltura delirante con la que se pretende exculpar las responsabilidades de lo ocurrido y reinstalar una noción de responsabilidad por el bien común, reflexionado a la luz de las distintas dimensiones de la "verdad"[170]

A lo que lleva esta situación es a una construcción simbólica de la **des-responsabilización de los individuos y grupos de la sociedad y del estado ante la barbarie,** donde lo que se instalarán serán criterios injustos y desiguales para leer la participación de cada actor, puesto que quienes gocen de mayor poder, serán los que gozarán de impunidad. Mientras que quienes estén en una posición de subordinación, deberán estar dispuestos a asumir pasivamente los designios de la autoridad. Esta autoridad estará asegurada por las razones de Estado, la cual estaría amenazada por relaciones más igualitarias entre los diferentes grupos de la sociedad y entre el Estado y la sociedad civil.

En ese contexto, la democracia se entiende como una amenaza permanente a la que sería necesario ponerle cotas y limitaciones donde el Estado debe disponer de medidas de control y represión eficaces, en la que las Fuerzas Armadas y la policía cumplen un papel fundamental en el resguardo del orden y la seguridad, así como la paz y la unidad nacional.

Es bajo estos sentidos que se instala en Chile a fines de los 80 y durante los 90 el concepto de Democracia restringida[171], esta noción se asocia al término de « Democracia protegida » será característico de la transición donde se inician los gobiernos post-dictadura liderados por la Concertación de Partidos por la Democracia (de centro-izquierda)

Este término fue puesto al tapete y defendido por diferentes sectores de la política nacional, aunque encuentra su origen en el gobierno dictatorial y haría referencia a la supuesta « inmadurez » política del pueblo chileno para asumir una democracia plena. Esta fundamentación se elabora por parte de sectores de derecha como de sectores oficialistas (de la Concertación de partidos por la democracia). Los motivos que fundamentan la existencia de tal sistema van desde una consideración de la pérdida de « práctica » o ejercicio cotidiano por parte de los ciudadanos durante el período de Dictadura, por lo que se requeriría de un tiempo de apresto para que el pueblo pueda asumir bien este sistema.

Hoy, si bien el concepto de "democracia protegida", ya no aparece en el discurso público explícitamente, su contenido sigue gozando de legitimidad y es esta misma limitación de la democracia, la que representa una de las condiciones tácitas de la transición en tanto tal protección impediría la profundización de procesos de apertura política donde se incorporen otros actores potenciales portadores del conflicto y por antonomasia del caos. Puesto que los procesos de democratización, significan también procesos de justicia y resolución de conflictos heredados del pasado, no sólo políticos y sociales sino también económicos.

Esto podría significar reflotar los proyectos abortados de establecimiento de justicia social e igualdad y por tanto la discusión respecto de los procesos necesarios de revisar en relación

[170] Lira y Loveman, op. cit., p. 194
[171] Squella, A.; Sunkel, O.; op. cit.

con aspectos tales como la distribución del ingreso, que en el caso actual serían nombrados en la jerga neoliberal, ya no como la amenaza socialista, sino como el riesgo de estancamiento del crecimiento, o los procesos que impiden la modernización-privatización del Estado.

Sobre la base de este argumento de riesgo potencial en la sociedad chilena, encontraría tierra fértil la idea, según la cual, se requeriría proteger la democracia de la inescrupulosidad de los bárbaros, prestos a aprovechar la ocasión para crear desestabilización política, económica y moral en el país. Así como atentar contra la integración del país en el contexto de globalización que marcaría su rasgo moderno y acorde a los nuevos tiempos.

Con esto, el discurso modernizador continuará siendo un importante aliado de un tipo de relaciones autoritarias que sigue existiendo durante el actual período donde todo cambia para que nada cambie.

En síntesis, hemos observado que la historia de Chile nos proporciona elementos que constituyen algunas de las bases históricas en la formación de imaginarios autoritarios. Varias de estas experiencias corresponden a quiebres violentos y transiciones donde se da la impunidad. Allí, bajo argumentos de aseguramiento de la estabilidad política, la unidad nacional o el resguardo de la institucionalidad y los valores patrios, se legitimará un cierto orden y ciertos contenidos que siguen estando al centro hoy en día.

II.2.2. De la constitución y refuerzo del imaginario autoritario. El papel del olvido y la impunidad.

El análisis de la relación entre la historia pasada y los componentes político-simbólicos y económicos de la transición, nos ha permitido distinguir elementos que participan de la construcción de un imaginario autoritario. A continuación queremos destacar el modo en que mecanismos psicosociales y políticos - como el olvido y la impunidad - en la violación a los Derechos humanos, se conjugan en el proceso actual.

En primer lugar, vemos que la in-visibilización que se hace del componente ético-político, justificado por argumentos de preservación del Sistema político y económico, va ligado a procesos de olvido por la no-resolución de la situación de violación de los Derechos Humanos.

Esta cuestión opera como un obstáculo en la construcción de una sociedad democrática, puesto que, pese al discurso oficial, persiste en las sombras del imaginario social. Esto porque no es posible la existencia de una Sociedad democrática en un Estado que no lo es. Y que más aún, posterga el componente ético dejándolo, no sólo como tema pendiente, sino como olvidado. La justicia y la verdad han sido contenidos que han puesto al centro este componente ético, pero a la vez plantean cuestiones de respeto, tolerancia y diversidad, en el marco de la convivencia nacional.

En efecto, resulta difícil pensar en una suerte de "desinstalación mecánica" de los contenidos y símbolos que median la forma en que el Estado se relaciona con los ciudadanos. Esto porque en la situación de la dictadura, el Estado ejerce su autoridad sobre la base del miedo y el terror. Esto legitima un cierto tipo de relación con los ciudadanos y entre los grupos

sociales, donde la argumentación no es posible y donde los ciudadanos se encuentran en una situación de *indefensión inapelable dentro de la institucionalidad nacional*[172].

Al revisar el panorama de la transición en Chile, vemos que con la instauración del nuevo orden post-dictadura en el que se obtienen algunas libertades civiles y políticas, uno de los efectos de los cambios que se generan es el enfrentamiento o confrontación en el imaginario de dos demandas. Por una parte, las demandas de verdad y justicia, y por otra, las exigencias de reconciliación y paz social.

De este modo nos encontramos con dos discursos abiertamente opuestos que, sin embargo, no tienen igual peso a la hora de las decisiones políticas. En efecto existe un premier discurso (denuncia) que recogemos, respecto de los efectos que la impunidad tiene en el restablecimiento de un orden social. Ello porque la existencia de impunidad no hace sino reforzar los contenidos autoritarios presentes en una sociedad, dándole continuidad al proceso de legitimación material y simbólica de la barbarie.

Al contrario, con la acogida de las demandas de verdad y justicia se establece el imperativo moral de realización de justicia para que, tal como plantean Lira y Loveman, no sólo al nivel global, sino también al nivel cotidiano "se pueda distinguir entre el bien y el mal"[173], para dejar establecida la sanción material y simbólica del atentado contra la vida y la dignidad humana.

Sin embargo, ha existido un discurso que goza de mayor presencia en los medios y aceptación en la opinión pública que intenta reproducir las apariencias de una vida normal en la que sería posible mantener una convivencia en paz gracias al acuerdo –implícito o explícito- de no decir lo que separa y divide. Es decir *excluyendo la "verdad conflictiva"*[174]. En él se proclaman las "cualidades" del olvido como condición de logro de la paz social.

"En una mirada más profunda, las heridas personales y sociales que han dejado las experiencias de violación de los DD.HH. a lo largo de la historia chilena, han sido el resultado de una conflictividad permanente, no siempre manifiesta, cuyos desenlaces han generado experiencias traumáticas. Estas experiencias se han caracterizado por el sufrimiento causado y la pérdida de las vidas personales y en las relaciones sociales. Sin embargo estas pérdidas no siempre han sido validadas, ni reconocidos los dolores. Así continúan existiendo invisiblemente en las mentes de los individuos afectados pero han tenido escaso espacio social de reconocimiento ni palabras que los nombren. El dolor social casi siempre ha terminado siendo privado o bien se ha desplazado a los pequeños espacios públicos en los que se mantiene la búsqueda de la justicia y la batalla por la memoria".[175]

Tal como plantean Lira y Loveman, el olvido no es una cuestión que se dicte por decreto y, por lo tanto, el trauma de la represión y el autoritarismo persiste en el imaginario, aunque con distintas interpretaciones que construirán las diferentes nociones de lo considerado verdad para uno y otro grupo en disputa.

De este modo, algunos reifican los hechos del pasado, *intentando ignorar o soslayar sus horrorosas consecuencias en los individuos y en la vida social, y pretenden imponer su versión como "la verdad".*[176]

[172] Lira, E., Loveman, B., Op. cit., p.193.
[173] Idem.
[174] Op. cit., p.193.
[175] Op.cit., p.194.
[176] Op. cit. p.191.

Otros, especialmente aquellos que sufrieron el horror, suelen tener una visión de "perplejidad e irrealidad" ante el no-reconocimiento de parte de las autoridades y la sociedad de aquello que les afectó. Esa negación oficial y societal, que opera como una "reinterpretación de la propia experiencia, altera la relación con la realidad de las personas, genera confusión y muchas veces refuerza la polarización ideológica", reafirmando la propia verdad como aquella que supera las "negaciones sistemáticas" y la "des-confirmación de la propia experiencia que suponen esas negaciones."[177]

Ese fenómeno de negación de la verdad del otro estará asociado al refuerzo de la polarización ideológica, elemento que llamará la atención de Lechner, atendiendo a la tendencia que se observaría en la historia chilena, donde las distintas posturas se radicalizan sin encontrar punto de diálogo y encuentro, y en el que finalmente se "resuelve" del modo más dramático, tal como hemos observado en esta revisión histórica con que concluimos este capítulo.

II.2.3. Consideraciones del capítulo.

No obstante la cristalización de un imaginario autoritario del poder durante la dictadura, este cuenta con ciertas bases anteriores a ese período. Una revisión de la historia chilena nos entregó algunos antecedentes de sistemas autoritarios, e intervención militar para la regulación de conflictos civiles[178], después de los cuales ha existido impunidad y legitimación del nuevo orden.

Luego de este análisis histórico y simbólico de la política chilena, podemos sintetizar algunos de los elementos y condiciones históricas que se pueden considerar al origen de imaginarios autoritarios:

1. La Hegemonía de la dimensión político-estatal – donde **se privilegia el gobierno más que la ciudadanía** y donde el Estado se va poniendo al servicio de los intereses de las élites políticas y económicas. Con esto se da una configuración ideológica que implica una (centralidad) apelación permanente al Estado para cuya defensa se da la operación de poderes fácticos ocupados en la reproducción del orden y la seguridad

2. Representaciones existentes frente al conflicto donde se tiende a demonizarlo o a aplacarlo (muchas veces a través de la violencia y la barbarie) en pos de la **unidad nacional** que se transforma, a su vez, en un mito que ha servido para ejercer la dominación de las élites sobre la población. Asociado a esto aparece el concepto de paz como aplacamiento del conflicto y como la imposición de un *consenso autoritario*.

[177] Op.cit. p.191.

[178] Podemos considerar seriamente las hipótesis de Salazar en el análisis de las relaciones entre el movimiento social popular y las élites político-económicas, donde observa diferentes momentos en la historia chilena de asociación entre el poder político y militar. Para mayor análisis de este aspecto, ver Salazar, op. cit. Para abordar con detenimiento lo que ocurre en el caso chileno se pueden revisar los contenidos que aparecen en los procesos que los diferentes gobiernos iniciaron para revisar los atropellos cometidos por los gobernantes en tres momentos de crisis serias durante la historia – después de la Guerra civil de 1891, después de la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo en 1931 y después de la Dictadura de Pinochet en 1991 - se puede revisar E. Lira – B. Loveman, Tony Mifsud s.j., Pablo Salvat(2001) op. cit.

3. La existencia del **mito de la impecable tradición democrática** que invisibiliza todas las tensiones que se han dado en el proceso de construcción de la sociedad chilena desde la post-colonia y que impide reconocer las *dificultades que se han presentado a través de la historia para la construcción de una sociedad democrática en Chile.*

4. Valoración del proyecto modernizador por sobre la democracia y la participación. Ello pudiéramos nominarlo como la existencia de una interpretación predominante de la democracia como modernización, donde tal imperativo *"requeriría"* de una democracia restringida**. La modernización es un argumento para permitirle al Estado todo tipo de gestión autoritaria del poder.**

5. La existencia de **impunidad ante los actos de represión y barbarie que legitiman la violencia como medio de resolución de los conflictos.** Ello lo ilustramos a través de varios casos, tales como el régimen portaliano, la guerra civil de 1891, las numerosas represiones contra movimientos sociales y políticos bajo los gobiernos de Pedro Montt y Manuel Montt, la exclusión política y la persecución durante los gobiernos de Carlos Ibáñez del Campo, Gabriel González Videla, y la dictadura de Pinochet, experiencias que se instalan en la memoria colectiva y en la dimensión de trauma del imaginario.

En síntesis varios de estos elementos se interconectan generando una dinámica excluyente en que se combina la voluntad modernizadora con el mito de la unidad nacional que construye una Dinámica excluyente que legitima un tipo de relaciones asimétrica entre el Estado y la Sociedad civil y ente los ciudadanos. Y que tiene su alcance también al nivel de la vida cotidiana donde se legitiman formas de censura y exclusión del otro diferente, y, por lo tanto relaciones autoritarias.

Finalmente, es preciso considerar que los imaginarios se instituyen y se construyen en una conformación socio-histórica particular, precisa de nombrar en función del cambio permanente en la significación, así como los procesos de institucionalización de las estructuras imaginarias.

CAPÍTULO III

LOS MECANISMOS QUE OPERAN EN LA REPRODUCCIÓN DEL IMAGINARIO AUTORITARIO EN LA VIDA COTIDIANA

Una vez analizadas algunas de las condicionantes político-simbólicas que se han observado en la historia política, ya sean en la constitución del Estado chileno, como en las relaciones sociales entre diferentes grupos, que han participado de la institución del imaginario autoritario, nos interesa conocer cómo esas condiciones han sido transmitidas y se han ido constituyendo al nivel subjetivo.

En este capítulo veremos cuáles son algunas de las formas a través de las cuales se reproduce el autoritarismo al nivel de la micro-política, en las relaciones sociales cara a cara, entre los individuos, y en las relaciones que ellos tienen con un orden político y social más amplio.

También nos referiremos a algunos de **los efectos simbólicos y psicosociales** que tienen la represión y de la violación sistemática de los derechos humanos que generan traumas psicosociales en la población.

Pondremos el énfasis en los efectos psicosociales de la represión y el temor - así como la impunidad y el olvido - identificando y analizando los *procesos políticos y psico-sociales* vividos en la época de la dictadura, así como sus secuelas socio-simbólicas hasta el presente.

En particular cómo ha afectado la participación de la ciudadanía en distintos espacios. Allí los procesos de paralización, de racionalización de la arbitrariedad y de la impunidad, representan serios obstáculos en el proceso de construcción de una sociedad democrática.

Otro elemento que hemos considerado, se refiere a **la dinámica excluyente del otro.** Ella ya la observamos en la historia chilena, y tiene su origen en las experiencias traumáticas donde, a través de los distintos mecanismos del temor y la represión, este temor se subjetiva y se transforma en un temor al otro y en la instalación de formas injustas y desiguales de ejercicio del poder y de intolerancia y discriminación frente al otro diferente.

Nuestro interés específico por la micro-política en las relaciones en la escuela, incluye una mención a la vida cotidiana como categoría mediadora en la construcción cultural y en la producción/ reproducción social de un orden social. Allí se expresan las subjetividades presentes en la institución de lo social y en las relaciones en la escuela sobre la que se concentró la indagación empírica.

En este capítulo nos aproximamos al campo educacional. Nuestro objetivo es describir someramente la forma en que se estructura el campo teniendo como eje analítico los contenidos autoritarios que se observan en él. Sin querer hacer una revisión extensiva del campo, hemos preferido concentrarnos en las disposiciones a través de las cuales se quiso limitar la participación durante el régimen militar, y que pese a perder vigencia como regulaciones, sus contenidos persisten en las prácticas y en las significaciones imaginarias

sociales. Consideramos que la Escuela participa también de la producción/ reproducción a través de la transmisión de contenidos legitimados socialmente. En particular, la visión de la historia oficial y los valores "nacionales", pero también las relaciones sociales donde se ejerce o se vive el poder más allá del espacio familiar.

III.1. EFECTOS SIMBÓLICOS DEL MIEDO Y LOS MECANISMOS QUE SE DESPLIEGAN AL NIVEL INDIVIDUAL Y COLECTIVO. ¿LA PARALIZACIÓN DE LA MICRO-POLÍTICA?

Al profundizar en el conocimiento de los elementos que participan de la construcción del imaginario, es preciso analizar el ámbito de la subjetividad y la producción incesante del significado en la experiencia humana.

Hemos observado que el imaginario tiene un espacio de construcción social, este connota una dimensión histórico-social que hemos analizado en el primer capítulo. Pero también tiene una dimensión psíquica: mecanismos y procesos psíquicos de la subjetividad humana, los cuales, tal como vemos en la realidad chilena y latinoamericana, no van separados de los procesos socio-históricos.

Para conocer cómo se instala un imaginario autoritario en la sociedad chilena, se requiere acceder a la comprensión de procesos psicosociales específicos que se han desarrollado en medio de la experiencia social e individual, sin perder de vista los procesos políticos y psicológicos en juego. Esto, porque en conexión con lo que plantean algunos autores[179], podríamos proponer que, en la experiencia chilena, un imaginario autoritario se instala también gracias a la emergencia, control o manipulación que se puede hacer de los miedos de los individuos que aparecen en situaciones de represión (selectiva o generalizada) y estados de excepción que van marcando el ritmo cotidiano de la dinámica social.

Señalar este aspecto como una de las pistas para la indagación teórico-empírica, significa adentrarse en la comprensión de mecanismos de objetivación de la violencia y subjetivación de los temores.[180] Porque son el plano afectivo y emocional, pero también el político, los que se encuentran en juego en esa experiencia. No es por lo tanto sólo responder al plano íntimo, sino también al social.

Según autores como Lira, Weinstein y Salomovich[181], el miedo sería un fenómeno psicológico frecuente entre los pobres de América Latina, el cual ha estado ligado a la incertidumbre respecto de la conservación y el desarrollo de la propia vida y la familia. Sin embargo, con la ocurrencia de las dictaduras militares, el miedo se habría extendido a otros grupos de la sociedad a causa de las situaciones específicas de represión y la amenaza de muerte que se cernía sobre los grupos disidentes.

---

179 Aquí destacamos a Lira, Salamovich, Weinstein (1986), Norbert Lechner (1985), así como a Janine Puget, René Kaës, Marcelo Vignar, Lía Ricón, Julia Braun de Dunayevich y María Lucie Pelento, Silvia Amati. Maren Ulriksen-Vignar, Vicente A. Galli, en (1989) *Violence d'état et psychanalyse*, Paris : Bordas.

180 *"Sin entender esta transustanciación (a través del miedo) de la violencia dictatorial en un poder salvífico, no se comprende el arraigo del régimen autoritario. Por lo general sin embargo, estas raíces han sido subvaloradas o ignoradas por las fuerzas democráticas y, en especial, por las izquierdas. Por su racionalismo, tienden a ver los miedos como un rezago oscurantista, una tiniebla que se disiparía con el advenimiento de las luces"* Lechner, op.cit. p. 104.

181 Lira Elizabeth, Salamovich Sofía, Weinstein Sofía, "El Miedo: un enfoque psicosocial", *Revista Realidad Chileno-Latinoamericana*, p. 51-56, Santiago, Chile, 1986.

Según esta perspectiva, el aspecto central que recogemos es la connotación que tiene el miedo como *un fenómeno subjetivo de efectos inicialmente privados,* el cual*, al producirse simultáneamente en miles de personas en una sociedad, adquiere una relevancia insospechada en la conducta social y política*[182]. En tal contexto el miedo es entonces un *fenómeno masivo y perceptible a la vez que privado, encubierto y renegado, ocupando un lugar relevante en las motivaciones de la conducta colectiva*[183].

Desde esta mirada, se produce una paradoja con este fenómeno, ya que el miedo al extenderse hacia diferentes grupos alcanza una dimensión que hace que se trate de un fenómeno masivo, y público. Por lo tanto, tiene una connotación social y política, pero a la vez, este fenómeno es vivido de manera individual y privada. De este modo, en casos de represión política y cuando no hay una elaboración de estos temores en el conjunto de la sociedad, se da un mecanismo de ***aceptación*** del riesgo vital por motivos políticos. Esta aceptación, según los autores, implica *el desarrollo permanente de contradicciones insolubles, que incluyen al sujeto en forma directa y también a quienes tienen vínculos con él*[184].

Algunos de los efectos directos de las dictaduras en los intercambios sociales de los individuos – y las características del trauma psicosocial que comportó para vastos sectores de la población, según los estudios específicos[185]- será el alejamiento de la política, por el riesgo vital que éste implica, y el repliegue hacia el espacio íntimo, generalmente la familia Ello responde, en parte, al deseo de los individuos de tener la sensación de tener al menos una parte de su vida sometida a su voluntad.

Esto, porque las otras opciones significarán su aniquilación y se encuentran, pues, vetados a su voluntad. Así, en los individuos, "la lealtad de su proyecto social y político implica exponerse a la destrucción o a la tortura. Esta proposición y sus derivados generan un nivel de angustia anticipatoria constante"[186] que se desarrolla a partir de la conciencia del individuo respecto su vulnerabilidad física y psicológica.

Los mecanismos que desarrollan los individuos frente al miedo son complejos. Según Lira y Loveman se pueden identificar tres: la dinámica de la angustia y la culpa; la dinámica de la aniquilación y los dinamismos paranoides; y la dinámica de la inhibición[187].

Esto significará grandes contradicciones para los individuos quienes se mueven entre los polos de la angustia y las sensaciones de culpabilidad. Allí, la angustia que les genera la amenaza vital (que puede volverse cada vez más difusa pero no por eso menos *real),* puede llevarlos a renunciar a aquello que más valoran, en pos de la preservación de su vida. También puede significar una distorsión de la realidad y la exacerbación de mecanismos paranoides frente al riesgo de aniquilación. O puede significar, como es en el caso de las

[182] Op. cit., p.51.
[183] Idem
[184] Lira, op. cit., p.53.
[185] En especial, autores/as como Elisabeth Jelin, *Política y cotidianeidad,* Punto de vista, X, Argentina, 29, abril-julio, 1987b; .Elisabeth Lira, *Subjetividad y Derechos Humanos*, Revista Apuntes para Trabajo Social, N° 13, 1987; Sánchez D., Valdés X., Trabajo Social y DD.HH., Colectivo de Trabajo Social, Santiago, 1989, y en Lira Elizabeth, en *Subjetividad y Política: Los Derechos Humanos en la transición a la Democracia*, Revista Persona y Sociedad, Volumen VI, Nº 2-3, ILADES, Santiago, 1990.
[186] Lira, E. (1986) "El miedo...", op.cit., p.53.
[187] Esto significará que muchos desarrollen mecanismos de renuncia a sus intereses de liberación ante el temor paralizante que los invade. Sin embargo, en el caso de la represión muchos individuos podrán terminar "naturalizando" o bien aprendiendo a vivir con el temor a la aniquilación, asumiendo una conducta heroica o estoica frente a la adversidad.

situaciones políticas, el desarrollo de procesos donde el "comportamiento de las mayorías tiende a ser silencioso, inexpresivo, inhibitorio, autocensurado".

Este fenómeno ha sido definido como de "despolitización" o de paralización del sujeto quien se encontraría incapacitado para la acción[188]. Tal mecanismo debe entenderse asociado con los mecanismos de la angustia, la culpa y el temor a la aniquilación, ya que con la conducta de inhibición se intenta evitar todo aquello que genera angustia. Este *"no hacer" significa tomar distancia y separarse, en cierto modo, de los contenidos y el proyecto político que en su momento fue plenamente significativo*[189] para la vida del individuo.

Con esto, por una parte, el individuo se repliega y evita un quehacer que le resulta peligroso y que le provoca angustia. A la vez, existen diferentes hechos de la realidad que tienden a reactivar –muchas veces de manera traumática - la angustia (anticipatoria), que reforzará en el individuo la idea de la pasividad política o de "quien nada hace, nada teme", así, el miedo puede ser comprendido como un proceso adaptativo para enfrentar la amenaza vital[190].

Sin embargo, el repliegue hacia lo privado del individuo, y en su alejamiento de las tareas sociales y políticas que le permitían acercarse a su proyecto político, desencadena la "culpabilización" por no responder a las demandas de la realidad en la que estuvo involucrado y respecto de la cual tiene sentido de pertenencia y responsabilidad[191].

Por otra parte, el miedo no se termina cuando han desaparecido las causas que lo generaron y se vuelve permanente cuando se vuelven crónicas las circunstancias en que se origina. Por lo tanto, tiene una persistencia al nivel de las prácticas que es donde se instala habituado en la vida cotidiana de individuos y grupos que aprenden a vivir con él, incorporándolo en sus prácticas pero generándoles un alto costo emocional y un alto costo social, cultural y político.

Al destacar la connotación de fenómeno subjetivo social que tiene el miedo, precisamos su análisis a través de entradas que permitan integrar la dimensión social-global y la dimensión individual-particular. En particular, identificar la dinámica que se da en dictadura entre la acción de los aparatos del Estado y los procesos psicosociales que se desarrollan en la población.

Al respecto, Lechner nos aporta algunos elementos para mirar el lugar que el miedo puede tener en la construcción de un imaginario autoritario. En efecto, según el autor, "el autoritarismo responde a los miedos, apropiándose de ellos", re-elaborándolos y re-significándolos. De este modo, los "miedos concretos" los re-interpreta y los "*reelabora*" en la forma de *"miedo al caos, al comunismo",* al desorden, y a la amenaza externa e interna que se cierne sobre la sociedad que quisieran preservar.[192]

Esta apropiación se dará a través de la ideologización que se realiza de manera sostenida y sigilosa, donde su propio rasgo ideológico es invisibilizado. Esto tiene como resultado la incorporación y legitimación (subjetiva) de los contenidos dominantes de parte de los

---

[188] Esto tiene gran importancia considerando que la participación política era una de las formas de integración social predominante en los años 70, además del empleo.
[189] Lira, E., (1986) "El miedo...", op. cit., p.55.
[190] *"Así, la inhibición protege al sujeto de la angustia y la culpa y por tanto de enfrentarse consigo mismo y los conflictos que le desencadenarían involucrarse en la realidad que le resulta tan amenazadora."* Lira, E., op. cit., p.54.
[191] Lira, E., op. cit., p.55.
[192] Lechner, Norbert (1990) *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, Chile: Fondo de Cultura Económica, p. 95.

individuos quienes resignifican los temores que le refleja el Estado a través de distintas formas de comunicación y difusión que ocultarán las otras interpretaciones (posibles) de la realidad.

"Cuando la sociedad interioriza ese miedo"reflejado" que le devuelve los aparatos de Estado y (a través de) los medios de difusión y comunicación, ya no es necesario un lavado de cerebro. El nuevo autoritarismo no indoctrina ni moviliza como el fascismo. Su penetración es subcutánea; le basta trabajar los miedos. Esto es demonizar los peligros percibidos de modo tal que sean inasibles."[193]

Este fenómeno del miedo tendrá sus efectos al nivel de las representaciones de la política y del poder de los ciudadanos, puesto que el desarrollo obligado de prácticas de abstención de la participación política, el desarrollo de una actitud de pasividad y "no-conflictividad", así como el estado de alerta permanente ante el riesgo o la amenaza vital permanente a los que son sometidos los individuos y grupos, significan procesos de "disciplinarización" crecientes que operan de manera extensa. Estos **procesos de disciplinamiento o de domesticación** tendrán varios efectos, uno de estos: la anulación del sujeto político y la infantilización del mismo, quien desprovisto de todo poder, entrega las llaves de su destino a una instancia superior que tome las decisiones por él.

Pero el poder – o la falta de éste- no dejará impasible al individuo y desarrollará diversos mecanismos para acceder o tener la ilusión de acceder a éste. En algunos casos, su única estrategia será la del **recurso y la obediencia a la autoridad** que detenta mayor poder, asumiendo pasivamente las premisas a las que convoca la autoridad establecida para el ejercicio de ese mismo poder.

Aquí, habrá un apego a esa voluntad definida por otro, y que podrá hacerla propia el sujeto, quien no estará exento de un cierto efecto de fascinación por esa voluntad de poder a la que asiste. Esto significará apegarse a las posiciones de poder legitimadas donde hace propias las premisas de la autoridad que las prescribe y hace suyos esos contenidos. Así, **el recurso de la autoridad,** le "ahorrará" o "aliviará" al sujeto del trabajo de justificación (es decir de dotar de contenidos legítimos) aquello que ocurre al nivel individual y colectivo, frente a las enormes contradicciones que debe enfrentar en la justificación de situaciones de violencia o impunidad, por ejemplo.

Por otra parte, quedará como "alternativa" el sometimiento y la impotencia sin más, como únicas certezas en su vida. Allí el sujeto se asume como desprovisto, carente, subordinado, o marginal, que no se apega a esas premias dominantes sino por la obligatoriedad de las mismas. Reconoce la externalidad de la voluntad que intenta dominarlo, pero a la vez la incapacidad para hacerle frente.

Con esto, opera un mecanismo similar al de la inhibición que nos planteaba Lira y que, según Lechner, significará la construcción de un fideísmo donde los sujetos, además de automarginarse de la participación política, trasladan tal responsabilidad a un organismo o individuo "superior" para que decida por ellos. Ello sería "*un acto de fe, un "fideísmo", que pretende ganar la salvación renunciando a la voluntad propia."* Allí es donde se legitima quien detenta el poder, por arbitrario que este sea, puesto que ante la ausencia de capacidades de decisión de los individuos, la "autoridad" tiene en su mano amplias capacidades para resolver los problemas que se presentan, e incluso generar aquello que no es humanamente posible hacer.

[193] Lechner, op.cit., p. 95.

Consideramos que además de estos fenómenos que se desarrollan, los individuos y grupos, pueden llegar a desarrollar mecanismos de negación de la situación de dominación, o bien, desarrollar formas de resistencia explícitas - o por otras vías - donde se buscan mecanismos y caminos (individuales y colectivos) para salvar esa voluntad de poder que les parece omnipotente[194].

Todas estas formas de asumir el poder, conforman un proceso que se da en interconexión, y tiene su correlato, con las intenciones y mecanismos que un sistema autoritario despliega. Éste desarrollará distintas estrategias para asegurar en los sujetos el reconocimiento – implícito o explícito - de su aporte en la construcción de sentido de sus vidas.

En efecto, los marcos simbólicos de inestabilidad amenazan a la vida social y a la propia vida. Hace que los sujetos desarrollen temores a perder las certezas básicas que el sistema les proporcionaría. La inseguridad, y aquello que es interpretado por los sujetos como falta, duda o pugna de contenidos al nivel global, aparece como un elemento desestabilizador para la propia existencia individual y grupal. Este proceso de instrumentalización de los miedos, según Lechner, constituirá uno de los principales dispositivos de disciplinamiento social.

"La instrumentalización de los miedos es uno de los principales dispositivos de disciplinamiento social. Se trata de una estrategia de despolitización que no requiere medidas represivas, salvo para ejemplificar la ausencia de alternativas. Por lo demás basta inducir la desvalorización de la capacidad, personal y colectiva, de influir efectivamente sobre el entorno público, Entonces sólo queda refugiarse en lo privado con la esperanza (vana) de encontrar en la intimidad una seguridad mínima."[195]

Por otra parte, en un sistema autoritario, se instala en el imaginario un **ideal de orden,** el cual se erige en el valor principal y en el motivo de las acciones que se desarrollan, las que se justifican en aras de obtener la seguridad física, económica, espiritual. Así, pese a que la violencia provenga del sistema a través de la represión selectiva o general, éste la justifica en función de la búsqueda del orden público y la seguridad amenazada por el caos que provocaría la expresión de las diferencias (que se le oponen) y por tanto de lo que requiere desaparecer[196]. Estos contenidos se erigirán en contenidos maestros que constituirán la ideología dominante, y serán planteados como contenidos y aspectos de la vida en sociedad amenazados y necesarios de preservar. En efecto, en pos de su defensa, se han justificado varias de las crisis del siglo XX, especialmente la dramática – supuesta-"resolución" de la crisis del año 73, por vía de un golpe militar. A través de estos contenidos se ha intentado legitimar el estado de cosas durante la dictadura y la transición.

La influencia de las formas y contenidos que un sistema autoritario tiene en los sujetos es a la vez fuerte e invisible. Los sujetos incorporan y se apropian de estos significados como legítimos y sin los cuales no se podría hacer tolerable la vida. Así, al desaparecer, amenazan con desintegrar todo el sistema cognitivo que contiene la aprehensión significativa de la vida.

---

[194] *"Actualizando un pánico ancestral, la dictadura domestica la sociedad, empujándola a un estado infantil. El sometimiento auto inflingido conlleva como contrapartida, la sacralización del poder como instancia redentora. En la medida que se refuerza el sentimiento de impotencia, la participación política es sustituida por la esperanza en las soluciones mágicas."* Lechner, op. cit., p. 95.

[195] Op.cit. p. 96.

[196] Asimismo, al nivel económico, si la penuria económica está asociada a las medidas que el gobierno toma para beneficiar a ciertos grupos, se justifica tal "apretón de cinturón" como una necesaria postergación y esfuerzo individual y colectivo en función de intereses económicos "superiores" donde los sectores medios y más pobres quedan, en definitiva, postergados.

"El deseo del orden es tan fuerte porque el peligro del caos es verosímil. La gente siente amenazado el (su) "sentido del orden", o sea, lo que hace inteligible la vida en sociedad y su lugar en ella. Está atemorizada por la pérdida de un "mapa cognitivo" que le permita estructurar espacial y temporalmente sus posibilidades. Cuando todo parece posible, el peligro del caos deviene inminente. Cunde el pánico en su doble faceta: parálisis de toda voluntad, pero también fascinación. El poder adquiere el esplendor de un halo divino. La violencia no es atribuida a la dictadura, sino al caos. Es el enemigo que infiltra y subvierte el orden establecido; es el peligro mortal que hay que derrotar. Aniquilando el caos- la subversión comunista- se defiende la vida. El acto fideísta mediante el cual la gente adhiere a la dictadura es, por tanto, una entrega razonada. La gente prefiere el poder autoritario en tanto encarna la vida que lucha contra la muerte y la derrota. La dictadura como la salvación"[197].

De este modo, la ideología contenida en tales significados, no obstante su presencia, queda invisible. En efecto, una de las formas en que se facilita la penetración de símbolos e ideas es a través del proceso en que siendo parte de un discurso recurrente, contiene un peso simbólico de contenedor del significado legitimado socialmente y que permite la comunicación al interior de ese campo de significados. Así, la dominación simbólica queda opacada, y la ideología dominante no es reconocida como ideología, sino que tal denominación se aplica para designar al marco de interpretación que se distingue como contrario o distinto.

Con esto, llevado al extremo, al nivel de las representaciones, el orden del mundo será aquel marcado por el orden autoritario, el que asegura la existencia de los elementos que le darían identidad a esa sociedad específica, visión del "nosotros" que no aparece de la nada, sino que encuentra distintos materiales en las representaciones que se van construyendo a través de una historia contradictoria.

La constitución y refuerzo de un imaginario autoritario se apoya en la habituación de prácticas que van cobrando legitimidad en la medida que los individuos y grupos se hacen partícipes (o cómplices) de la realización del proyecto autoritario, y, en la medida que se genera el **doble vínculo entre miedo y culpabilidad**.

Con esto, el miedo por la vida propia es atribuido, en un desplazamiento, desde quien origina la violencia concretamente (el Estado), hacia un miedo de los otros, quienes se oponen a tal orden autoritario. Esto significará que hay reproducción y producción de contenidos pues la experiencia en un sistema autoritario no es un mero proceso de repetición, sino de producción de sentido, porque ese orden puede resultar problemático para el individuo.

Después de esta inversión, se deja la puerta abierta para que puedan instalarse en el imaginario distintas otras visiones que podrán ser manipuladas por el marco simbólico dominante, el cual aparecerá como el garante, ya no sólo de la idea de orden y seguridad, sino de sentido de la vida en común.

"El miedo a la amenaza externa es reinterpretado en un miedo al enemigo interno. Hoy ya no es el miedo al pecado, pero el principio operante sigue siendo el mismo: agregar al miedo la culpabilidad. Es lo que caracteriza al estado autoritario instrumentalizar los miedos de los ciudadanos, induciéndolos a sentirse culpables de ellos"[198]

[197] Lechner, op. cit., p. 97.
[198] Op.cit. p.55.

Esta culpabilidad lo lleva a hacerse partícipe de un sistema en el que se ha construido una idea de normalidad basada en el control, en la baja reflexividad y la desinformación, y en una resistencia a los cambios que van a ser vistos como amenaza. Así ante la inevitable ocurrencia de cambios - políticos especialmente - los individuos van a intentar refugiarse en un sistema que le resulte cercano y familiar, intentando evadir esa realidad que se construye en los procesos sociales más amplios.

"El vértigo atemoriza. La gente no logra aprehender una realidad cuyo ritmo acelerado y diversidad múltiple se le escapa sin cesar. Ya nada / nadie está en su lugar y el mundo parece fuera de control. En tal situación se extiende un deseo ansioso de "normalidad". Incluso quienes anhelan una transición a la democracia subordinan el cambio a la mantención de cierta normalidad, por precaria e ilusoria que sea. La gente prefiere no saber nada de nada pues toda información incrementa la imprevisibilidad y, por ende, la incertidumbre. Tiene lugar una especie de "impermeabilización" mediante la cual la gente pone a seco su vida interior, protegiéndose del mundo externo."[199]

En este contexto de paralización de la política y de temor al cambio y la incertidumbre, no resulta extraño el repliegue hacia lo privado de parte de los individuos, quienes buscan refugiarse en espacios que le resulten más próximos y posibles de controlar o de "asegurarse de sí mismos"[200] Con esto se valoriza la vida cotidiana donde son aquellas rutinas diarias las que les permiten al individuo construir el sentido de normalidad "tan alterado por el régimen autoritario". Sin embargo esta rutina va a significar la habituación de formas repetitivas, poco reflexivas y "asfixiantes" de vida para el individuo que se van a prolongar más allá de la represión o la amenaza de ella. Así por ejemplo, la forma en que se mueven en la ciudad los individuos, y las rutinas diarias que desarrollan en ella, pese a haberse superado el contexto dictatorial, tales actividades podrán resultar cada vez más insoportables debido a la (negada) forma en que se originaron y que quedaron incorporadas en las prácticas individuales y grupales[201].

Las experiencias de violación planificada y sistemática de los DD.HH. dejan importantes secuelas en la población. Ellas contribuyen y refuerzan de manera importante imaginarios autoritarios del poder en la situación de negación (de la responsabilidad del Estado y sus agentes) y en la des-confirmación de la experiencia y el dolor a los que se someten los individuos y grupos por parte de la autoridad. Esto conforma una realidad en la que tales hechos, son negados o justificados en pos de "intereses comunes superiores" de la nación, donde el sujeto queda anulado y excluido totalmente del marco societal. Aquí se genera una dinámica en la que se construyen dos realidades totalmente opuestas, donde una se subordina a la otra, *el dolor privado queda des-confirmado* y *el horror del Estado justificado*.

Esto traerá, por lo tanto, la construcción de dos verdades excluyentes, donde se impondrá aquella que corresponda al actor con mejores prerrogativas en el ejercicio del poder. En el caso chileno es el Estado y las élites que lo han utilizado que han tenido mucha dificultad para reconocer su responsabilidad de manera abierta ante la ciudadanía. Más bien se sumergirán en su intento homogeneizante del bien común, lo que significará en los hechos, el olvido y por lo tanto el **no-reconocimiento del otro**.

---

[199] Op.cit., p. 98.
[200] Idem.
[201] En esto, resulta importante revisar las dificultades que enfrentan los individuos que han vivido en contextos dictatoriales para cambiar rutinas de las que no son plenamente conscientes y que, a la larga, van a producirles un malestar insoportable. Al respecto puede creemos encontrar algunos claves de la alta prevalencia de problemas de salud mental en Chile, así como los altos índices de violencia intrafamiliar y maltrato infantil. Para mayores detalles se pueden revisar las estadísticas de las que dispone la Unidad de Salud Mental del Ministerio de Salud de Chile. (Documentos Minsal, años 1995 – 2000).

"Tal vez la demanda más básica de quien ha sido objeto de un atropello es lograr el reconocimiento por parte de la autoridad de que los hechos sucedieron realmente y que lo afectaron. Esta confirmación de la experiencia propia solamente se entiende en un contexto donde la experiencia ha sido "des-confirmada". En el caso de las violaciones de derechos humanos, casi siempre son negadas de manera absoluta o justificadas como necesarias en nombre del bien común, la des-confirmación de la propia experiencia es la manera como la represión política (que es un hecho público, aunque encubierto) privatiza las consecuencias. Cuando dichas operaciones son negadas sistemáticamente, las operaciones de encubrimiento tienden a ser consistentes en diversos ámbitos. Así, desde todo el proceso de denuncia iniciado por los familiares, opera todo un "dispositivo de encubrimiento" que apunta a la negación de esa verdad de la represión. El dispositivo de encubrimiento, sin embargo, se ha enfrentado a la búsqueda de pruebas de abogados y familiares que han intentado desentrañar durante largos años dónde y cuándo ocurrió el crimen y quiénes lo cometieron. Buscan la verdad. El criminal ha intentado construir un crimen perfecto cuya justificación casi siempre ha sido la de haber estado al servicio del orden y del bien común. El secreto que lo ha rodeado y el encubrimiento posterior se tiende a justificar en aras de la paz social, connotándose "la verdad" como un proceso indeseable que solamente serviría para agitar pasados problemas, reavivar los odios y las conflictividades. Es decir, mientras unos tratan de hacer desaparecer las huellas del crimen – que a sus ojos no puede ser nombrado como crimen -, los otros las tratan de desentrañar desde sus signos más inaparentes y mínimos"[202]

Por lo tanto, la forma física de exclusión y la desconfirmación de la verdad (y del dolor) del otro, no sigue un sendero exclusivamente al nivel macro, sino que va acompañada de los procesos de construcción simbólica que se extiende al nivel individual y de la vida cotidiana.

Hay varias estrategias discursivas a las que se recurre para desprestigiar lo que el otro diferente plantea. Se construyen categorías absolutas que tienden a descalificar y dejar sin otra opción posible que las más drásticas, a los participantes y observadores de la situación de conflicto, quienes se opondrán en posiciones irreconciliables y mutuamente negadoras del otro. Esto sería característico de los procesos que Lechner llamará de sobre-ideologización. Estos procesos según el autor, se extenderían también al nivel de América Latina, y en ellos se tiende a "*sacralizar los principios políticos como verdades absolutas y a guiar la acción política según planificaciones globales de la sociedad"*. Este fenómeno estaría asociado a una fuerte "*intransigencia para negociar compromisos y a modificar decisiones tomadas. No se acepta que todo tema político conlleva intrínsecamente conflicto de interpretaciones. Se conforma una cultura antagónica en que la política es percibida como una lucha a vida o muerte y el orden como la posición triunfadora"*[203]

Así, no hay lugar para el diálogo o la negociación, no hay reconocimiento del otro sino negación del mismo, y en esta negación del otro opera también una negación de las identidades y del espacio en que estas se van construyendo que quedarán cada vez más limitadas estrangulando las posibilidades y los referentes en los cuales las identidades se van construyendo. Con esto, no obstante el reconocimiento de la diversidad, en su no-tolerancia al nivel de las prácticas concretas de los individuos[204], el espacio de construcción y de creación se va desarrollando en el ámbito privado e íntimo, instalando un doble estándar que al nivel

[202] Lira, Elizabeth, Loveman, Brian et al. (2001) op. cit., p. 193.
[203] Lechner, Norbert, op. cit, 122.
[204] Al respecto podemos señalar las contradicciones que evidencian estudios sobre tolerancia y discriminación realizados en Chile, donde se observa una mayor valoración de la diversidad y la igualdad en términos genéricos en los entrevistados, pero cuando se les interroga sobre situaciones concretas en las que ellos se ven involucrados, se aprecian altos grados de intolerancia. Así por ejemplo aunque la opinión mayoritaria rechaza las formas de censura y apoya la libertad de expresión, ante la frase "Deben existir personas que censuren lo que sale en televisión, pues no se deben difundir valores equivocados", un 50% expresa estar de acuerdo. Encuesta Ideas, Universidad de Chile, Santiago, 2000.

público y de la política legitimará esta intransigencia de los propios individuos los que ven limitados sus referentes sociales, políticos y culturales.

En síntesis, podemos ver las dificultades que enfrentan los individuos y la sociedad al participar de un orden que niega su pasado, invisibiliza el conflicto y establece un consenso autoritario. Este consenso invisibiliza los conflictos y las formas autoritarias de resolverlos. Tal aspecto significa la existencia siempre potencial de explosiones de violencia versus el diálogo. O bien las dificultades que trae para la construcción de un sistema donde se establecen formas de diálogo efectivo, es decir, igualitario, que no termine siendo la imposición de las premisas de aquellos grupos que ostentan mayor poder.

III.2. CONSIDERACIONES -- LOS CONTENIDOS AUTORITARIOS EN EL CHILE ACTUAL

En este punto nos interesa integrar los contenidos históricos vistos con elementos que aparecen en el orden actual y que mostrarían la existencia de procesos de aceptación de parte de los chilenos de una democracia restringida y de imaginarios autoritarios en la sociedad.

Creemos que la verificación exhaustiva nos muestra que hay contenidos que no se van a reproducir ni transmitir necesariamente en una relación específica por corresponder a ámbitos de acción diferente. Es necesario distinguir entonces en qué ámbitos se expresan cuáles contenidos autoritarios.

Así por ejemplo, retomando algunos de los contenidos que observábamos en la revisión histórica de la construcción del sistema político, la idea de "unidad nacional" pudiera marcar las relaciones políticas entre diferentes grupos de intereses o al nivel macro más que al nivel de una relación cara a cara. Sin embargo, hay otros contenidos que podemos distinguir más claramente en la dinámica de relaciones en lo micro-social, tales como el miedo que se puede experimentar de manera individual y social, así como la paralización de la política.

La vida cotidiana aparece como articuladora entre el espacio específico de vida de los sujetos y el orden más amplio, representando una dimensión importante en la construcción cultural y en la producción/ reproducción social.

Otro elemento relevado, se refiere a la *dinámica excluyente* en que se juegan las relaciones sociales a distintos niveles tal como se encontraba en el análisis de la historia política. En efecto, se encuentran contenidos y dinámicas que se dan al nivel global que se tienden a reproducir al nivel cotidiano y micro-social.

Una de ellas es *la forma de enfrentar el conflicto,* como aspecto que consideramos transversal. En efecto, no es extraño que se recurra a mecanismos similares en las relaciones sociales, donde se termina imponiendo la omisión o exclusión de todos los temas conflictivos que podrían destruir la convivencia y amenazar la paz lograda.

Con esto, se construyó lo que Lira y Loveman llamarán el "consenso autoritario", el cual no sólo remite a la experiencia más reciente, sino que opera ampliamente a través de la historia chilena. Este fenómeno, mantiene las apariencias de una convivencia sin conflictos, hasta que se hace insostenible y el conflicto estalla con diversos grados de violencia. Este consenso

autoritario no es exclusivo del ámbito público, sino que se extiende hacia otras esferas de la vida social. Las distintas estrategias de exclusión legal y política, así como las variadas formas de censura de las expresiones atentatorias a tal consenso, se van legitimando tanto en el ámbito público como privado.

Así, en el discurso de algunos, las diferencias y divergencias con premisas de preservación del statu quo son descalificadas por actores en posición dominante, léase: clase política, empresarial, militar, a través de los órganos expresamente políticos (Parlamento, Gobierno) y con una capacidad de difusión en los medios masivos de comunicación.

Por lo tanto, no son sólo los parlamentarios o representantes de partidos políticos los que construyen el sistema político, sino también aquellos que, bajo la auto-denominación de "a-políticos" intentan influir en el discurso oficial. Esto ocurre al interior de algunas instituciones y organizaciones, así como en la relación entre éstas, dándose "varias formas de censura y exclusión, cuya legitimidad subjetiva se construye cotidianamente"[205], en espacios laborales, educacionales, y organizativos.

No es sólo en el nivel global donde se legitiman relaciones autoritarias que tienden a in-visibilizar el conflicto ético presente en el seno de la sociedad chilena. El ocultamiento de las contradicciones y los problemas que esta situación de impunidad acarrea al conjunto de sus miembros, el proceso de refuerzo de un imaginario autoritario persistirá en su construcción y re-construcción al nivel de las prácticas de la vida cotidiana. Allí es donde se realiza la mediación entre las prácticas singulares y la producción y reproducción del orden social, tal como plantea Agnes Heller[206].

Es en este ámbito de la experiencia donde se expresan las significaciones imaginarias sociales. Allí podemos observar si la subjetividad se construye apegada a un imaginario autoritario o si se distancia del mismo. Por lo tanto, al querer ir más allá de la constatación fatalista de su existencia, su examen crítico nos exige el acceso a la experiencia particular, a la vez que a parte de las condiciones en las que se construye la experiencia subjetiva.

La ubicación en la vida cotidiana constituye un elemento indispensable para revisar el ejercicio de la política en un sentido amplio, en la construcción de la democracia. Las prácticas cotidianas y rutinarias participan de la construcción del sentido común donde las personas adquieren el conocimiento práctico o "sens pratique" al que se refiere Bourdieu[207]. Así, la gente adquiere en estas experiencias diarias el conocimiento práctico y el significado social de sus condiciones de vida[208].

Sin embargo, tal como nos advierte Lechner, ese *mundo de vida* no ha sido *mayormente tomado en cuenta en el debate sobre la democracia*. Ello, pues la discusión se ha concentrado en develar la forma en que se ha estructurado el sistema político chileno, dejando de lado las construcciones simbólicas respecto la convivencia, y las relaciones sociales. Allí, la forma en que se significa al otro diferente y el tipo de relación que se construye, nos habla también de las formas en que se construye el sistema político.

---

[205] Op.cit., p. 193.
[206] Heller, Agnes (1994) *Sociología de la vida cotidiana,* Madrid: Ediciones Península, p. 22.
[207] Bourdieu, P. (1994) *Raisons pratiques*, Sur la théorie de l'action, Paris : Seuil.
[208] *"En buena medida, la gente adquiere en mediante estas experiencias diarias aquel conocimiento práctico que guía su conducta social. En este contexto inmediato aprende el miedo, la confianza, el egoísmo y la solidaridad, o sea, la significación social de sus condiciones de vida."* Lechner, Norbert, op. cit. p. 99.

Pese a la presentación por separada que se hace de los ámbitos de la vida política, su interconexión es innegable, y tal situación de vínculo estrecho, aparece mucho más clara al revisar la forma en que se quiere intervenir en el marco simbólico de comprensión de lo social de parte de los sujetos.

Resulta importante fijarse en cómo operan procesos de reificación de contenidos que le darían y asegurarían una supuesta identidad a la sociedad chilena, en el intento de fijación de conceptos dominantes bajo los cuales se enmarcan los comportamientos cotidianos. Así el uso que se hace de conceptos tales como la "chilenidad", la folklorización de la cultura popular[209] con la reivindicación de la idiosincrasia única, o los valores fundacionales de Chile, realizan un trabajo de refuerzo de contenidos autoritarios, entre ellos: la evitación/ el aplacamiento del conflicto; el refuerzo de ideas de orden y obediencia; o la resolución violenta de las crisis[210].

Todos esos contenidos – especialmente, en períodos como el de dictadura, pero no exclusivamente entonces - se afirman y cuentan con un entramado político-simbólico que permite su difusión y legitimación a través de diferentes formas y en distintos espacios, conformando parte de estrategias políticas globales que recurren a una cierta interpretación de la historia que sirva a los intereses de quienes han detentado el poder político.

Aquí, podemos reafirmar nuestra hipótesis, según la cual, la transición ha reforzado muchos de los contenidos autoritarios que habrían estado a la base en la sociedad chilena, pero a la vez actualiza o construye nuevos sentidos que son el objeto de estudio.

Hemos encontrado causas históricas, pero también queremos acceder a la dinámica actual de la democracia incompleta.

III.2.1. Las representaciones respecto de la política y la democracia en las relaciones sociales en el Chile de transición

Habiendo revisado algunos de los procesos psico-sociales y político-simbólicos que acompañan la construcción y reproducción de un imaginario autoritario, en la historia, así como los elementos de tipo administrativo político que marcan las relaciones en el campo político global, queremos concentrarnos en el conocimiento de lo que ocurre en los individuos en el proceso de transición democrática y de cómo se construyen las significaciones respecto de la democracia, elemento central que se estará oponiendo, en tanto concepto abstracto y práctico, al sistema autoritario.

Esto nos habla de la cultura de la que participan y que construyen los pueblos, superando con esto una visión que puede resultar demasiado fatalista si nos apegamos a un análisis exclusivo

[209] La concepción estrecha en que las formas culturales se han reducido bajo la nominación de folclore o idiosincrasia, han operado formas de exclusión de lo popular. Al respecto, se pueden revisar los aportes de: García-Canclini Nestor en (1995 - 2da edición) *Culturas híbridas*, Argentina: Editorial Sudamericana y *Capitalismo y Cultura popular;* Leis Raúl (1988) *La sal de los zombies*, México: Ed. Popular; y Salazar, G., *Violencia política popular en las "Grandes Alamedas",* op. cit., p.57.

[210] Al respecto, la frase del escudo nacional chileno: **"Por la razón o la fuerza"** resulta interesante de analizar pues este enunciado nos muestra las posibles vías de enfrentar la cuestión del orden social. Así, "Por la *razón*...", interpretada como razón instrumental, se valora en tanto elemento que aseguró el progreso de Chile y su constitución como estado-nación. Mientras que, en la otra partede la consigna: "... o (por) la *fuerza*", se observa, la (brutal) posibilidad que queda ante la ausencia de *razón*. Podemos suponer que estos elementos se pretendieron instalar como parte del repertorio cultural y simbólico de la nación. En una compleja relación entre los dos elementos tendiente a realizar y legitimar las formas más frecuentes de legitimación material y simbólica de la dominación en la sociedad chilena.

de los temores que hemos constatado. Ello, pues pensamos, no sólo en los mecanismos de opresión y dominación, sino en los de resistencia y producción de otras formas.

A la vez, no nos basta la constatación de un cierto orden general dictado por leyes y normas jurídicas, sino de la forma en que estos pueblos se apropian o impugnan tales sistemas en sus prácticas cotidianas.

Ello se observa, por ejemplo, en que, no obstante los distintos mecanismos materiales y simbólicos utilizados por la dictadura para instalar en el imaginario la asociación entre política y democracia con el caos y la subversión (que habría caracterizado el período previo al quiebre de 1973), la sociedad civil distinguió en la vía política, y en la democracia, una forma de superar sus problemas de falta de libertad, que le impedía, en el contexto de la dictadura, acceder a un completo bienestar.

En la realización de protestas masivas contra el régimen, pese a la «demonización» por su parte de los partidos políticos y de "la política", (asociados al desabastecimiento y polarización política) el concepto de democracia apareció revestido, sobretodo, de esperanza de superación de la situación de exclusión social y de represión política.

Sin embargo en el cuadro de la transición no todo ha sido una valoración positiva de la democracia. En esto podemos pensar en dos aspectos que no son excluyentes.

El primero referido a la pérdida de legitimación de la participación política y la democracia como sistema viable de gobierno, debido a que las expectativas iniciales no se han correspondido con el modo en que se dio la transición política.

El otro aspecto se refiere a la ineficiencia efectiva del sistema político actual con énfasis en los partidos políticos, para resolver los problemas que enfrenta la población en materia de exclusión social, desigualdad económica y restricciones culturales.

Nos interesa despejar entonces, qué ocurre con la forma en que es vista la democracia en el país en el contexto actual.

Al revisar los estudios de fines de los noventa[211] en Chile, se observa una creciente desvalorización de la democracia como forma viable de gobierno y forma de organización de los intercambios sociales, así como el impacto que estos resultados tienen al nivel de la construcción del concepto de democracia.

Según nuestro punto de vista, esto obedecería más bien a la evaluación que los individuos hacen del sistema político. En particular con relación a cómo se ven los sujetos, una vez instalados los gobiernos de la Concertación.

Algunas investigaciones realizadas por agencias y centros de estudio[212], nos muestran una baja adhesión de la población al sistema democrático. En esto hay que pensar que, a fines de

[211] Por mencionar sólo algunas, pudiéramos citar las distintas agencias dependientes de los partidos y conglomerados políticos, así por ejemplo el *Instituto Libertad y Desarrollo* o *Paz Ciudadana* ligadas a la derecha política, o la *Fundación Siglo XXI*, ligado a ciertos Partidos de izquierda de la Coalición gobernante actualmente.

[212] Algunas referencias bibliográficas en que aparecen los resultados de encuestas y estudios cualitativos realizados en el dominio de la democracia y la cultura política, podemos mencionar: CEPAL, *Capital social y políticas públicas en Chile. Investigaciones recientes.* Serie Políticas sociales 54, Santiago, 2001; FLACSO, *Representaciones de la Sociedad chilena*, 4 vol., Santiago, 1997; y del PNUD podemos mencionar los informes: Desarrollo Humano en Chile 1998, *Las paradojas de la*

la dictadura dos tercios de los chilenos adherían y demandaban un sistema democrático, sin embargo, en los noventa, esta adhesión se derrumba dramáticamente a menos de la mitad de la población.

Pero es preciso también reconocer la participación institucional (incluido el discurso público de tales agencias), que contribuye a la construcción al nivel del imaginario colectivo de una deslegitimación de la democracia (en circunstancias que ésta se experimenta apenas) y a la legitimación o re-legitimación de formas cada vez más represivas y autoritarias frente a los problemas que se enfrentan en la sociedad.

Los problemas asociados a la falta de democracia no aparecen connotados en el discurso público con la importancia que tiene. En efecto, fenómenos como la delincuencia juvenil se sobre-dimensionan, exigiéndosele al estado mayor eficacia de los sistemas de control y vigilancia, vía el aumento de las penas y la imputabilidad de los menores de edad (hecha efectiva a partir del año 2007[213]) En cambio, una demanda por la mayor preocupación por los derechos de los niños y jóvenes (o por el desarrollo de sistemas de rehabilitación), es minoritaria en el discurso de los actores con mayor connotación pública.

Según Pozo[214], los conceptos y prácticas de la participación existentes – que aparecen, ya sea para promover una participación democrática, ya sea para reducirla o encuadrarla - están íntimamente ligados con el fenómeno del poder.

Esto significa que en la operación simbólica de desprestigio de la democracia, y de la política, el tipo de poder que se construye a través de la participación democrática es el que termina siendo relegado, no sólo en los titulares de los periódicos, sino en la adhesión de la ciudadanía a formas democráticas de ejercicio del poder.

Finalmente, retomamos el elemento que insinuábamos en el punto sobre los efectos simbólicos del miedo, el cual aparece como elemento transversal que forma parte del sentido de las relaciones sociales al nivel local y del sistema social más amplio. Éste aparece en los procesos de subjetivación, teniendo efectos dramáticos en la construcción de las relaciones sociales

Esto resulta importante si consideramos la dimensión práctica de la democracia. La convivencia en democracia, da cuenta de la relación cara a cara, el encuentro con el otro y con los otros. La convivencia tiene una relación estrecha con la participación que se da en el nivel cotidiano y local.

Este miedo al otro va a explicar la desconfianza que los individuos tendrán de las otras personas quienes le resultarán potencialmente amenazantes y fuente de problemas, esto significará en el ámbito de la ciudadanía una "desafiliación afectiva de la democracia", la cual, según los estudios del PNUD 2002[215], se acentuará conforme el nivel de aislamiento de los individuos dada muchas veces por su exclusión social y económica.

---

modernización, Santiago, 2000; Desarrollo humano en Chile 2000, *Más sociedad para gobernar el futuro*, Santiago 2000; Desarrollo Humano en Chile 2002, *Nosotros los chilenos: un desafío cultural*, Santiago 2002.

[213] En particular la ley sobre responsabilidad penal juvenil, que adelanta la edad de la responsabilidad penal de los jóvenes, entrará en vigor el 4 de julio de 2007.

[214] Pozo Hernán, *La participación en la gestión local para el régimen autoritario,* Documento de trabajo, Programa FLACSO-Santiago de Chile, N°287, Marzo 1986.

[215] Estos contenidos se encuentran en el Informe de Desarrollo Humano realizado por el Programa de naciones unidas para el Desarrollo: PNUD, Desarrollo Humano en Chile 2002, *Nosotros los chilenos: un desafío cultural*, Santiago 2002.

Esta "desafiliación afectiva de la democracia", también se asocia con la evaluación que hacen los individuos de su éxito económico. Según el estudio, ciertos entrevistados ubicados en tramos superiores de ingresos se muestran disconformes con el enfrentamiento de espacios fuertemente competitivos para arribar a mejores posiciones sociales y económicas, y, por lo tanto, serían más sensibles a la competitividad en las relaciones sociales.

En este grupo, pese a su mayor integración, el vínculo social sería débil y muestran una preferencia por un régimen autoritario.

Tal como sugiere el informe: "La asociación estrecha entre la inclinación autoritaria y la identificación con la derecha y la centroderecha sugiere que la opción política podría ser el prisma a través del cual las personas visualizan un deterioro de la propia situación económica y del orden social en general"[216]. Esto viene a confirmar nuestras preocupaciones respecto de la poca valoración, o desvalorización, de la democracia como sistema político, en pos de elementos de progreso y avance económico que se expresa también al nivel individual.

Considerando estos elementos, cobran sentido algunos de los desafíos de la democratización en Chile que Lechner nos plantea. Allí, aparecen como necesarios el apaciguamiento de los temores y las desconfianzas de la gente frente al otro diferente y extraño, asumiendo la libertad del otro como una incertidumbre con la que se puede vivir.

A nivel normativo, la forma en que se establecen las relaciones con otro diferente, debe considerar y respetar de manera activa la diversidad, porque que no se puede pretender la aceptación del otro poniendo como condición su homogeneización y disciplinamiento para hacerlo apto al status quo.

Este desafío representa una de las formas en que se construye la democracia, y apela, sobretodo, a las condiciones en la que se construye la subjetividad y los procesos de individuación, puesto que la inter-subjetividad es el escenario y el proceso de la construcción de sí. Sin embargo es en esa inter-subjetividad donde se encuentran la intolerancia, el temor, la inseguridad y la desconfianza asociados.

"Porque la democracia significa más que solamente tolerancia. Significa reconocer al otro como partícipe en la producción de un futuro común. Precisamente un proceso democrático, a diferencia de un régimen autoritario, nos permite (nos exige) aprender que el futuro es una elaboración intersubjetiva y que, por consiguiente, la alteridad del otro es la de un alter ego. Visto así, la incalculabilidad, deja de ser una amenaza de la propia identidad; es la condición de su despliegue. Es por medio del otro y junto con él, que determinamos el marco de lo posible: qué sociedad queremos y podemos hacer."[217]

Teniendo en cuenta los elementos examinados, tenemos como supuesto de nuestra exploración, que las formas en que se concibe el poder y la autoridad, el Estado, el otro, la democracia y los Derechos Humanos, tiene una relación estrecha con la práctica de las relaciones sociales y la forma en que éstas se construyen en espacios concretos.

Esto retoma la preocupación por conocer la forma en que se construyen los imaginarios y una cultura democrática o autoritaria. Así, en el caso de la cultura democrática, significará el

[216] Op. cit., p. 271.
[217] Lechner, op. cit, p. 107.

esfuerzo por construir valores y prácticas políticas democráticas y respetuosas del otro que pongan al centro la valoración de la dignidad humana tanto al nivel global como al nivel cotidiano. En esta consideración debemos reconocer los motivos de superación de los problemas, conflictos y traumas que ha vivido la sociedad chilena, donde creemos pertinente no perder de vista la visión de los derechos humanos que nos han inspirado y que nos han permitido trazar algunos criterios para afirmar nuestras hipótesis y preguntas.

III.3. LOS CONTENIDOS AUTORITARIOS EN LA ESCUELA

Los contenidos autoritarios encuentran diferentes formas de comunicarse y practicarse en la población en distintos espacios donde se ubican las prácticas de los sujetos concretos. Uno de los campos específicos que hemos elegido es el de la Educación. Resulta interesante revisar cómo dichos contenidos han sido transmitidos a través de la política de la educación.

En particular podemos mencionar la política excluyente de educación durante la dictadura[218], en que se omitieron algunos contenidos y se impusieron otros, orientados a reforzar ideas de orden, disciplina, obediencia, gobierno fuerte y autoritario, desprecio por el conflicto y de la expresión de ideas diferentes de parte de los ciudadanos.

Por otra parte, existen investigaciones que han analizado los textos de historia para escolares y de instrucción política realizados durante la dictadura[219]. Ello nos permite reconocer que la interpretación de la historia política y social es un campo de disputa ideológica que tiene su efecto de legitimación o negación del pasado para las nuevas generaciones.

En el contexto actual también se pueden encontrar referencias a la forma en que es enfocada la educación cívica en el período de transición, donde la democracia termina siendo reducida a una *cuestión meramente procedimental*. Ello se observa en los manuales que se elaboraron a fines de los ochenta para el desarrollo del plebiscito, o las campañas orientadas a incentivar la votación juvenil de los noventa, que referían sobretodo a los requisitos y tramitaciones necesarios para tener derecho a voto, así como la forma en que debía conducirse en el momento de la votación[220].

Por otra parte, la forma en que se ha interpretado la historia chilena, está plena de discusiones y polémicas en el campo de la historiografía respecto de la forma de enfocar la historia reciente. Ellas se corresponden con posiciones ideológicas de los autores, llegándose a imponer, en el caso de la historia del período del la Unidad popular, así como el de la Dictadura, una cierta lectura donde se tiende a invisibilizar o someter al olvido la violencia política. Se naturaliza el proceso de modernización para el cual la democracia no sería más que un instrumento, al igual que los regímenes autoritarios que registra la historia chilena y latinoamericana.

---

[218] Núnez, Iván, "La política educacional del régimen militar" en *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago, PIIE, 1984, vol. I, pp. 39-51, p. 49-50.

[219] La referencia a tal investigación sale en Joignant, Alfredo, "Historia y memoria. La evolución de la figura del ciudadano en los manuales de historia y de educación cívica chilenos (1973 – 1998), en *Dialectos en transición, Política y subjetividad en el Chile actual*, Salazar Mauro y Valderrama Miguel, comp. LOM Ediciones – Universidad Arcis, Santiago, Dic. 2000. Allí el autor realiza un análisis al respecto realizado en el contexto de una investigación llamada "La socialisation politique: l'apprentissage de la citoyeneté en France et au Chili".

[220] Al respecto se puede revisar el estudio de Joignant, op.cit, p. 15.

Hay diferentes formas de dominación simbólica, una de éstas es la imposición de ciertas interpretaciones (y omisiones) de la historia. Allí, no sólo el estado autoritario, sino otros actores, participan de intereses de aplacamiento de las diferentes interpretaciones a la oficial.

En esta interpretación oficial de la historia, se ponen al centro personajes y contenidos que vienen a legitimar o a ponerse al servicio de los gobernantes de turno. Reconocemos el campo de la historiografía como un campo en disputa entre historiadores, pero también entre las posiciones ideológicas que se expresan allí.

Un ejemplo de la operación simbólica, la observamos en la forma en que es relevada durante la dictadura la figura de Diego Portales. Una revisión de textos escolares empleados durante el régimen militar[221], nos deja en evidencia el especial énfasis que se dio a su figura. Su imagen se constituye en una de las inspiraciones del régimen. En efecto, Portales –autoritario en el gobierno y liberal en lo económico – representa un modelo con el que se intenta equiparar la política de Pinochet. Ambos contienen la paradoja de un modelo autoritario en lo político y liberal en lo económico.

Esta interpretación que la historia oficial[222] de la dictadura realiza de ese personaje, operará como una estrategia discursiva y simbólica que servirá para darle contenido "nacional" y fundacional al régimen militar poniendo al centro valores de *orden, fuerza y tradición, acatamiento de la autoridad, disciplinamiento.*

Tal como observamos en la revisión de la "historia larga", estos conceptos encuentran su raíz en experiencias traumáticas que se vivieron en la sociedad en el proceso de construcción del Estado-Nación donde algunos grupos específicos y élites intentaron imponer por la fuerza varios de los contenidos que perduran hasta y gozan de legitimidad. Especialmente, frente a situaciones de crisis o conflictos sociales y políticos.

Finalmente, podemos dar cuenta de las polémicas actuales que se generan en el campo de la Educación, en el contexto de la Reforma educacional chilena iniciada el año 1990, donde se ha desarrollado un acucioso trabajo de especialistas y académicos para la revisión de los contenidos mínimos y los contenidos transversales que se han querido incorporar en los programas de estudio actuales de la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media.

La incorporación de los llamados ejes transversales por parte del Ministerio de Educación, que enfatizan en los elementos político-culturales propios de un sistema democrático, tales como diversidad cultural, pluralismo político y derechos humanos, han enfrentado críticas y resistencias de algunos sectores que se oponen a la incorporación de cambios que atenten contra la tradición chilena. Esto se observa especialmente en sectores políticos, quienes a través de presión política directa (en distintos órganos del Estado), o a través de su mayor presencia en los medios de prensa[223], han logrado, en muchos casos, suprimir algunos

[221] Frías Valenzuela, Francisco (1986) *Historia de Chile*, Santiago: Edit. Universitaria; Bravo Lira, Bernardino (1984) *Gobierno fuerte y función consultiva,* Santiago: Instituto de Ciencia Política de la Universidad de Chile, del mismo autor se puede encontrar *De Portales a Pinochet. Gobierno y régimen de gobierno en Chile*, (1985) Santiago, Editorial Jurídica – Editorial Andrés Bello; asimismo señalamos: *Régimen de gobierno y partidos políticos en Chile 1924-1973 (*1986) Santiago, Editorial Jurídica.

[222] Podemos mencionar la forma en que Portales se constituye en ícono de la dictadura, representando el ideal de gobierno fuerte y hombre fuerte, donde Pinochet sería su homólogo y continuador moderno. Ello se dio junto con la demonización del gobierno de la Unidad Popular, que representaría el caos. Ver en: Bravo Lira, Bernardino (1984) (1985) op. cit.

[223] Que en el caso de los medios escritos controlan cerca del 70% de los medios existentes en Chile. Ver en: Corrales Osvaldo y Sandoval Juan (2005) *Concentración del mercado de los medios, Pluralismo y Libertad de expresión*, Santiago: Centro de estudios de la comunicación. Universidad de Chile.

contenidos por considerarlos ofensivos, ideológicos, atentatorios contra la unidad nacional y la tradición, o insolentes frente a la honra de los próceres y líderes[224].

Tal crítica se extiende no sólo al tipo de tratamiento que se le da a la historia política chilena, sino también a los temas llamados "valóricos" tales como la sexualidad, donde se ha impedido en varias oportunidades que se aborden estos temas en los establecimientos educacionales, acusándose al Ministerio de Educación por querer promover valores atentatorios a la moral y las buenas costumbres, permitiendo que se socaven las bases culturales de la sociedad[225].

No obstante este componente curricular, si privilegiamos una perspectiva relacional, a la hora de examinar la constitución de los imaginarios en las relaciones sociales en la escuela, es importante concentrarse en las prácticas, los dispositivos existentes, el punto de vista de uno u otro actor: profesores(as), estudiantes, apoderados(as) o direcciones de los establecimientos[226]. Reconociendo la importancia de concentrarse en la caracterización de cada actor, nos parece necesario conocer lo que ocurre en el corazón de esa relación.

Pero antes, hemos querido mostrar una parte oculta de aquello que enfrentó el campo educativo en el período autoritario. Son pocos los análisis que han incorporado esta perspectiva[227] y se ha tendido a minimizar su efecto. Esto, puede explicarse, en parte, porque ha sido la voz de los técnicos y los adultos de entonces, la que se impuso, quedando en el lado oscuro, los efectos que los dispositivos y formas autoritarias de la dictadura tuvieron en los niños, niñas y jóvenes de entonces.

Al describir el campo educacional chileno, es preciso hacer referencia a las transformaciones que se realizaron a partir de la dictadura, ya que constituyen elementos estructurales importantes hoy como marco regulador de la organización y gestión escolar, así como de las prácticas que se desarrollan en ese espacio.

Aquí, de especial interés resulta conocer algunas pistas respecto del ejercicio autoritario del poder en un espacio como la escuela. Hemos encontrado como evidencia los contenidos y los modos de control que se normaron durante la dictadura, queriendo imponer, a través de sucesivos decretos y medidas específicas, una cierta forma de concebir el poder y la autoridad.

---

[224] Al respecto, cabe señalar los retiros masivos de libros de historia para escolares los años 2000, 2004 debido a la presión política realizada por sectores de derecha. En los hechos se resolvió tratar somera y sintéticamente el período de la historia reciente (los últimos treinta años), o bien por suprimir expresiones como "dictadura" de los textos escolares. Ver Gysling, Jacqueline, "Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural", capítulo 4, en Cox, C. (2005), op. cit.

[225] Aquí podemos recordar la oposición de sectores de la derecha y de la iglesia ante el programa de Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS) del Ministerio de Educación dirigida a jóvenes estudiantes.

[226] Podemos mencionar los estudios de Jenny Assael, Ana María Cerda, Luis Eduardo Santa Cruz: *El mito del subterráneo: memoria, política y partiipación en un Liceo secundario de Santiago*, Revista última década, N°5, CIDPA, Viña del mar, Octubre 2001; J. Assael y E. Neumann, *El clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas docentes, Como aprende y enseña el docente*; *Ni adaptados ni desaptados, jóvenes,* entre otros.

[227] Aquí podemos destacar las investigaciones de: Salomón Magendzo y Consuelo Gazmuri, *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el período 1973-1981,* PIIE, Santiago de Chile, 1981; Núñez Prieto Iván, Briones Guillermo et al. (1984) *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar,* vol. I y II, Santiago: PIIE; Magendzo Abraham (1988) *Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico,* Santiago: PIIE – Academia de Humanismo Cristiano.

III.3.1. Algunos antecedentes históricos de los contenidos autoritarios en el sistema escolar. Una revisión sobre el contexto educacional de los tres últimos decenios.

"...la educación en tanto política y sistema
tendría que apuntar no solo a proveer
adecuados cuadros informados
para la competencia
en el mercado (interno o externo),
sino también una adecuada formación ciudadana
e integral de los educandos
como única forma de asegurar en el tiempo
la marcha de una vida democrática
que no sea un puro simulacro." [228]

Pablo Salvat (2006)

El campo de la Escuela y la Educación formal en Chile representan, un ámbito de acción que sufrió importantes transformaciones educacionales llevadas a cabo en el decenio de los ochenta en el marco de las reformas neoliberales impulsadas por el gobierno autoritario que se extendió desde 1973 a 1990.

Las reformas estructurales significaron una drástica reducción de la inversión social en salud y educación, minimizando la participación del estado en el ámbito económico y social. Estas transformaciones tendrán como idea de base la introducción del mercado como mecanismo de regulación y disciplinamiento[229].

En términos de desarrollo, se le da el predominio a la iniciativa del sector privado para incidir en las distintas esferas de lo social y económico y el Estado interviene a través de programas asistenciales focalizados en aquellos sectores de extrema pobreza que no son capaces de integrarse al sistema de mercado. Las políticas sociales se concretan bajo la forma de subsidios y subvenciones estatales y como una herramienta que permite paliar de manera focalizada los efectos perniciosos de las crisis económicas o de los problemas sociales que van dejando la aplicación del modelo[230]

Dentro de las transformaciones educacionales, cambia la forma de financiamiento de la educación pública, se pone en marcha un sistema de subvenciones estatales por alumno y cambia la dependencia en la gestión y administración de los Establecimientos educacionales. Así, los establecimientos de Enseñanza Básica y Media (antes dependientes del Ministerio de Educación Pública) son traspasados a los Municipios, mientras que los establecimientos técnico-profesionales fueron traspasados a corporaciones empresariales. Bajo la nueva forma de financiamiento se subsidia la demanda escolar, se promueve el ingreso de gestores privados al sistema educativo que posibilitarán la creación de establecimientos con financiamiento estatal o estatal mixto bajo la administración de sostenedores privados. Bajo principios de libertad individual y ampliación de la oferta, se encarna un proceso de

[228] Salvat, Pablo, "Réquiem" para la educación actual: ¿aprontes para una profundización de la democracia? En: Ortega y otros, *Me gustan los estudiantes,* LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2006, p. 70.
[229] Mideplan (1991) *Evolución de las políticas sociales en Chile 1920-1991*, Mideplan, Gobierno de Chile.
[230] Op.cit., p. 13.

competencia entre establecimientos por la matrícula, en un proceso creciente de privatización de la educación.

En este marco el ministerio de educación reducirá su poder de gestión y administración, pero mantendrá algunas funciones normativas: la definición del curriculum (Cox, 1994), el cual se flexibiliza atendiendo a las necesidades de los establecimientos; la supervisión -donde la inspección y el control de subvenciones dejarán en un segundo lugar los aspectos técnico-pedagógicos-, y la función de evaluación.

Este sistema de gestión y administración presentará serios déficit especialmente en las comunas más pobres, quienes no serán capaces de suplir los escasos recursos provenientes del nivel central - donde los aportes fiscales experimentan una disminución desde el 4,2% del PGB en 1970 a un 2,7% en 1988 (Mideplan, 1991). Los nuevos administradores que habilita el sistema educacional, no contarán con las competencias técnicas necesarias para la gestión educativa. El resultado será un aumento de la desigualdad y disminución de la calidad de la educación. Así, tal como plantea el análisis de Cristian Cox.

"El Gobierno militar no intentó abordar mediante políticas compensatorias las desigualdades resultantes de la competencia entre las escuelas particulares subvencionadas y municipalizadas; tampoco abordó educativamente los requerimientos educativos de los alumnos de sectores de pobreza. Al contrario, aceptó explícitamente, como muestran las regulaciones sobre las horas y las asignaturas del plan de estudios, así como sobre implementación del currículum, una oferta educacional financiada con recursos públicos, de diferentes niveles, de acuerdo a las condiciones materiales y culturales de los contextos en que operaban las escuelas (Mineduc, 1980). En forma más clara que con respecto al tema de la mantención o caída en la calidad promedio de los aprendizajes, la reforma de los Ochenta es seriamente deficitaria respecto a criterios de igualdad de oportunidades de aprendizaje e integración educativa de la nación. Uno de los puntos de partida, justamente, de las políticas de los gobiernos democráticos a partir de 1990."[231]

Como sello de este proceso, se dicta la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.) la cual va a desmembrar las universidades públicas, se limita la participación estudiantil, reduce al mínimo los requisitos para la formación de centros de educación de enseñanza básica, media, técnica y universitaria, y se consagra el proceso de privatización y mercantilización iniciado en la década de los ochenta.

Terminado el régimen autoritario e iniciada la transición democrática, a principios de los 90, se pone en marcha una reforma educacional donde los elementos estructurales de las transformaciones educacionales de la dictadura no fueron modificados dando forma a un proceso contradictorio de construcción de la Reforma.

Así, por una parte, se desarrolla una reforma curricular, se incorporan contenidos transversales para la educación, se mejoran las remuneraciones de los docentes y se consagra la enseñanza obligatoria de doce años para toda la población.

Sin embargo, los elementos estructurales que construyen el panorama de la desigualdad y el autoritarismo continúan. La Ley orgánica constitucional de enseñanza (L.O.C.E.) no se cambia, representando uno de los enclaves autoritarios difíciles de modificar iniciada la transición, debido, en parte, al alto quórum(4/7) parlamentario exigido para su

[231] Cox. C. "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX", En Cox, C. (2003) pp. 19-113, op. cit. p. 35.

modificación[232]. Aquí observamos algunos nexos entre el sistema educacional instituido con el sistema político autoritario heredado en Chile. En efecto, en el orden socio-político global chileno, conviven elementos de un marco jurídico-político-autoritario[233] (Squella, Sunkel, 2000) junto a cambios político-institucionales tendientes a la adecuación del aparato público a un orden democrático.

III.3.2. Los Contenidos Autoritarios en Las Disposiciones Del Ministerio De Educación durante el régimen militar.

El antecedente inmediato que conoce el sistema educacional chileno actual será el proceso de transformaciones que se vivieron durante el régimen militar y varios de cuyos elementos existen hasta hoy. Las transformaciones anteriores a esa época correspondieron a la Reforma educacional de 1965 durante el gobierno de la Democracia Cristiana y que se concreta con reformas impulsadas en otras realidades en esa época en el marco de las políticas cepalinas. Luego, bajo la administración de Salvador Allende, el intento de aplicar una nueva política educacional denominada bajo el concepto de la Escuela Nacional Unificada enfrentó una acalorada oposición que significó que este proyecto del gobierno de la Unidad Popular no llegara a concretarse. Nuestro objetivo es dar a conocer el proceso posterior tratando de identificar las claves autoritarias que se desarrollaron durante el régimen militar y que pueden encontrarse al revisar la importante literatura disponible.

Para dar cuenta de algunos de los elementos que participan de la construcción de un orden autoritario en el campo de la Escuela, recurriremos al trabajo que algunos autores[234] han realizado respecto de la forma en que se desarrollaron las transformaciones educacionales durante el régimen militar y que creemos, pese a la derogación muchos de los decretos que regulaban fuertemente la interacción entre los actores del sistema escolar, con un marcada acento en el control autoritario del campo educativo en esa época, aún persisten tanto sus efectos indirectos en la dinámica de relaciones entre los actores en ese espacio, como las formas de organización y gestión escolar propuestas en ese entonces.

De este modo nos concentramos en conocer las características del control autoritario sobre la escuela así como el tipo de transformaciones que vivió el campo de la educación desde la dictadura como antecedente inmediato a la realidad educacional actual.

Se pueden encontrar análisis de la forma en que se normó el funcionamiento de la escuela, en el trabajo realizado por Magendzo y Gazmuri, quienes realizan un análisis de tipo descriptivo sobre el conjunto de circulares emitidas entre 1973 y 1981 por las autoridades educacionales que entregan evidencias sobre el tipo de control autoritario en la educación, ejercido a través de las circulares. Este análisis se hace baje la hipótesis que "el Ministerio de educación tiene un rol fundamental que es el de la instrucción, educación y socialización de los individuos. Este proceso de formación puede definir el tipo de personas que un país puede contar en el futuro. Se podría pensar que el Ministerio de Educación utilizaría su poder rector para

[232] Squella Agustín (2006), Ponencia P. Universidad católica de Valparaíso, s/e.
[233] Squella, Sunkel, "Reformas pendientes...", op.cit.
[234] En especial los autores: Magendzo A. y Gazmuri C. (1981), *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el período 1973-1981,* op. cit.; Núñez I., Briones et al. (1984) *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar, o*p. cit.; Magendzo A. (1988), *Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico,* op. cit.

imponer a través de sus mecanismos burocráticos normas específicas que regulen la educación de los alumnos en el logro de los objetivos autoritarios"[235].

Estos autores, reconocen esta práctica tradicional en educación y en reparticiones públicas para dar a conocer las disposiciones que emanan del aparato responsable para orientar y sugerir medidas a tomar o para demandar información. Por lo tanto, el Ministerio de Educación utiliza circulares que cumplen una función de comunicación entre las autoridades educativas y la comunidad escolar. La "circular" según el Ministerio de educación, es "un instructivo dirigido a un gran número de funcionarios indicándoles la manera de aplicar una ley, un reglamento u otra disposición legal y las medidas que éstos deben tomar para mejorar el funcionamiento de un servicio público" Tiene como objetivo "ilustrar el criterio del funcionario para el mejor ejercicio de la actividad pública que se le ha encomendado. Tienen un carácter semi-permanente"[236].

Así, según los autores: "siendo la circular un vehículo normativo de la realidad educacional, se podría pensar que en un régimen autoritario, ésta se convertiría en un eficaz instrumento de control a través de las exigencias y prohibiciones que imponga a la comunidad escolar"[237] Si bien, las circulares no dan cuenta de la dinámica exacta que se dio en los establecimientos educacionales, ciertamente marca una pauta importante, sobretodo teniendo en cuenta que, para que fueran obedecidas, el régimen contaba con todos los elementos de coacción física y simbólica para que se hiciesen efectivas. En efecto no son pocos los casos de personas que fueron despedidos, perseguidos, encarcelados, expulsados de escuelas, o bien, en el peor de los casos, hechos desaparecer. Las circulares y otros medios de comunicación utilizados buscarán asegurar que los individuos y grupos tengan presentes los objetivos del sistema, asegurando su hegemonía en diferentes planos, regulando comportamientos, dictando procedimientos e imponiendo sanciones.

"el gobierno empleará diferentes medios con el fin de que los individuos tengan siempre presente la meta u objetivo del sistema. Se requiere mantener el orden, regular la comunicación entre los individuos, tener un poder hegemónico en todos los planos de la expresión social."[238]

Las circulares editadas 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.

En las 402 circulares analizadas, los autores identifican dos tipos de circulares, diferenciando las circulares que son de tipo burocrático administrativo de aquellas donde el sello de la autoridad y el control son más evidentes.

En términos generales, el contenido de estas circulares se refiere a los siguientes puntos:

- Sujeción de la escuela a las autoridades militares
- Control de la información
- Prohibición en la aplicación de encuestas
- Prohibición en el uso de libros y textos de estudio

[235] Magendzo, S. y Gazmuri, C. (1981), op. cit. p.3.
[236] Idem.
[237] Op.cit., p. 1.
[238] Op.cit. p. 2.

- Prohibición para dar información a medios de comunicación
- Control de personas ajenas al establecimiento
- Control ideológico
- Adoctrinamiento acerca de Derechos Humanos
- Colaboración con la labor de la Secretaría nacional de la juventud en el ámbito de los colegios.
- Prohibición en la participación de cursos relacionados con la realidad nacional
- Control y promoción de valores
- Desarrollo del patriotismo y nacionalismo
- Control de organizaciones educacionales y otras
- Control de los Centros de Padres
- Control de los Centros de alumnos

Hemos querido concentrarnos sobre un tipo de circular que resulta ilustrativa del control autoritario, y que da cuenta no sólo del control autoritario, sino también militar. En efecto, la jurisdicción que tenían los Comandos militares sobre los establecimientos educacionales fue una realidad hasta fines de los años 80.

i. Control militar sobre la función educativa

La Circular N°41 del 19 de agosto de 1974, destinada a regular el funcionamiento de los establecimientos del Gran Santiago por parte de los Institutos militares, tendrá como objetivos: "reiterar la ingerencia que le compete al Comando de Institutos Militares del Ejército en el saneamiento y control del funcionamiento del área comprendida, el cual debe ajustarse estrictamente a normas de procedimiento absolutamente profesional"; además puntualiza "la forma como deben materializarse las relaciones de Servicio entre los distintos niveles educacionales con su autoridades y con aquellas que ha designado el Comandante de Institutos Militares para el cumplimiento del punto 1"; como tercer objetivo aparece "definir exactamente las obligaciones y atribuciones de los funcionarios y personeros de la educación comprendidos en la acción que desarrolla el Comando de Institutos Militares como también las que corresponden a las autoridades militares que ejercen el control ya mencionado."[239]

Estos objetivos tendrán como norma general: "Controlar que las actividades docentes y coadyuvantes se efectúen en todos los niveles de la educación: con estricta sujeción a los postulados que preconiza la Honorable Junta de Gobierno; obedeciendo fielmente las Directivas emanadas del Ministerio de Educación; dentro de la observancia de la más absoluta disciplina y justicia; entregándose exclusiva y totalmente a las labores netamente profesionales, con total prescindencia de proselitismo político y oscuras gestiones de grupos ideológicos sectaristas."[240]

Asimismo, aparece un instructivo dirigido exclusivamente a los directores de establecimientos, que se refiere a su responsabilidad de informar y poner en conocimiento de las autoridades militares respecto de materias donde existan denuncias comprobadas de profesores, auxiliares o personal administrativo a su cargo, que en sus clases o actividades realicen cualquiera de los siguientes aspectos: "comentarios sobre política contingente, propagación de rumores mal intencionados sobre actividades de Gobierno o grupos extremistas; propagación de chistes o cuentos relativos a la gestión de la Junta(militar) o de sus miembros; distorsión de los conceptos y valores patrios; distorsión de las ideas contenidas

[239] Op. cit., p.8
[240] Idem

en los textos de estudios, dándoles interpretaciones antojadizas y parciales; no cumplimiento de sus horarios o de sus Programas de Materias; propugnación de reuniones o materialización de ellas, en el recinto del Establecimiento o fuera de él sin la correspondiente autorización de la Autoridad Militar; propagación de ideas tendientes a disminuir en el Cuerpo de Profesores, Auxiliares y/o Administrativos **el concepto de autoridad del Director** hacia todo su personal (Docente y Alumnos); no acatamiento de las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación o de la Autoridad Militar en forma rápida y efectiva, especialmente aquellas relacionadas con la exaltación de los valores patrios; propugnación de ideas tendientes a forzar al Director a autorizar la creación de organismos tales como Centros de Alumnos, Centros de Profesores, etc., mediante sistema de votaciones directas; cualquier otro antecedente o hecho que demuestre clara tendencia a interrumpir, dificultar, frenar, distorsionar, dislocar, minar la disciplina o alterar el normal desarrollo de la actividad educacional en los alumnos de todo nivel; denuncias comprobadas de los alumnos o Padres que en sus actividades dentro del colegio o en el Centro de Padres respectivo promueven o ejecuten cualquiera de las actividades antes señaladas."[241]

Al nivel del ejercicio docente, vemos que aparece explícitamente la exclusión de la tarea educativa de parte de los(as) profesores(as) de cualquier referencia a cuestiones de tipo políticas o el cuestionamiento directo o indirecto del poder militar impuesto en el país y la prohibición de aceptar la discusión en el aula o en otros espacios de encuentro de los actores educativos, los cuales debían estar informando permanentemente de sus actividades a los comandos militares, para no "caer en falta". Resulta dramático imaginar el espacio de la escuela bajo tales restricciones y la dinámica de obediencia y disciplina que se impuso en las aulas, bajo el temor fundado de la represión y la aniquilación.

Esto significará la instalación de un sistema de vigilancia y control interno en los establecimientos donde, obedeciendo a una lógica jerárquica, el Director será quien tenga 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"[242].

Algunas de las atribuciones señaladas por la circular serán: "atribuciones disciplinarias para suspender alumnos, profesores, auxiliares o administrativos que no acaten sus disposiciones; atribuciones para efectuar investigaciones, sumarios internos a fin de determinar grados de responsabilidad de su personal en relación a faltas cometidas; solicitar la intervención de la autoridad militar, por el debido conducto regular para solucionar problemas originados o en desarrollo y que caigan en los aspectos reseñados en la letra D de la presente circular; no permitir la creación de organismos internos, fuera de los expresamente autorizados, 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..."[243]

Más adelante se indicará, no sólo lo que debe hacer, sino la actitud: *"con firmeza de carácter",* con la cual el Director deberá realizar tales responsabilidades y se hará referencia a la importancia de mantención, en todo momento, del "principio de autoridad del Director tan disminuido y minado durante el pasado régimen (el de la Unidad Popular), sin caer en el

[241] Op. cit., p.9.
[242] Op. cit., p.10.
[243] Idem.

despotismo y la arbitrariedad y sólo encaminado a mantener una educación sana y efectiva, que nos permite mirar con optimismo en el futuro de nuestra juventud y de la Patria."[244]

No obstante estas amplias atribuciones del Director del establecimiento educacional, éste no tendrá mayor poder, teniendo en cuenta su dependencia jerárquica de la autoridad militar la cual podrá convocarlo a la repartición militar cuando ésta estime necesario, podrá inmiscuirse en cuestiones del funcionamiento interno de la escuela y en último término, proponer su destitución si considera que su gestión no es adecuada de acuerdo a los objetivos de la autoridad nacional.

Este tutelaje militar estará confirmado en algunas circulares del Ministerio de educación, donde se aprecian las amplias atribuciones que la autoridad militar tendrá sobre las actividades de la escuela. Estas autoridades, en el caso de Santiago, serán "en general, los miembros del Ejército, dependientes del Comando de Institutos Militares (C.I.M.)

Algunas de las atribuciones que se encuentran detalladas en los documentos ministeriales, son: "visitar al colegio o escuela a cualquier hora; pedir los Horarios de clases y controlar su cumplimiento; citar al Director a la Unidad Militar a que pertenece; citar a uno o todos los profesores de un colegio al lugar y hora que estime más conveniente; proponer al C.I.M. (Comando de Institutos Militares) suspender a un profesor, auxiliar o administrativo mientras se efectúa una determinada investigación; proponer al C.I.M. suspender a un Director de Colegio si se comprueba que ha obrado con tibieza o abandono de sus obligaciones; pedir la Superioridad del Ministerio de Educación la separación del cargo o caducación de contratos de todo aquel personal que sea encontrado culpable de las faltas reseñadas en la letra E de la presente circular; verificar la materialización de designaciones, exoneraciones, traslados y toda otra medida administrativa disciplinaria o docente que constituya injusticia haciendo pasar la responsabilidad sobre los ejecutores de tal medida; asistir sin previo aviso, a reuniones de Centros de Padres y reuniones de carácter docente, pudiendo llegar a suspenderlas si en ellas no se han observado los aspectos de forma y fondo establecidos par estos tipos de reuniones; controlar imprevistamente las disposiciones que han emanado de la Superioridad Militar en relación con el izamiento de la Bandera Nacional los días lunes de cada semana, al mismo tiempo que hacer efectivas las responsabilidades que hubieren por incumplimiento, distorsión o mala ejecución de los detalles; el oficial es un colaborador y contralor de la sana impartición de la enseñanza conforme los cánones vigentes, pero son los Directores de establecimientos Educacionales los responsables directos de que estas normas se cumplan a cabalidad, para la solución de los problemas, deben hacerse efectivas las atribuciones con que se cuenta, en forma decidida y firme, buscando el afianzamiento del principio de autoridad y respeto hacia el maestro. Asimismo, se debe tomar conciencia del sentido de responsabilidad que a cada Director de Establecimiento Educacional le corresponda y al importantísimo rol que en este aspecto les depara en la formación de la nueva juventud chilena, libre de concientización o presiones foráneas."[245]

Varias de estas disposiciones y atribuciones del Director así como de los Comandos Militares, después serán traspasadas a la Central Nacional de Informaciones (CNI), creada a través del Decreto Ley N° 1878 de 1977, cuya misión sería "reunir y procesar todas las informaciones a nivel nacional provenientes de los diferentes campos de acción". En consecuencia, "la referida Central nacional de Informaciones en uso de las atribuciones que le son propias, ha

[244] Op. cit., p.11.
[245] Op. cit., pp. 12 y 13.

tomado a su cargo las actividades relacionadas con personal o grupos de personas civiles en materia de educación universitaria, técnica, media y básica"

Luego de examinar este tipo de circulares, características del tiempo más cercano al golpe militar y que tiene un fuerte carácter de control militar sobre los establecimientos, encontramos otras posteriores que se enfocarán más a los contenidos que se entregarán en la formación de los estudiantes y que se han nominado como de Control ideológico.

ii. Control ideológico

En este punto se encuentran presentes tres elementos en las disposiciones ministeriales: Adoctrinamiento acerca de Derechos Humanos; colaboración con la labor de la Secretaría Nacional de la Juventud en el ámbito de los colegios y prohibición en la participación de cursos relacionados con la realidad nacional.

Respecto del primer elemento referido al adoctrinamiento acerca de Derechos Humanos, la circular N° 682 de 1 de enero de 1979 del Ministerio de Educación y dirigida a todos los establecimientos educacionales, se plantea como objetivo: "formar conciencia en los profesores y educandos, de los motivos que impulsaron al Presidente de Chile y a los miembros de la Honorable Junta de Gobierno a regir los destinos del país."

Este objetivo se expresa en las normas generales: "considerada la presión externa de elementos politizados se hace necesario dar amplia difusión a la Declaración de Derechos Humanos formulada por la H. Junta de Gobierno; al iniciar el año escolar, en el período de organización, los jefes de Establecimientos y profesorado en general deberán analizar el documento que se acompaña, seleccionando contenidos relevantes que digan relación con el momento histórico que vive el país, para darlo a conocer a sus alumnos; estos contenidos serán aplicados en los diferentes niveles de educación que existen en los establecimientos; los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación velarán por el estricto cumplimiento de estas normas".

El segundo elemento aparece en la circular N° 691 del 1 de enero de 1979 dirá relación con la colaboración que los colegios deberán realizar con la labor de la Secretaría Nacional de la Juventud, la cual constituirá durante la dictadura el organismo desde donde se organizaban actividades para los jóvenes en distintos niveles: enseñanza básica, enseñanza media, enseñanza universitaria, organizaciones juveniles de carácter gremial (el único tipo de participación aceptada durante ese período y que corresponderá a los delfines de los ideólogos del régimen militar)

Este organismo más que una fuerte organización de masas, correspondía a un grupo de delfines del régimen autoritario (donde muchos de ellos hoy son dirigentes políticos de derecha, ya sean diputados, senadores, alcaldes, concejales, y representan los continuadores ideológicos de los principios instalados durante el período autoritario) Estos eran adherentes y/o ideólogos, constituyendo una elite que tenía una importante cobertura en los medios de comunicación y representaba un órgano transmisor de la ideología autoritaria, arrogándose la representatividad de los jóvenes chilenos. Sus actividades gozaban de la más amplia complacencia y cobertura en tanto comunicadoras y legitimadoras de la obra de la Honorable Junta de Gobierno.

El régimen utilizó esta secretaría como un organismo especialmente propagandístico, más que organizativo, que apuntó sobretodo en el nivel de la élite política, social, económica o cultural. Allí se le dio visibilidad a jóvenes catalogados como destacados por el régimen en distintas áreas, queriendo erigirlos en emblemas de la nueva juventud "sana, patriota y desideologizada". Representativa de esa puesta en escena fue la llamada "Declaración de Chacarillas" en que varios jóvenes "emblemáticos" adhirieron, en un acto público, a los principios de la Junta Militar, supervisados por Pinochet y su esposa.

El tercer elemento, dice relación con la labor propiamente pedagógica de los(as) profesores(as), la cual es puesta en unos límites estrechos si se quiere desarrollar cualquier proceso de reflexión de los jóvenes respecto del mundo en que viven.

Esta camisa de fuerza a la tarea pedagógica será la prohibición en la participación de cursos relacionados con la realidad nacional. Esto quedará señalado en la circular N° 6 del 8 de septiembre de 1981, que tal como las circulares anteriores es emitida por el Subsecretario de Educación y dirigida a todos los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación y a los encargados de capacitación de los establecimientos educacionales.

Pero lo diferente de las otras circulares es la nueva estructura administrativa a la que se refiere y que corresponde al proceso de ***municipalización*** que vive el Ministerio de Educación para esta fecha, donde los Establecimientos Educacionales que eran de su dependencia, es decir públicos, han sido traspasados a las Municipalidades, ahora responsables de la tarea educativa.

Las disposiciones de esta circular van a señalar los trámites que los(as) profesores(as) y distintos personeros, deberán realizar para presentar solicitudes a fin de participar en centros particulares de estudio o investigación. Así, este documento planteará: "a partir de la fecha todos los funcionarios dependientes de este Ministerio se abstendrán de participar a cualquier título especialmente como docentes o estudiantes en centros particulares de estudio o investigación, llámense academias, centros o cualquier otra denominación similar que imparten cursos, seminarios o similares, sobre materias que se vinculan directa o indirectamente con la realidad o quehacer nacional o con sus diversas facetas sociales, económicas, filosóficas, etc., sin que cuente previamente con la autorización expresa del Ministerio del Interior." La circular señalará como procedimiento que "la solicitud se levará por conducto regular al M. de Educación Pública desde donde se enviará al Ministerio del Interior en caso de ser aprobada".

Aparece en el documento una referencia particular a la nueva estructura del sistema educacional chileno que se empieza a desarrollar desde esa fecha y que se ha mantenido hasta nuestros días: "tratándose de funcionarios de Establecimientos Educacionales, cuya administración ha sido traspasada a las Municipalidades, las respectivas solicitudes serán tramitadas por el conducto de los correspondientes Intendentes Regionales, al Ministerio del Interior, advertencia ésta que se hace a manera de información y con ánimo aclaratorio"[246]

iii. Control y promoción de valores

En este punto, las circulares que hacen referencia a este punto, van a apuntar a dos aspectos relacionados con las obligaciones que los distintos actores educativos tienen para conservar

[246] Op. cit., p. 21.

una imagen de los valores patrios. El primer aspecto señala la forma en que se desarrollarán los actos cívicos en los establecimientos educacionales y fuera de ellos, y la segunda los contenidos y objetivos que se debe resguardar en los alumnos que se ligan con el primer punto en tanto respeto exteriorizado por los diferentes símbolos patrios.

Dentro del primer aspecto aparece como importante la correcta utilización de los emblemas patrios en los diferentes actos. La circular N° 760 del 1 de enero de 1979 que reemplaza la circular N° 806 de 1975, recalca instrucciones "en relación con los actos cívicos en los cuales los alumnos de los Establecimientos Educacionales participan en desfiles públicos con el propósito de procurar que la festividad que se conmemora tenga brillo y solemnidad que la ocasión requiera, y que los alumnos tomen conciencia que deben actuar en un clima de elevación y respeto."[247]

Se detallan las normas para que esto se lleve a cabo: la presentación personal de los alumnos, "procurando una imagen de orden y disciplina", la necesidad de contar con estandarte donde en caso de no tener serán los padres y apoderados los encargados de dar "su oportuna colaboración", asimismo se señala a los profesores de Educación Física como los encargados de "instruir a los alumnos para contribuir a que el desfile tenga marcialidad y corrección y la ceremonia cumpla con su objetivo en un plano de corrección y disciplina"

Complementario a esto la circular N° 850 del 10 de enero de 1979 referida al correcto izamiento del "Pabellón Nacional", planteará explícitamente como objetivos: "desarrollar y afianzar en los educandos el sentimiento patrio; promover el interés por los valores nacionales y culturales; reforzar en los alumnos el respeto por los símbolos patrios."

El segundo aspecto que distinguimos, se refiere a los contenidos de las circulares que pretenden la vigilancia de parte de los profesores y directivos, de ciertas conductas que pudieran atentar contra los principios de "amor a la patria" y de "chilenidad".

En efecto, la circular N°16 de 1973 que reemplaza la orden ministerial permanente N°1, planteará en un tono que resulta cercano a aquella visión "orwelliana": "no basta sentir amor a la Patria, sino que es necesario exteriorizarlo, entre otras formas, con un alto respeto por las autoridades, las instituciones y los símbolos nacionales." También planteará que "es incompatible con el verdadero y bien extendido sentimiento de chilenidad, cualquier otro sentimiento que posponga o iguale el amor a la Patria, con los sentimientos hacia otras naciones o ideologías"

De estos objetivos se desprenderán normas específicas según las cuales "deberán abstenerse de exhibir en sitios públicos, incluidos los salones, salas de clases, comedores y patios, símbolos extranjeros y retratos o esfinges de personajes o gobernantes extranjeros". Asimismo se exige un permiso especial de la Intendencia o Gobernación respectiva para que los establecimientos puedan celebrar una efeméride distinta a las nacionales en caso que se trate de un establecimiento que lleve el nombre de ese país.

Finalmente, se prohibirá que profesores(as) y estudiantes de establecimientos de educación pública y privada (particular) utilicen "insignias o distintivos que representen nacionalidades extranjeras o regímenes con ideologías políticas nacionales o extranjeras".

[247] Op. cit. p. 23.

Estas distintas medidas y objetivos que se plantean en estas circulares pueden haber encontrado eco, aceptación, o resistencia para su cumplimiento por parte de la comunidad educativa, habituando prácticas disciplinarias, de control y de vigilancia que podrían haber estado ya en la escuela.

No queremos hacer una generalización, pero sí acreditar algunos elementos autoritarios que encontramos en el campo de la escuela. Reconocemos que en su mayor parte, ellas se fueron suprimiendo por decretos ministeriales de los gobiernos de la transición, estas tendrían un anclaje mayor, ya no en el nivel del texto escrito y declarado, sino en las prácticas y en algunas concepciones que se encuentran en algunas realidades.

iv. Control de organizaciones educacionales y otras relativas al campo educativo

Como último punto, creemos necesario dar cuenta de las distintas disposiciones que se desarrollaron tanto al interior de los establecimientos educacionales como en el campo educativo más amplio, que limitó la participación democrática y la organización en estos espacios de parte de los distintos actores de este campo. Aquí en términos generales recogemos el análisis de Magendzo y Gazmuri respecto de la alta ingerencia que el Ministerio de Educación (y del Interior eventualmente) tendrán sobre las organizaciones sociales, las cuales "no tendrán la libertad de estructurarse conforme sus necesidades"[248] e intereses, sino que tendrán que ajustarse a las exigencias (insoslayables) que la autoridad les impone, requiriendo por tanto de "un control superior" que los fiscalice, sanciones y determine el área de ingerencia y acción.

Un primer elemento que distinguimos se refiere al control de la organización estudiantil. El examen de este aspecto puede darnos algunas pistas respecto de la baja participación de los(as) estudiantes en órganos de representación, o bien la suerte de tutela que aún persiste de parte de las Direcciones de algunos establecimientos sobre las organizaciones estudiantiles en especial el Centro de Alumnos. Aquí insistimos sobre lo que anunciábamos en el punto anterior, respecto del anclaje de representaciones y prácticas autoritarias en las relaciones entre las organizaciones estudiantiles y las Direcciones, las que persistirán en muchos casos, aún con el cambio de régimen tal como se ha observado en la indagación empírica exploratoria. Lo que va prefigurando una hipótesis de habituación al autoritarismo.

Podemos encontrar en la circular N° 93 del 6 de agosto de 1974 dirigida a los establecimientos de Enseñanza Media, que deroga los contenidos fijados en el decreto 558 de Educación del 28 de Enero de 1970 respecto de participación estudiantil, la designación de parte de las autoridades educacionales correspondientes, de los Centros de Alumnos de cada establecimiento. En la declaración de los objetivos de esta circular, expresa que los Centros de alumnos deberán "dedicarse exclusivamente al cumplimiento de sus propios fines y objetivos. No podrán intervenir en actividades políticas, religiosas, en materias técnico-pedagógicas ni tampoco en la administración y organización escolar del establecimiento."

Una vez más aparecen las restricciones explícitas para que se desarrollen "actividades políticas" en su seno y para que tengan posibilidades de incidir en la discusión de aspectos relativos a contenidos curriculares o administrativos sobre los que tengan inquietudes. Se cierran con esto todas las posibilidades de establecer un diálogo efectivo con los otros actores educativos, donde los estudiantes irán como meros acompañadores y legitimadores pasivos de

[248] Op. cit., p.32.

las disposiciones que las autoridades políticas, administrativas y militares fijen. Así bajo la apariencia de participación estudiantil, no se dará más que la aceptación pasiva de lo que las autoridades dicten sin posibilidad de plantear puntos discordantes. Este aspecto afectará toda posibilidad de los(as) estudiantes de constituirse en actores relevantes como lo había sido progresivamente en los años 60 y hasta septiembre del 73, en que ya sea desde una posición crítica al gobierno de la Unidad Popular, como desde su adhesión y promoción, habían tenido presencia como un actor político más en el escenario social.

A este aspecto que limitará el funcionamiento de los Centros de Alumnos como actores con voz y voto, se agregan el control y dependencia territorial a las que debían sujetarse bajo un criterio de control geopolítico que operaba en el país. Así, las normativas ministeriales exigirán la pertenencia de estas organizaciones estudiantiles a instancias comunales (Asociación comunal) que establecerán planes de trabajo a los cuales deberán ajustarse sus actividades. En consonancia con este principio de dependencia y subordinación territorial y política, la circular planteará que cada Centro de Alumnos"deberá trabajar y funcionar en coordinación directa con las autoridades del Ministerio de Educación y su Departamento de Educación Extraescolar, representadas por los Coordinadores Regionales de educación y por los Delegados Militares de Educación cuando corresponde"

Asimismo existirá la exigencia del "contacto permanente" que estas organizaciones estudiantiles deberán tener con las "Municipalidades respectivas y con la Secretaría Nacional de la Juventud, organismo éste que deberá cooperar activamente en el cumplimiento de los fines de estas organizaciones."

Un segundo elemento se refiere al control de las organizaciones de Padres, quienes al ser privados de su participación de las políticas de los establecimientos, quedarán reducidos a un accionar que se tradujo en un proceso de alta instrumentalización que se dio de los Centros de Padres y Apoderados los que, en algunos casos, redujeron su accionar a recaudar fondos para poder enfrentar - como fue en el caso de los establecimientos públicos - el bajo financiamiento con que contaban de parte del Estado bajo la administración autoritaria.

Aquí encontramos como referencia la circular N° 668 del 11 de julio de 1974 que establecerá la (nueva) nominación de Centros de Padres y Apoderados a partir de esa fecha y que persiste hasta hoy. En este documento se plantea como norma general para estas asociaciones el que "deberán dedicarse exclusivamente a la realización de sus finalidades de cooperación a la obra educativa y social de los establecimientos. No deberán intervenir en materias de orden político y religioso ni en aquellas que se relacionan con la organización técnica, las prácticas pedagógicas y el régimen administrativo y disciplinario de los establecimientos, ni adoptar decisiones que en cualquier forma desvirtúen el cumplimiento de sus finalidades."

Asimismo, "en caso de contravención a lo dispuesto en el artículo anterior, el Directorio respectivo, por sí o a petición del jefe del establecimiento, podrá declarar vacancia del o los cargos que desempeñan las personas responsables en dicho Centro de Padres y Apoderados".

Revisando la investigación de Magendzo y Gazmuri, encontramos otras disposiciones del Ministerio de Educación orientados a impartir instrucciones al Centro de Padres y Apoderados para la renovación de sus Directivas. Así, en un procedimiento bastante engorroso, se recurre a la presentación de tantas "ternas" como cargos vacantes existan para "llenar", donde "cada terna deberá ir acompañada de los antecedentes de cada candidato, a saber, nombre completo, pupilos, fecha de ingreso al Centro y los antecedentes que

justifiquen su nominación." Luego, "el Jefe del Establecimiento procederá a la revisión de dichos antecedentes, e informará respecto de cada uno de los candidatos. Acto seguido remitirá los originales de dichos antecedentes y de su informe a la Coordinación Nacional de Centros de Padres y Apoderados (Dirección de Educación Profesional) y copia de dichos antecedentes e informes a la gobernación respectiva, quien deberá hacer llegar sus observaciones cuando lo estime el caso, en un plazo no superior a 10 días contados desde su recepción, a Coordinación Nacional. Finalmente "el Coordinador Nacional procederá, entonces, a efectuar la selección de las personas de las ternas antedichas. Se hace presente que (éste) estará facultado para delegar esta atribución en los Secretarios Regionales de Educación, pero tiene el derecho de revocar las decisiones de éstos en casos excepcionales."

Estas disposiciones serán derogadas sucesivamente, pero resultarán un antecedente importante de considerar cuando se trata de demostrar las distintas formas de control autoritario que se dio de la participación de los actores en el campo educativo.

Finalmente nos concentramos en las limitaciones que enfrentó el magisterio para organizarse, los cuales debieron ajustarse bajo la fórmula de Asociaciones Gremiales, figura organizativa permitida por el Régimen, donde se excluía y se prohibía la realización de cualquier actividad de "proselitismo político" que pudieran desarrollar los(as) profesores(as) o que se salieran de los cánones permitidos por la autoridad.

Al examinar este fenómeno de la organización de los(as) profesores(as), es necesario detenernos a examinar someramente el proceso de municipalización que permite comprender de mejor modo las grandes transformaciones que se vivieron no sólo en la estructura del campo educativo sino también en otros campos durante la dictadura, tal como veremos en el punto consagrado a las organizaciones locales.

III.3.3. La municipalización de la educación durante la dictadura: Entre la liberalización y la organización local del control. Las limitaciones a la participación democrática.

El análisis de los contenidos del período militar confirman el planteamiento de Hernán Pozo, para quien durante la dictadura de Pinochet, muchos de estos elementos se hayan explícitos con el fin de hacer comunicable el tramado organizacional e institucional que se arma. Ello busca hacer saber los objetivos del sistema a toda la población para asegurar la eficacia del mismo. Para contextualizar de manera más completa los elementos de control autoritario que se imponen en distintos ámbitos de la vida cotidiana durante ese período, hemos incluido una referencia a disposiciones en el ámbito local.

"El régimen autoritario se vuelve eficaz solamente cuando logra diseñar un entramado organizacional e institucional que le da forma, lo socializa y lo transforma en un sistema comunicable"[249]

El marco en el cual se dio la participación local desde el sistema autoritario se apegó a una adhesión local a las políticas nacionales. Esto entra en consonancia con el proceso de desconcentración - llamado "descentralización" por el régimen militar y que significa la estructuración geopolítica de Chile en 13 regiones y sobre las cuales el Estado tendrá una

[249] Brunner,J.J. (1980), citado por Salomón Magendzo en *El control autoritario en las circulares e instructivos del Ministerio de Educación entre el período 1973-1981*, PIIE, Santiago de Chile, 1981, págs. 1 y 2 .

supervigilancia de aspectos estratégicos (el orden, la seguridad y el gobierno interior de estos aspectos), mientras que en otros ámbitos entregará el control a entes regionales, provinciales y comunales los cuales, no obstante deberán resguardar el Estado de Chile unitario.

"El Estado de Chile es unitario y la regionalización no constituye una forma de descentralización política, sino al contrario, une con mayor intensidad a todos los habitantes del país en un sistema integrado y participativo, en que la autoridad suprema del Presidente de la República se proyecta territorialmente a través de los Intendentes regionales, los Gobernadores Provinciales y los Alcaldes de las respectivas comunas"[250]

Tal como nos señalará Hernán Pozo la participación no desaparece durante este período, sino que adquiere una importancia en el discurso oficial.[251] Este discurso planteará una participación ciudadana "despolitizada" la cual es "elevada al primer rango en la tarea de construcción de una nueva democracia apolítica"[252]. Esto significará que quedará prohibido todo vínculo entre las organizaciones y los partidos políticos volviéndose incompatible concepciones globales de la sociedad con la participación social. Con esto se asegura una suerte de privatización de la organización, la cual deberá limitarse a tratar aspectos puntuales de la comunidad dentro de lo que el estado determina como posible.

"La separación entre sociedad civil y sociedad política se vuelve tajante: cada cual a lo suyo, pero la definición de los dominios queda en manos del poder político: lo público define qué es lo privado, le asigna áreas de acción y se reserva el juicio inapelable sobre la legitimidad de la acción de los "cuerpos intermedios". Paradojalmente, en nombre del principio de la subsidiariedad, el radio de la acción del poder público se amplía hasta límites nunca antes conocidos".[253]

Dejando de lado cualquier asimilación entre sociedad civil y sociedad política, las organizaciones que tengan lecturas políticas quedan en la más grande indefensión y desarrollarán una organización subterránea en espacios no formalizados frente a las instituciones gubernamentales. Esto porque hubo distintas medidas políticas y administrativas de control y persecución de organizaciones y sus dirigentes en el nivel poblacional y local durante el período autoritario, que contará con un respaldo legal.

Este accionar del estado estará sustentado en el Decreto ley 573 (del 12 de julio de 1974) que dicta la nueva división político-administrativa de éste, la cual irá ligada estrechamente a la tarea de control interior "como una función preferente del estado, e íntimamente ligado al orden y seguridad interior del país"[254]. Esta regionalización tendrá entre sus postulados tres elementos señalados por Pozo: "la seguridad interna, la economía de libre mercado y la participación de la ciudadanía en el desarrollo nacional." Esta participación tendrá que ver con el "acercamiento" del estado a cada localidad lo que según nos señala el mismo autor tendrá que ver mucho más con manuales de geopolítica que con un proceso de consulta ciudadana y de participación efectiva.

---

[250] *CONARA, Chile, hacia un nuevo destino. Su Reforma administrativa integral y el proceso de regionalización,* Santiago, 1976, citado en Pozo H., *La participación en la gestión local para el régimen autoritario,* Documento de trabajo N°287, Santiago, marzo 1986.
[251] Esta tesis se encuentra en Pozo H., *La participación en la gestión local para el régimen autoritario,* Documento de trabajo N°287, Santiago, Marzo 1986.
[252] Op. cit. p. 2.
[253] Op. cit. , p. 4.
[254] Considerando 5° del Decreto Ley 573.

"En el campo político, la regionalización involucra una forma ordenada y sistemática de participación de la comunidad, con un nuevo enfoque, en el cual predominan los efectivos intereses regionales y nacionales, por sobre ideologías o doctrinas dogmáticas y sectarias. A la vez implica una nueva modalidad en el ejercicio del poder, ya que la autoridad central, anteriormente aislada e invisible, se acerca a la comunidad en todo el ámbito del territorio del Estado, hace sentir su presencia efectiva y adquiere un conocimiento directo de las aspiraciones e inquietudes de todos los ciudadanos"[255]

Esta estructura y su forma de operar, así como los contenidos que estarán a la base, según Pozo, significarán una concentración mucho mayor de la autoridad que en el pasado, conformándose una pirámide jerárquica desde el Presidente de la República, seguidos por los intendentes, luego los gobernadores provinciales y en la base las autoridades municipales.

Entre ellos se da una relación de subordinación sobre la base de cuatro atribuciones fundamentales: En primer lugar el **poder de mando** entendido como "la capacidad del superior de dar órdenes y obligación del subordinado de obedecer"[256]; en segundo lugar, **la potestad disciplinaria**, concebida como la "capacidad del superior de fiscalizar el cumplimiento de las órdenes y obligaciones del subordinado y poder aplicarle sanciones"[257]; en tercer lugar, la **jurisdicción retenida,** entendida como la "capacidad del superior jerárquico para modificar o dejar sin efecto las órdenes o resoluciones del subordinado"[258] y, finalmente, la **jurisdicción de conflictos** correspondiente a la "capacidad del superior para dirimir contiendas de competencia que se produzcan entre subordinados de igual rango jerárquico"[259]

Tales elementos quitaban toda autonomía a los municipios en la gestión local. El origen no democrático de las autoridades, quienes eran designados por el "Jefe Supremo de la Nación" y la supresión de regidores tuvieron como argumento su pertenencia a partidos políticos. Aquí resulta interesante la forma en que definen la democracia de parte del régimen. Esto se observa en el argumento esgrimido para justificar la no-realización de elecciones, donde se plantea que la participación podría lograrse no sólo a través del sufragio, sino mediante la colaboración, la consulta y la información.

Los ediles que en el sistema anterior al régimen militar acompañaban en la gestión al Alcalde, serán reemplazados por una nueva estructura: el Consejo de Desarrollo Comunal, el cual estaría constituido por "algunos Directores de servicios y por representantes de las Juntas de Vecinos y demás organismos comunitarios". Esta estructura tendrá más bien una función nominal puesto que no llegó a constituirse en un órgano que tuviera ingerencia en la toma de decisiones, siendo sus atribuciones "meramente consultivas o asesoras" sin que hayan sido consideradas por la autoridad edilicia.

La ausencia de procedimientos democráticos en la gestión local se reproducía en la generación de los dirigentes vecinales, los cuales tenían un marco regulatorio que imponía restricciones y establecía órdenes de distinta índole, así es como el Decreto ley 349 de 1974 establecía una prórroga en el mandato de las Juntas de vecinos, Centros de Madres y demás organizaciones comunitarias, mandato que fue siendo prolongado por sucesivos mandatos.

[255] Afirmación del Director de CONARA (Comisión Nacional de Reforma Administrativa, creada en Diciembre de 1973), en Pozo, H., op. cit., p.9.
[256] Op. cit., p.11.
[257] Idem.
[258] Idem.
[259] Idem.

Por otra parte, el decreto 1623 de 1976, facultaba al gobernador para pedir la renuncia a los dirigentes de organismos comunitarios basado en "cualquier motivo grave que obste la buena marcha de la institución, el que será calificado por la autoridad respectiva, mediante resolución fundada"[260] Finalmente, "los 6 miembros de las Juntas de Vecinos son designados por el Gobernador de una lista de 9 personas confeccionada por el Alcalde. El gobernador, igualmente, designa a los 9 miembros de las Uniones Comunales de Juntas de Vecinos".[261]

Por otra parte, las demás organizaciones sociales, serán intervenidas y controladas[262].

Los efectos de estas medidas serán la atomización y baja participación de la ciudadanía, la cual no verá en estas organizaciones posibilidades de participación y canalización de sus demandas. Es así como la vida organizativa se vivirá en otros espacios de participación al margen del control estatal, tales como ollas comunes, comités de adelanto, centros culturales, pastoral juvenil, etc.

Más que descentralización, la nueva estructura regional, provincial y comunal permitirá un proceso de riguroso control estatal de las organizaciones a través de las autoridades locales. En el caso de la educación ésta se refuerza a través de modificaciones estructurales que a la significará una cierta vigilancia política sobre los establecimientos escolares. El traspaso de los establecimientos educacionales fiscales a los Municipios coincide con la existencia de una institucionalidad autoritaria a nivel del sistema político global de entonces.

III.3.4. La transición a la democracia y la reforma educacional. Algunos de los propósitos de la reforma educacional chilena durante la transición.

Al revisar la literatura existente sobre la reforma educacional chilena, resulta interesante analizar los propósitos iniciales de la misma, así como las formas en que se dio el proceso. En especial, teniendo en cuenta los desafíos democratizadores desde el punto de vista de la problemática anunciada, nos hemos concentrado en las orientaciones estratégicas del gobierno de la transición a la democracia donde, tal como planteará Cristian Cox, se toma la "decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981."[263]

Esto es un primer punto donde se observan los elementos de continuidad del modelo y por lo tanto la vigencia de las transformaciones educacionales llevadas a cabo durante la dictadura. Estas decisiones se tomaron, según Cox, a pesar de las expectativas del profesorado de cambio del sistema y a pesar del origen autoritario de ambos aspectos.

A la vez se evalúa positivamente la existencia del sistema de medición de logros de aprendizaje y se diseña un programa compensatorio: el programa de las 900 escuelas, para enfrentar el déficit de la educación municipalizada.

---

[260] Idem, p. 21.
[261] Idem, p. 22.
[262] Así por ejemplo, los Centros de Madres se integraron a CEMA Chile, institución con dependencia directa de la esposa de Pinochet. A su vez, el resto de organizaciones fueron controladas a través de la Secretaría Nacional de la Juventud, y otros organismos estatales. Finalmente, los directorios de las Uniones comunales Centros de madres, Clubes deportivos, centros juveniles, serán designados por los Gobernadores provinciales.
[263] Cox, C., "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX", en Cox C.(ed.), op. cit., p.36.

Las diferencias de las políticas con el régimen anterior se darán en torno a tres aspectos según el análisis de Cox. En primer lugar, una redefinición profunda del papel de la educación en el proyecto de mediano plazo de logro del desarrollo y de una sociedad más justa: de prescindencia a tener una función estratégica en el proyecto-país[264]. Ello se observa en el crecimiento sostenido del gasto en educación a lo largo de los años 90, por encima del crecimiento del producto[265].

En segundo lugar se redefine el *status* de la profesión docente, a la que *se le vuelve a conceder una condición protegida públicamente, desde la cual se relaciona con el estado en forma nacional o "centralizada", a través del Colegio de Profesores.* Esto es considerado por algunos una contradicción flagrante con el mantenimiento del modelo de administración descentralizado y por incentivos de mercado del sistema[266].

En tercer lugar, se busca "el logro de una sustancial mayor calidad y equidad de la provisión públicamente financiada de la educación, y con ello redefine el papel del estado en este sector: **de un papel subsidiario**, consistente en funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos en que la competencia por matrícula produce determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a **un papel promotor y responsable**, tanto respecto de los objetivos de calidad a nivel del sistema en su conjunto, como de los de equidad." Ello supone dos criterios articuladores de las políticas de los años 90 en los cuales se enmarca la naturaleza del accionar público en educación: "programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos para el mejoramiento de la equidad."

A los ejes de continuidad y ruptura mencionados, debe agregarse un factor contextual de mayor importancia, ella es la aceptación por el gobierno democrático de la descentralización establecida a comienzos de los 80. La realización en 1992 de las primeras elecciones democráticas (desde 1971) de alcaldes y concejales, cambia el significado de la descentralización, abriendo la gestión municipal efectivamente a posibilidades de control y rendición local de cuentas.

Los cambios que realizan las políticas de los años 90 se desarrollan entonces en una matriz institucional descentralizada en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos, instaurados a comienzos de la década de 1980, a la vez que los propios de un estado capaz de diseñar y ejecutar programas integrales de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, que se guía por criterios de discriminación positiva respecto a la población en pobreza y establece una nueva relación con el profesorado. El Gobierno Militar había considerado al profesorado un actor políticamente sospechoso. Los gobiernos democráticos post-90 lo consideran el actor clave de una agenda educacional que en su centro tiene el mejoramiento de la calidad de las oportunidades de aprendizaje de las mayorías.

III.3.4.i. Dimensiones y componentes de la Reforma

El conjunto de las políticas de mejoramiento y reforma de la calidad y equidad de la educación en la década de los 90, han sido organizadas en tres ámbitos distinguibles, tanto en

[264] Op.cit. p. 36.
[265] Idem.
[266] Gauri, 1998; Beyer, Eyzaguirre, Fontaine, 2000, citados en op. cit., p.37.

términos de los componentes del sistema educacional que afectan, como de los actores y mediaciones institucionales que los generan.

El primer ámbito o dimensión, es el de las **condiciones políticas y económicas** que definen el marco de funcionamiento del sistema escolar en el período de la transición. Esta dimensión abarca cuatro factores claves: visión o paradigma de las políticas gubernamentales en el sector, nivel de acuerdo o conflicto sobre política educacional, nivel del gasto y distribución entre niveles del mismo en el sector, y relación del estado con los docentes (clave de la gobernabilidad del sector)[267]

Este ámbito, considerado desde la perspectiva de los actores e instituciones claves en la determinación de los factores mencionados, muestra una economía política compleja, siendo la dimensión con mayor negociación política de las tres bajo las cuales se ordena la descripción y los análisis de Cox. El proceso de toma de decisiones en esta esfera incluye más instituciones del Ejecutivo que el Ministerio de Educación –sobretodo el Ministerio de Hacienda y la Presidencia de la República-, y es la dimensión más regulada legalmente, con concurso del Parlamento siendo, a lo largo de los 90, objeto de acuerdos y negociaciones entre gobierno y oposición.

Los componentes claves en este ámbito, son: i) cambio del paradigma ordenador de las políticas de estado subsidiario a estado promotor; ii) visión nacional sobre la alta prioridad de la educación, el marco de acuerdos y baja conflictividad, que acompaña y define las políticas del período, dicha configuración tiene su hito clave en la Comisión Nacional de Modernización de 1994; iii) el crecimiento sostenido del gasto en educación, tanto público como privado, observable en su evolución entre 1990 y 2002, así como en las leyes sobre financiamiento compartido y donaciones a la educación, de 1993; y iv), las leyes definitorias del marco laboral de los docentes, de 1991, 1995 y 2001[268].

El segundo ámbito de las políticas se orientó a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes. Teniendo en cuenta su generación e implementación, este ámbito presenta una "economía política más simple", enteramente intra-campo educacional y donde no hay confrontación de intereses. Estos programas incluyen recursos adicionales para escuelas y colegios, e innovaciones. Estas operan dentro de límites pre-existentes, no son objeto de leyes ni de procesos de negociación y acuerdos, y exhiben aspectos de voluntariedad por parte de las unidades educativa. El ámbito cubre diez programas generados e implementados a lo largo de la década[269].

En el tercer ámbito, se incluyen políticas referidas directamente a la calidad de los aprendizajes, pero a diferencia de los programas de mejoramiento, son obligatorias para el conjunto del sistema y tocan aspectos estructurales. Se trata de componentes de reforma propiamente: el cambio de la jornada escolar, iniciado en 1997, y el cambio del currículum, iniciado en 1996. En ambos componentes "opera una economía política más compleja" que con los programas. Con mediación de leyes y logro de acuerdos entre gobierno y oposición, en el caso de la extensión de jornada; con procesos participativos amplios y mediaciones inter-institucionales (Ministerio de Educación y Consejo Superior de Educación) en el caso del currículum.

[267] Cox C., "Políticas educacionales de los noventa: contexto, implementación, resultados", en Cox (2003) op. cit., p.39.
[268] Idem.
[269] Se puede ver el detalle en op.cit., p. 39 y 40.

Las tres dimensiones de políticas exhiben como característica transversal su continuidad: la "estabilidad de una dirección de cambio que va sumando elementos y haciéndose más complejas, pero al interior de una visión y un marco estratégico que no varían".[270]

"Tal continuidad le permite una acumulación poco común a la acción estatal en el sector".[271] Ejemplos de ello han sido: las tres iniciativas legales referidas a la regulación de la profesión docente, buscando criterios modernos de regulación de la profesión (diferenciación salarial con base a desempeño, incentivos, evaluación, estándares); el inicio en 1990 de un programa de refuerzo de la enseñanza en lenguaje y matemática en el diez por ciento de escuelas más deficitarias (P.900), que fueron claves para el diseño e implementación del primer programa del MECE (Mejoramiento de la Calidad de la Educación) en la educación básica y que sirvió de base para la intervención en el nivel secundario.

Desde la perspectiva de la generación del conjunto de las políticas, Cox destaca la existencia de, por una parte, una importante presencia de la investigación educacional, así como la apertura a la evidencia comparada internacional, y por otra, los procesos de consulta[272].

Ello se observa en las políticas para la educación media, las que según Cox, "solo fueron formuladas una vez construida una base analítica sobre la misma, en base a un conjunto de investigaciones especialmente encargadas para ello, así como en un proceso de consulta masiva, que en un plazo breve suplieron un déficit de conocimiento sobre el nivel".[273]

Las propuestas de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación de 1994, se apoyaron en el estado del arte del conocimiento y análisis que a la fecha había producido el campo de la investigación socio-educativa del país. (Comité Técnico Asesor, 1994).

Por último, una vez iniciada la implementación de políticas y programas, se iniciaron procesos paralelos de monitoreo y evaluación externa, que retroalimentaron su conducción.

Se pueden distinguir tres etapas al interior del proceso acumulativo donde van cambiando la envergadura de las acciones y sus énfasis, pero al interior de un mismo marco de orientaciones y estrategias.

Una primera etapa, que va de 1990 a 1995, se caracteriza por la "construcción de condiciones de base para un funcionamiento mejorado del sistema escolar". Condiciones políticas que se expresan en una alta prioridad gubernamental al sector y construcción de confianzas y acuerdos respecto a la agenda de cambio en educación; condiciones profesionales y laborales mejoradas de los docentes; condiciones materiales para el aprendizaje, con recursos actualizados y en volúmenes suficientes (textos, bibliotecas, materiales didácticos, computadores en red); condiciones institucionales y técnicas para la renovación de la pedagogía y la gestión, a través del esfuerzos de los programas P.900 y Rural respecto de Lenguaje y Matemáticas, y de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) respecto al trabajo de proyectos por equipos docentes.

[270] Cox, Op. cit. p.40.
[271] Idem.
[272] Idem.
[273] Op. cit. 40 y 41.

La segunda etapa se inicia en 1996, al establecerse la jornada completa y al llevarse a cabo la reforma curricular, junto a dos ejes de medidas de apoyo: intensificación del accionar de los programas de mejoramiento (expansión de Enlaces, creación del Programa Montegrande), e intensificación de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente (renovación de la formación inicial, programas de estadías en el extranjero, premios a la excelencia docente).

En 1996 parte efectivamente una reforma del sistema escolar: cambio de su escala temporal de funcionamiento, y transformación de la experiencia formativa que se busca ofrecer a niños y jóvenes.

La tercera etapa se da a partir de la segunda mitad del año 2000, cuando se conocen resultados de aprendizajes insatisfactorios, medidos por pruebas nacionales e internacionales, que "muestran que el sistema escolar logra pobres resultados respecto a estándares de aprendizaje competitivos en el mundo global".[274] Las mediciones SIMCE Y TIMSS evidencian que, si bien las bases de un nuevo sistema escolar estaba construido, las experiencias de aprendizaje estaban "aún lejos de lo requerido por una sociedad integrada a un mundo globalizado y cada vez más exigente en términos de conocimiento y capacidades de las personas y las organizaciones." ¨Llevar la reforma al aula¨, es decir, a unas prácticas de enseñanza-aprendizaje, es el lema que nuclea los énfasis de política al inicio de la nueva década.

Finalmente, observamos que los propios actores que han diseñado e implementado la reforma, reconocen que las políticas de la transición en educación corresponden a "un período de fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes: uno de mercado o de "modelos de elección", y otro de estado o 'modelos de integración"[275]. Desarrollaremos una reflexión más extensa al respecto, en el punto siguiente.

III.3.4.ii. Consideraciones: La paradoja en el contexto democrático.

¿Cuál es la implicancia de los cambios realizados?

En el marco de la Reforma educacional dos grandes desafíos planteó el Ministerio de Educación al sistema educativo: 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)[276]. En este último, la revisión de las prácticas pedagógicas y las relaciones en la escuela aparecen como desafíos sustanciales.

El otro elemento, tendiente a asegurar la respuesta de parte del sistema de educación formal – a través de su consideración en los contenidos y objetivos- Aquí podemos señalar que se busca replantear la organización y gestión de la educación pública, tendientes a la obtención de ciertos resultados y logro de objetivos de modernización del sistema educativo, que desde esta óptica relevan la competitividad interna de los y las estudiantes y de los establecimientos, en la lógica de aumentar la competitividad externa de los países y sus economías.

[274] Op.cit. p. 42.
[275] Op.cit. p. 100.
[276] Mineduc (2002), op. cit.

Se observan dos elementos en tensión desde el origen de la Reforma Educacional chilena: uno relativo a los desafíos de desarrollar cambios en el sistema educativo pretendiendo incidir en los *procesos de democratización de la sociedad* después del fin del régimen autoritario.

El otro elemento, tendiente a asegurar la respuesta de parte del sistema de educación formal – a través de sus contenidos y objetivos curriculares – a las *exigencias de los cambios sociales, culturales, políticos y económicos* que enfrenta el país. En este contexto, se ha buscado replantear la organización y gestión de la educación pública tendientes a la obtención de ciertos resultados y logro de objetivos de modernización del sistema educativo[277] También está presente la idea de formación de competencias en los estudiantes para que cuenten con los conocimientos, técnicas y habilidades necesarias para su incorporación al mundo del trabajo en un mundo globalizado.

En términos económicos según Brunner y Cox (1995)[278], con la política educacional del nuevo gobierno democrático se establecerá una diferencia profunda respecto del papel del estado en educación. "Mientras que la de los Ochenta redefine las responsabilidades de éste, reduciéndolas, así como restringiendo sustancialmente los recursos del sector, la de los años Noventa corresponde a un período de signo contrario, -de intensa actividad estatal en el área y crecimiento sustancial del gasto-, que al mismo tiempo que no modifica el papel del sector privado en educación, contrabalancea al mercado como regulador del sistema. Esto establece una nueva configuración de políticas para el sistema educativo, en que se apela tanto a los mecanismos del estado (controles y apoyos públicos) como del mercado y en que el divisor público/privado se desdramatiza y es gradualmente reemplazado por concepciones que conciben el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación como responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

El estado asume una mayor inversión en educación, cuyo presupuesto ha aumentado progresivamente hasta la fecha[279]. A la vez, hoy se pretende redefinir la orgánica en educación y, luego del movimiento de estudiantes de enseñanza media del 2006, se establecen definiciones y negociaciones respecto de la nueva ley general de educación que vendrá a reemplazar a la LOCE, bajo la nominación de Ley General de Educación[280].

Sin embargo, durante los 17 años de gobiernos de la transición chilena, se observa una continuidad de la estructura del sistema. Ello se traduce en el mantenimiento y reforzamiento de un cierto *modelo de desarrollo económico* que intenta dar respuesta a las necesidades que se imponen en el marco de la globalización de la economía. Pese a los intentos ministeriales por revertir la desigualdad a través de programas específicos, el peso de los *cambios económicos* que se siguen sosteniendo desde la regulación educativa general, significan más bien su contribución a la continuidad y legitimación de un esquema neoliberal. Así, la *modernización* en la regulación educacional chilena ha seguido teniendo como articulador principal el mercado. Desde esta óptica, se relevan la competitividad interna de los y las estudiantes y de los establecimientos, en la lógica de aumentar la competitividad externa de los países y sus economías[281].

---

[277] Mineduc, 1994.
[278] Citado por Cox, C.(2003) en "Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas..." En op. cit., p. 20.
[279] www.mineduc.cl
[280] www.mineduc.cl, www.congresonacional.cl
[281] Algunas de las metas del Banco Mundial pueden apreciarse en *Millenium development goals*, disponible en: http://ddp-ext.worldbank.org

El rol subsidiario del Estado deja en manos privadas la responsabilidad educativa quedando en el escenario de ofertas y demandas educativas altamente segmentadas desde el punto de vista económico, social, cultural, político y territorial. Mientras, los niños y niñas, los y las jóvenes más pobres de Chile acceden a una educación que no facilita la superación de la situación de exclusión de sus familias de origen. Con ello la equidad y la dimensión democratizadora de la reforma queda pendiente.

Las bases del sistema que se instala durante la dictadura han persistido, tanto en el sistema de administración educacional, en la forma de financiamiento y el rol subsidiario del Estado, como en los criterios de formación de nuevos centros educacionales lo que significó la proliferación de centros sin resguardo de procesos educativos de calidad, y donde el lucro se impuso como criterio. Por su parte, ante el desafío democratizador, la persistencia de la L.O.C.E plantea contenidos antidemocráticos de control ideológico, limitación de la participación estudiantil y limitación del derecho a la educación de calidad, que analizamos en los elementos autoritarios del marco jurídico- político chileno.

"Los estudiantes de manera indirecta dejan al descubierto que nuestra política democrática tiene problemas, o por decirlo de manera fuerte: está enferma de su cultura y de su economía. Es decir, por una parte, de un modelo económico presentado como resultado de una evolución natural de las cosas, abierto al exterior, con racionalización orientada a ganancias, con flexibilidad, cambios tecnológicos, inversión transnacional, procesos que se presentan como dominio de lo ineluctable y en los cuales una ciudadanía democrática tiene poco que decir o hacer, porque esto es dominio de los expertos. La política se ve desplazada por los mercados; al mismo tiempo se hace operatividad y cálculo racional de factores, desplazando su tarea mediadora en la construcción de mundos significativos."[282]

Varios de estos elementos se constatan al revisar los criterios y tipos de evaluación predominantes para la toma de decisiones respecto de las políticas sociales y en particular de las políticas de educación, donde se tienen en cuenta como importantes, principios de costo-beneficio, su eficiencia y su eficacia para responder a los procesos más globales de inserción del país en la economía global.

Por otra parte, en la aplicación de la Reforma educacional, pese a los intentos por desarrollarla sobre la base del diálogo, negociación y co-construcción entre "todos" los actores implicados, siguieron predominando formas verticales, burocráticas y de control. El origen de la reforma no contó con la amplia participación de los docentes. Sobre la base de un proceso de participación y consulta con profesores y expertos internacionales en la materia, se diseñó una reforma que se enfrentó a un dilema.

La reflexión sobre el dilema de la democratización, teniendo en cuenta los contenidos ético-simbólicos, habría sido superada en el proceso por los elementos estructurales presentes a la hora de definirla y ponerla en marcha. Fuertemente condicionada por la pragmática de acceder al apoyo financiero internacional, por una parte, y el enfrentamiento de los nuevos gobiernos con sectores de la derecha política y de la iglesia, por otra, configuraron un cuadro de resistencias políticas y culturales ante el cambio del sistema educativo.

[282] Salvat, Pablo, "Réquiem" para la educación actual: ¿aprontes para una profundización de la democracia? En: Ortega et al. (2006) *Me gustan los estudiantes,* Santiago de Chile: LOM Ediciones, p. 71.

De este modo, no se puede soslayar la sujeción que tiene desde sus orígenes la reforma al financiamiento de ciertas agencias[283], y la aceptación de ciertas condiciones para la organización y gestión de la educación pública, dentro del marco neoliberal, tendientes a la obtención de ciertos resultados y logro de objetivos de modernización del sistema educativo.

Si tenemos en cuenta la influencia y la hegemonía de estos actores, podemos identificar el origen de algunos conceptos que se instalan en el lenguaje de educación y cuya acuñación y utilización se ha ido legitimando en las últimas décadas. Algunas de éstas: oferta y demanda escolar, así como la estructuración de ranking de establecimientos, dejan ver algunos conceptos hegemónicos, propios del sistema económico neoliberal, legitimados al nivel político, social y cultural.

Sin embargo, los objetivos de contribución a los procesos de democratización de la sociedad en los que la Escuela podría contribuir, restaron como secundarios tanto en los contenidos como en los presupuestos asignados[284]. Criterios de costo-beneficio, para el fortalecimiento de un cierto modelo de desarrollo económico, opacaron los objetivos de contribución a los procesos de democratización de la sociedad donde participa la Escuela.

Esta hegemonía ha encontrado mayores resistencias en actores tales como los profesores y sus organizaciones, o los funcionarios de la educación municipal, quienes ven el campo de la educación en crisis, atribuyendo tal estado de cosas, no sólo a las nuevas características de las y los jóvenes, sino por la constitución del campo de la educación a partir de premisas mercantiles por sobre las pedagógicas[285].

Esta tensión, desde un punto de vista analítico, respondería según autores como Delvaux, la presencia de un fenómeno más global que afecta a distintas realidades educativas que confrontan una perspectiva mercantil con una pedagógica[286].

Al plantear estos dos conceptos, la **perspectiva mercantil** es aquella que facilitaría la adaptación de la escuela y los estudiantes a las condiciones cambiantes del mercado laboral, que exige conocimientos especializados y adecuados al progreso tecnológico. A la vez, reivindica la existencia de actitudes reproductoras del orden social y del desarrollo capitalista con conceptos base tales como competitividad, adaptabilidad o la noción de consumidores. Ello permitiría que, a través de la escuela, se puedan socializar aquellos contenidos, conocimientos, actitudes y habilidades considerados adecuados a las demandas de expansión de mercados, desarrollo de la especulación financiera y valoración del riesgo como

283 En especial: Banco Mundial, Banco interamericano de desarrollo y Fondo Monetario Internacional, entre otros. http://ddp-ext.worldbank.org

284 Una notable excepción lo constituye la Política de convivencia escolar (Mineduc, 2004) y aquellas instancias o departamentos que abordan los llamados ejes transversales de la reforma, conducentes al cambio cultural para una sociedad democrática.

285 Encontramos elementos afines en los resultados de la investigación realizada durante el año 2002 sobre las visiones de desarrollo que tenían actores implicados en políticas o programas sociales, como el Programa Liceo para Todos. En Bork A. y Arancibia L. *La construcción social del capital social en algunas políticas de superación de la pobreza y la inequidad,* Informe de investigación, Marzo 2003Valparaíso: Universidad católica de Valparaíso.

286 Bernard Delvaux ha planteado algunas de estas tensiones en la realidad belga, a partir de algunos de sus trabajos de investigación. Entres éstos : Delvaux B. et al., *Les transformations du métier d'enseignant*, CERISIS-UCL / Sedess-Hainaut, Belgique, 2003. Delvaux, B., (2003), "La regulación de las interdependencias entre escuelas. Presentación de un marco de análisis", Persona y sociedad, XVII, n°1, Universidad Alberto Hurtado – Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales, Chile, Santiago, pp. 197-213.

componente eje del desarrollo social y económico[287], transnacionalización de la economía y adaptación al vertiginoso ritmo de nuevas áreas de inversión, entre otros.

Paralelamente, la educación y otras instituciones contribuirían a "contener" las tensiones que generan los cambios económicos, sociales y culturales que vive la sociedad, imponiendo elementos de orden, consenso, disciplina y obediencia en torno a los conceptos connotados como indispensables para el mantenimiento del modelo de desarrollo. El Ministerio de Educación ha intentado dar apoyo pedagógico a los docentes para enfrentar la tarea de la enseñanza con nuevos sujetos escolares que se encuentran en situación de exclusión social. Sin embargo, las dificultades que han tenido los profesores por enfrentar la educación con los niños, niñas y jóvenes más pobres, se manifiestan en la baja calidad de los aprendizajes.

El énfasis en algunos programas ministeriales es lograr la normalización de los estudiantes. De este modo se intenta abordar focalizadamente los problemas de deserción escolar[288]. O bien se abordan los componentes psicosociales generando un conjunto de procedimientos y normas bien establecidas[289] con un fuerte componente instrumental, clínico que recurre a indicadores precisos de resultados que dejan de lado un análisis crítico.

Se imponen programas en este sentido, subordinando la discusión compartida de los actores sobre el sentido de la educación y los alcances de distintos enfoques en el seno de la diversidad de las prácticas pedagógicas[290].

La perspectiva mercantil releva características complementarias a la calificación y se fija en el Saber actuar y por tanto la extensión de la lista de las acciones a manejar. Una particularidad de este modelo es la utilización del concepto de competencias proyectados al saber y al saber hacer, más que al ser o las discusiones existenciales. Así por ejemplo una de las disposiciones ministeriales durante la transición ha sido la reducción de horas de filosofía o la eliminación de otras materias como el francés durante la administración de Eduardo Frei Ruiz-Tagle.

Por otra parte, la **perspectiva pedagógica***,* representa un concepto que engloba las dimensiones subyacentes al actuar del individuo, donde las capacidades humanas de autonomía, reflexión y creación, aparecen como centrales para que este pueda actuar en la sociedad. Busca la integración de los saberes a los otros componentes de la vida social y el intercambio cultural. Se releva la característica relacional de la educación y su aporte en la constitución de los estudiantes como sujetos y ciudadanos. Este eje releva los aportes de la educación para la democracia y la valoración de los saberes y las capacidades de construcción social e histórica de los estudiantes y profesores, en cuya relación se encuentran distintos saberes, experiencias y visiones que se encuentran en un espacio de reconocimiento mutuo[291].

---

[287] Como los postulados de Ulrich Beck en *La sociedad de riesgo*, respecto de la valoración simbólica y económica del riesgo en el capitalismo en la sociedad post-industrial, como dinamizador de la economía y con efectos en el refuerzo del desarrollo del sistema financiero y el capital especulativo.

[288] En particular el programa Liceo para todos, que dio apoyo a los jóvenes de escasos recursos. En Programa Liceo para todos, Documento de discusión, Mayo 2000, Mineduc, Santiago de Chile.

[289] Pueden revisarse los contenidos de: Marco de referencia Programa de asesoría psicosocial año 2004, o los objetivos y metas establecidas para la asignación de subvenciones a estudiantes en riesgo de desertar, Documentos Mineduc para el Programa Liceo para todos, años 2002, 2003 y 2004.

[290] Así por ejemplo, excluye los aportes que la pedagogía crítica, u otras perspectivas, pudieran aportar para abordar la desigualdad y la violencia en el espacio escolar.

[291] Esta perspectiva es representada por las corrientes de la pedagogía crítica donde Paulo Freire ha sido uno de sus promotores iniciales en América Latina. Freire, P. (1970) P*edagogía del oprimido,* México: Siglo XXI.

La tensión por conciliar lo pedagógico y lo mercantil, en el caso chileno, se ha inclinado hacia los procesos de mercantilización y privatización de la educación por sobre la democratización de ésta, y, se ha traducido en la práctica, en la profundización de un sistema de segmentación y desigualdad y en que aparezcan como elementos irreconciliables.

En efecto, se ha mantenido un sistema de organización de la educación heredado de la dictadura. Prácticas instituidas de gestión educativa afines a un sistema autoritario y mercantil, en la que el Estado abandona su responsabilidad directa frente a la educación. Estas formas ancladas, son difíciles de de-construir en un contexto de transición democrática en la que se pretenden cambios afines a los requerimientos de una sociedad plural y justa. Porque no es posible generar cambios en el sistema sin someter las antiguas formas a un análisis agudo de las contradicciones que se encuentran aún presentes en la sociedad y la economía.

Pese a la existencia de conceptos de autonomía de los establecimientos en la definición del Proyecto Educativo (PEI), hay la presencia de una cultura organizacional en los establecimientos de educación municipalizada altamente centralizados y jerárquicos. Esto a veces produce serios problemas en la convivencia interna: entre dirección y profesores, entre profesores y estudiantes, entre sostenedores y establecimientos, u otros actores.

En el ámbito administrativo, ha predominado una forma de relación de los establecimientos municipalizados con el Ministerio a través de las supervisiones provinciales. El modelo de supervisión se ha desarrollado desde una óptica centrada en el control de las subvenciones, y en los resultados esclares, más que acompañamiento y fomento de la reflexión sobre la tarea docente y los procesos educativos de parte de la comunidad.

Así, en ocasiones, la supervisión ha aparecido minando la mayor autonomía de los establecimientos y la comunidad escolar. A veces, cuando se trata de equipos prestos a innovar y a desarrollar una mayor autonomía, se encuentran con un tipo de supervisión tradicional que releva el control por sobre el apoyo. Este es el caso del trabajo de algunos supervisores provinciales, que transforman las sugerencias ministeriales en normas rígidas.

También las limitaciones que los establecimientos y sus equipos enfrentan ante la gestión de los Departamentos Municipales de Educación, muchos de ellos más preocupados por el efecto político-electoral de sus medidas, que de la calidad de la educación en la comuna. Sumado a estas políticas locales, el bajo monto de las subvenciones estatales recibidas, ha significado el des-financiamiento progresivo del sector educación en el nivel municipal.

A ello se suma la deuda previsional histórica que algunas administraciones tienen con los profesores, expresión de la frágil posición de la educación municipalizada y del sistema educativo, alejados de objetivos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

Estas son algunas de las expresiones del déficit en el nivel de la educación pública y que forman parte de la enorme brecha existente en la calidad que hereda y reproduce la segmentación por posición socio-económica de la matrícula de la dictadura, marcando estructuralmente la inequidad.

CAPÍTULO IV

LOS IMAGINARIOS Y EL PODER.

IV.1. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.

IV.1.1. El imaginario y las significaciones imaginarias sociales

Abordaremos la cuestión teórica central para el desarrollo de la tesis, donde veremos principalmente la perspectiva propuesta por Cornelius Castoriadis para el conocimiento de los imaginarios.

En primer lugar, nuestra aproximación teórica busca esclarecer qué entendemos cuando hacemos referencia a los imaginarios. Este concepto, en el planteamiento de nuestro autor central, responderá de manera más precisa al de significaciones imaginarias sociales. Ligada a esta pregunta intentaremos abordar ¿cómo se construyen los imaginarios? Ambas preguntas ponen al centro la construcción simbólica en la auto-institución de la sociedad.

En segundo lugar, avanzaremos sobre la interrogante, que tiene efectos metodológicos precisos, considerando el aporte teórico de diversos autores. ¿Cómo y dónde accedemos al conocimiento de los imaginarios del poder? Esto nos da pistas para la exploración en terreno. Veremos cómo nos orienta en la investigación sobre la realidad chilena, los campos sobre los cuales enfocamos la indagación y las preguntas específicas que surgen de la operacionalización.

IV.1.1.i. Respecto de los imaginarios sociales, Castoriadis plantea, en primer lugar, que en el grupo y la colectividad cada uno se define – y es definido - por los otros, en relación con un nosotros. En este contexto, **las significaciones imaginarias sociales** son las que designan la colectividad de la cual se trata, pero no como simple definición, o función taxonómica, sino que la designa al mismo tiempo como comprensión, como cierta cosa, cualidad o propiedad.

Dentro del marco de las relaciones sociales, según Castoriadis, las significaciones imaginarias sociales serán esa imagen más o menos estructurada del conjunto de la experiencia humana que recurre a los hechos materiales, o " reales ", pero que se apega y se fundamenta no sólo en significados que provienen del ámbito racional, sino también del imaginario[292].

En efecto, el autor nos sugerirá el proceso por el cual cada sociedad elabora una imagen del mundo natural, del universo donde vive, intentando hacer un conjunto significante en el cual deben encontrar su lugar, tanto los objetos y seres naturales que importan a la vida de la colectividad, como a esa misma colectividad y a un cierto orden del mundo. Esta imagen corresponde a una visión más o menos estructurada de la experiencia humana disponible, que utiliza las redes racionales de los datos, pero los dispone y los subordina según significaciones que no relevan lo racional (ni un irracional positivo), sino el imaginario.

[292] Castoriadis, Cornelius (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Editions du Seuil, p.225.

Tal situación es válida tanto para las creencias religiosas y mágicas de las sociedades arcaicas, pero también para el racionalismo extremo de las sociedades modernas. Así, "Imagen del mundo e imagen de sí mismo están estrechamente ligadas", pero estas imágenes están en una relación dialéctica con las necesidades construidas en cada sociedad específica[293]. La imagen de sí que se da una sociedad comporta como momento esencial la elección de objetos, actos, donde se encarna aquello que para ella tiene sentido y valor.

"El examen de cada sociedad, incluida la nuestra, mostrará que todas ellas someten el conjunto de las instituciones funcionales a finalidades ya no "funcionales" (¿qué podrían ser éstas, además?), sino imaginarias, y que dependen de las significaciones sociales nucleares, que son las más importantes."[294]

En segundo lugar, considerando que la sociedad es auto-creación, su institución es auto-institución. Esta cuestión, según nuestro autor, ha sido -hasta ahora- "auto-ocultada". Esta auto-ocultación ha sido la característica principal de la "**heteronomía de las sociedades**".

Esto porque en la "inmensa mayoría de las sociedades que existieron hasta ahora" se ha atribuido su propia existencia a elementos externos a su propia constitución, es decir, "en ellas encontramos (institucionalmente establecida y sancionada) la representación de una fuente de institución de la sociedad que está fuera de la sociedad: los dioses, Dios, los antepasados, las leyes de la naturaleza, las leyes de la razón, las leyes de la historia. En otras palabras, encontramos la representación impuesta a los individuos de que la institución de la sociedad no depende de ellos, de que los individuos no pueden establecer por ellos mismos su ley – pues esto quiere decir autonomía -, sino que la ley está ya dada por algún otro o alguna otra entidad. Hay pues auto-ocultación de la auto-institución de la sociedad y esto forma parte de la (su) **heteronomía**".[295]

Una preocupación por este rasgo es clave para anclar teóricamente nuestra pregunta sobre los imaginarios según Castoriadis. Hasta el momento nos hemos concentrado en analizar los elementos que hacen de la sociedad chilena una sociedad heterónoma. Pero queremos ir más allá del intento explicativo en la revisión de los antecedentes históricos del autoritarismo y en la argumentación política actual, para distinguir también aquellas afirmaciones de **autonomía**, entendida como la capacidad de cuestionar y poner en tela de juicio lo instituido[296]

Nos preguntamos por las racionalidades reconocidas por los sujetos, pero también las negadas. Los procesos conscientes y no conscientes. Ninguna necesidad deviene social sino en función de una elaboración cultural, por lo tanto nos ubicamos desde una pregunta sobre la sociedad y la construcción simbólica intentando captar su dinamismo, entre las determinaciones y las elaboraciones radicales.

La creación concebida según Castoriadis como la capacidad de emerger lo que ni está dado ni puede derivarse, combinatoriamente o de cualquier otro modo, a partir de lo dado[297].

Al revisar el concepto de imaginario, en la teoría psicoanalítica, lo encontramos indisociablemente ligado a otros dos elementos: lo real y lo simbólico. Pese a la crítica de

[293] Castoriadis, C., op.cit., p. 225.
[294] Castoriadis, C. (2002) *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social.* Argentina: Fondo de Cultura Económico, p.25.
[295] Castoriadis, C. (1998) *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona: Gedisa, p. 138.
[296] Castoriadis C. (2002) p. 42.
[297] Castoriadis, C.(1996) (1998) *El ascenso de la insignificancia*. Barcelona: Frónesis, p. 110.

Castoriadis a Lacan, por la centralidad dada a lo simbólico, podemos recoger la existencia de tres formas de conceptualización del Acto: Lo real, Lo simbólico y Lo imaginario.

En esta configuración, lo real representa el dominio de lo que subsiste fuera de la simbolización, el inconsciente. Es decir, lo subjetivo no simbolizado ni imaginado.

"...en el humano lo real es la irrupción, en la subjetividad, de lo que tenemos por realidad. Ello supone una posibilidad de existencia real de la realidad, en tanto esta existencia real se abre su paso en el sujeto".[298]

El real se nos presenta como del orden (o registro) del acontecer humano, perteneciente al terreno de lo orgánico. No representa la realidad, sino es más bien una especie de representante de ella en la economía subjetiva. Por lo tanto, no todo entra en ese registro, debido a las limitaciones de nuestro psiquismo el cual está permanentemente sometido a la organización simbólica y a la imaginalización[299].

Por otra parte, lo simbólico es aquello que no "cesa de escribirse" y por lo tanto forma parte de todo lo que "podamos hacer en el terreno de la conceptualización" y por ende, el trabajo de organización simbólica; el lenguaje que se produce para cubrir el real.

El lenguaje viene a representar especialmente lo simbólico, pero también las instituciones sociales sobre la que se organiza la vida social e tanto le da estructura a las cosas y sobre lo que se funda el contenido.

Pero lo simbólico no basta, así es que el imaginario viene a cubrir la falta de lo simbólico en su dar cuenta de lo real. De este modo, lo simbólico es también lo racional.

Castoriadis nos interroga al respecto: ¿si lo simbólico-racional es lo que representa lo que es indispensable para pensar el real o para actuarlo, no será también evidente que este rol se mantiene también - en todas las sociedades - por significaciones imaginarias?

Debido a que, tanto lo real natural, como lo real del mundo humano, no pueden ser comprendidos fuera de un orden categorial, de principios de organización del dato sensible que no es homologable a no importa cual sociedad, y, si bien es objeto posible de conocimiento, esto no lo es de forma inmanente, porque su ser está categorizado por la estructura social y el imaginario que implica.

Por lo tanto, relaciones entre individuos y grupos, comportamientos, motivaciones no son solamente incomprensibles para nosotros, sino que son imposibles, ellas mismas, fuera de este imaginario.[300] A su vez, el lenguaje, o bien los lenguajes, no son códigos equivalentes porque en su estructuración, precisamente, las significaciones imaginarias juegan un rol central[301].

Así es como hay distintos significados, fuerzas o "concepciones" que constituyen estos imaginarios, los cuales se encuentran mediando la estructura del real. Éste, en su concepción lacaniana, será aquella dimensión en la que se da la experiencia y la vida concreta, el cual no

[298] Thibaut M., Hidalgo G. (1995) *Trayecto del psicoanálisis de Freud a Lacan*, Santiago: Editorial Universidad Diego Portales, p.80.
[299] Thibaut M.,Hidalgo G., op. cit., p.80.
[300] Castoriadis, C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*, op. cit., p. 243.
[301] Castoriadis, op.cit., p. 246.

es asible, interpretable y comprensible sino a través de la dimensión simbólica que permite la comunicación y el lenguaje. Sin embargo el símbolo tampoco es suficiente, puesto que este cobra vida a través de los imaginarios, que son los significados y contenidos que conforman la vida.

Por lo tanto, lo imaginario cubre esa falta construyendo el campo del sentido, "de hecho si no hay tal articulación no hay producción del sentido"[302]. Con esto, lo simbólico será del orden del significante y lo imaginario del orden del significado[303]. En esto retenemos que el imaginario nunca va solo, pues lo encontramos dándole cuerpo al lenguaje así como a otros símbolos, el real por su parte "es el resto de la operación del significante sobre el cuerpo".

El imaginario refiere los contenidos y el conjunto de significados que le dan inteligibilidad a la experiencia. En efecto, es imposible conocer lo que es y ha sido la historia de la humanidad fuera de la categoría del imaginario, según Castoriadis. Pero el imaginario no tiene carne propia, porque para su existencia recurre a otra cosa: a la inversión del fantasma, que es la forma en que los sujetos se acercan a la completud que no es tal. Ello significa la valorización y autonomización de elementos que en sí mismos no relevan el imaginario, sino lo racional limitado del entendimiento y lo simbólico[304].

Castoriadis plantea que las significaciones imaginarias sociales tendrían la cualidad del movimiento y la creación de la historia de los símbolos. La institución de la sociedad se realiza a través de ellas. Esto revelará una dimensión ensídica de las instituciones, neologismo introducido por Castoriadis, para designar la dimensión conjuntista-identitaria de lo real.

"El imaginario social en tanto instituyente establece significaciones imaginarias sociales: Dios, los dioses, los ancestros, etcétera. Estas significaciones imaginarias sociales están encarnadas en, e instrumentadas por, instituciones: la religión, por cierto, pero no solamente. Instituciones de poder, económicas, familiares, el lenguaje mismo. Pero también, todas estas instituciones tienen una dimensión "lógica", organizada lógicamente, ensídica[305] Lógica que procede por constitución de elementos, agrupamiento de estos elementos en conjuntos, y de conjuntos en conjuntos más grandes, y así sucesivamente; partición de los conjuntos dados; imputación rigurosa de tal propiedad para tales elementos; de la misma manera, para las partes de un conjunto, definición recíproca de los conjuntos (clases) y de los atributos; reino del tercero excluido. Tal objeto forma o no forma parte de tal clase, categóricamente, con fronteras rigurosamente trazadas – y separación; imputación unívoca de propiedades. Por medio de toda esa jerarquía hay una silogística: por el hecho de que algo pertenece al conjunto que posee la propiedad P, él mismo tiene necesariamente dicha propiedad: todo esto debe estar constantemente ahí en todas las instituciones, y es ésta su dimensión ensídica. Y está constantemente en el lenguaje. Cuando hablo, cualquiera sea el objeto de mi discurso y la manera como lo desarrollo, para que tenga sentido es preciso que lo que digo posea una dimensión ensídica. Incluso para expresar el absurdo debo pasar por ahí, sólo puedo expresarlo pasando por ahí".[306]

El imaginario es visto por este autor como la raíz de la alineación, así como de la creación en la historia. La alineación encuentra sus condiciones, más allá del inconsciente individual y de

[302] Pereña Francisco, "Formación discursiva, semántica y psicoanálisis", Capítulo. 17 en Delgado Juan Manuel, Gutiérrez Juan (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social,* Madrid: Editorial Síntesis Psicología.
[303] Thibaut M., Hidalgo G., op. cit., p.80.
[304] Castoriadis, op. cit., p.240.
[305] Neologismo introducido por Castoriadis, para designar la dimensión "conjuntista-identitaria" de lo real.
[306] Castoriadis, Cornelius (2002), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*, Argentina: Fondo de cultura económica (primera edición en español: 2004), p. 26.

las relaciones intersubjetivas que se juegan, en el mundo social[307]. El otro desaparece en la masa, aparece como instituida, o pesadamente condicionada por las instituciones en un sentido amplio. Ellas podrán ser alienantes en su sentido específico. Esto por la capacidad de significar las relaciones y de la vida que origina.

IV.1.1.ii. Castoriadis pretende un enfoque diferente en la articulación entre individuo, sociedad e historia, conceptos pertenecientes a una tradición teórica donde aparecen separados.[308] Intentará superar la reducción de lo humano que realiza el positivismo. Propone, en cambio, el descubrimiento de la imaginación radical: el sustrato que permite dar cuenta de los aspectos "irreductibles e inseparables de lo humano": su **singularidad psíquica** y su dimensión **histórico-social**[309].

Nuestro autor plantea que una significación imaginaria debe encontrar puntos de apoyo en el inconsciente de los individuos, pero esta condición no basta. Es preciso preguntarse si ella es condición más que resultado[310]. El carácter psíquico y socio-histórico del imaginario nos permite comprender la simbólica social.

Según el autor, la sociedad está constituyendo su orden simbólico en un sentido en el que el individuo no lo puede hacer. Pero esta construcción simbólica *no es libre*. Esta construcción encuentra su materia en aquello ya existente. A juicio del autor, *todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiale*s. Por sus conexiones naturales e históricas virtualmente ilimitadas, el significante sobrepasa siempre el apego rígido a un significado preciso y puede conducir a lugares totalmente inesperados[311].

Así, representación, imaginación e imaginario no han sido vistos por ellos mismos, sino siempre referidos a otra cosa: sensación, intelección, percepción, realidad, sometida a la normatividad incorporada a la ontología heredada, llevadas sobre el punto de vista de verdadero y falso, instrumentalizada a una función. Todo esto bajo el propósito de contribuir al cumplimiento del fin que es la verdad. O el acceso a lo que es verdadero[312].

Desde el punto de vista teórico, las significaciones imaginarias sociales no existen bajo el modo de una representación. Comparadas a las significaciones imaginaras individuales son más vastas que un fantasma. Por lo tanto, no podemos reducir el imaginario social al imaginario individual. El individuo no puede completar el lugar de la imaginación por sus propias producciones, sino solamente utilizando significantes respecto del cual no tiene libre disposición. "Lo que el individuo puede producir son fantasmas privados, no instituciones[313]."

Consecuentemente, las significaciones imaginarias sociales deben ser estudiadas de manera derivada y oblicua, yendo hacia lo histórico social. A veces se confunden con sus símbolos, no sólo por los pueblos que los portan, sino por quienes las analizan. Estos últimos podrían considerar que sus significantes se encierran a sí mismos, puesto que no conducen a ningún

[307] Castoriadis, op. cit. p. 160.
[308] Pedrol, Xavier, "Castoriadis: un proyecto de reilustración", en Revista Archipiélago, N°54, diciembre 2002, p. 26.
[309] Idem.
[310] Castoriadis, (1975) *L'institution imaginaire de la société*, op.cit., p. 217.
[311] Castoriadis, op.cit., p. 181.
[312] Castoriadis, op. cit., 252.
[313] Castoriadis, op.cit., p. 217.

real o racional designable, como es en el caso de la representación. O podrían atribuir al simbolismo en sí mismo una eficacia muy superior a la que posee[314].

El imaginario no juega solo la función del racional, es una forma. Él la contiene en una indistinción primera e infinitamente fecunda y puede discernir los elementos que presupone nuestra propia racionalidad.

El imaginario contendrá lo que, según Pedrol[315], son los dos polos paradigmáticos de la tradición filosófica heredada: el sujeto y el objeto. Conteniendo lo objetivo y lo subjetivo. Así, en los casos que los sujetos participan de una cultura, y ellos "eligen" desarrollar una fobia frente a los desconocidos, podemos calificar su percepción de los otros como ***imaginaria*** no sólo objetivamente, o *socialmente* con relación a *las referencias establecidas*, sino también subjetivamente, en el sentido que habría podido forjarse una visión correcta del mundo.[316] El **imaginario radical** será considerado como el sustrato creativo. Aquello que puede dar paso a nuevas instituciones de lo social.

IV.1.1.iii. El imaginario tiene dos dimensiones[317]. Por una parte, está presente y aparece donde hay represión de pulsiones y a partir de uno o varios "traumas" que se conectan con la necesidad. Pero por otra parte, el imaginario comportará una dimensión de "lo imaginado" o "soñado", llamada esta última, como la dimensión "estrictamente imaginaria o poiética"[318].

La primera dimensión - también denominada **conjuntista-identitaria**, o **ensídica,** por Castoriadis, se refiere a lo que obedece a la necesidad de mantenimiento y reproducción de una sociedad y a las constricciones lógicas. Ella constituirá una dimensión ineludible del lenguaje y de toda actividad social. Ella acarrea limitaciones y condicionamientos a la institución social. Así, para que el imaginario exista en tanto tal, debiera estar ligado a una necesidad, a su conexión con lo real.

Desde el punto de vista de nuestro objeto, pudiéramos explicar lo que pasa al nivel de los individuos y en una sociedad donde sufrieron o conocieron la represión política.

Frente a la situación vivida por los países del Cono Sur en América latina, por la experiencia de las dictaduras, son varios los autores que plantean la existencia de un **trauma psico-social**[319] que afectaría no sólo al individuo, sino al colectivo y la sociedad.

Este trauma se extiende más allá de las personas o grupos que serán transformados en objeto de persecución y aniquilación[320] (por su oposición a la concepción de la vida social legitimada por las élites de poder)

En efecto, el miedo a la represión, así como la justificación de la misma, llevan al resto de la gente a procesos de disciplinamiento al nivel global y cotidiano[321]. Aquí podemos observar al

[314] Castoriadis, op.cit., p. 216.
[315] Pedrol, X. Op. cit. p. 26.
[316] Castoriadis, op. cit. p. 244.
[317] Castoriadis, op.cit. p.181.
[318] Pedrol, X., op. cit. p. 27.
[319] Al respecto se puede considerarlos planteamientos de Elizabeth Lira, en *Subjetividad y Política: Los Derechos Humanos en la transición a la Democracia*, Revista Persona y Sociedad, Volumen VI, Nº2-3, ILADES, Santiago, 1990, y en *Subjetividad y .Derechos Humanos* Revista Apuntes para Trabajo Social, Nº 13, 1987; Jelin, E., *Política y cotidianeidad,* Punto de vista, X, Argentina, 29, abril-julio, 1987b; Sánchez D., Valdés X., Trabajo Social y DD.HH., Colectivo de Trabajo Social, Santiago, 1989.
[320] Lira Elizabeth, op. cit. p.22.

nivel de sus prácticas que, lo que es una pragmática de evitación de la muerte o la aniquilación (en un primer momento), vehiculada por el miedo que la autoridad infunde, se traducirá en procesos de disciplinamiento respecto a aquello que ésta designa, vía física o verbal.

De este modo, los individuos irían suprimiendo del lenguaje y sus prácticas, aspectos prohibidos por los detentores del poder político, militar y económico. En este contexto, el interés por la preservación, en tanto individuo, opera como un elemento estructurante de las prácticas sociales.

Pero las necesidades humanas son la inversión del objeto con un valor que supera lo natural biológico. Incluso las necesidades más elementales son creadas en un sentido cultural[322]. Tal como plantea Castoriadis, a propósito de los alimentos, su elección se emplaza sobre un sistema de significaciones imaginarias sociales que valorizan o desvalorizan, estructuran y jerarquizan un conjunto cruzado de objetos y de carencias correspondientes[323]. Allí se puede leer, en parte, la orientación de una sociedad.

Lo que está en juego en la construcción del sistema autoritario, no es sólo la acción física sino también la acción simbólica. Con esto se expresa la doble dimensión que representa la práctica social, ya que la acción física o material es también una construcción simbólica. En esto habrá contenidos e imágenes considerados legítimos que contribuyen en la construcción del "orden establecido" que aparece como el orden del mundo[324], el que tendrá su correlato con aquella sociedad específica y con el momento histórico en que se construye la experiencia.

Si esto lo analizamos en el caso chileno vemos que el discurso del régimen que justificará la represión y la persecución del *"enemigo interno"*[325] no quedará sin eco en la población. Así, conceptos de orden y obediencia se constituirán como valores de la convivencia. A través de éstos, no sólo se podrá justificar el control, la vigilancia, la violencia estatal y las violaciones a los derechos humanos, sino que pasarán a legitimarse (o a reforzar) formas antidemocráticas en los distintos espacios de la vida: vida cotidiana y ámbito global, y, en el seno de varias relaciones sociales donde la autoridad esté de por medio.

Asociada a la experiencia traumática de la represión política, se define una forma violenta de resolver el conflicto que se legitima a distintos niveles. A la vez se da una negación de la represión o la justificación de la misma que no permanecerá ajena a la subjetividad individual donde se instala una preferencia por el olvido que le permita a los individuos y grupos, desarrollar una vida que no les presenten mayores contradicciones.

Según Lira y Loveman, se construye la ilusión de una exclusión permanente de la conciencia y de la memoria de todo aquello que sería disruptivo. *¿Cómo no preferir el olvido si aparece*

---

[321] Sánchez, D., Valdés, X., op.cit. p. 35.
[322] Castoriadis, p. 227.
[323] Idem.
[324] *"(...) de même, chaque société définit et élabore une image du monde naturel, de l'univers où elle vit, en essayant chaque fois d'en faire un ensemble signifiant, dans lequel doivent trouver leur place certainement les objets et êtres naturels qui importent à la vie de la collectivité, mais aussi cette collectivité elle-même, et finalement un certain " ordre du monde "*, Castoriadis, C., op. cit., p. 224.
[325] Tapia Valdés, J. (1978) *La doctrina de la seguridad nacional y el rol político de las FF.AA.* , Rotterdam: Instituto Para el nuevo Chile.

como la condición necesaria para construir una convivencia en paz y una vida cotidiana sin perturbaciones? Este argumento cobra vigencia cada vez que la verdad se hace conflictiva[326].

Desde aquí se desprende una hipótesis que nos da pistas importantes en nuestro armado teórico-metodológico y en la forma de entender cómo se da la legitimación del autoritarismo y cómo se operacionaliza.

De este modo, aún siendo olvidadas, aparentemente, las razones para las prácticas autoritarias, del proceso de legitimación histórica que éstas han vivido, se descuelga una significación que se le atribuye a las relaciones sociales y al poder en general. Aquí la autoridad[327] representa uno de los recursos y argumentos para justificar la aceptación de las formas autoritarias de ejercicio del poder frente al otro, en el corazón de esas relaciones, construyéndose una asociación entre autoridad (política y militar) con autoritarismo en el caso chileno.

Si bien reconocemos que el miedo y la represión de parte del Estado - así como la suspensión de garantías individuales y colectivas - incidirán en la constitución de imaginarios autoritarios que se instalan en los diferentes ámbitos de la vida, creemos necesario tomar distancia en el sentido de asignar al Estado la exclusiva primacía de la construcción de la dimensión simbólica. Esto pues tal interpretación nos deja con posibilidades más limitadas de explicar los procesos de liberación del imaginario y el símbolo, así como las capacidades de cambio de las cuales son potencialmente portadores los sujetos y las instituciones.

Además nos arriesgamos caer en una suerte de homogeneización entre todos los ámbitos de la vida, extendiendo este problema de "imaginarios autoritarios" de manera homogénea a todos los individuos y todas las relaciones.

Así, podemos considerar algunos de los mecanismos psicosociales que la experiencia de las dictaduras ha desencadenado en los individuos y grupos tal como lo hicimos en los capítulos anteriores. En la existencia de una democracia restringida hay una participación "activa" e incesante del componente simbólico y cultural en la reproducción / producción de tal sistema, y ese componente es instituido en las relaciones sociales.

Pero también es allí donde podemos identificar las vías de liberación individual y colectiva. Creemos que en Chile no hay una sola lógica presente en las relaciones sociales y son varias las construcciones culturales que se cruzan en la construcción de los imaginarios.

Frente a estas consideraciones, reconocemos que transitamos entre dos polos. Por una parte, evitamos caer en la ilusión de una libertad total de los individuos, donde su sola voluntad bastaría para cambiar el marco autoritario, sin considerar las relaciones de poder y el marco institucional que cruza el mantenimiento o el cambio de ese orden.

Sin embargo, tampoco podemos caer en el polo extremo en que todo será pura determinación del contexto jurídico-legal autoritario sobre los individuos, puesto que, no nos restaría más que la constatación fatalista de tal fenómeno o bien la mera descripción de ese marco "infranqueable" definido por el Estado y los actores dominantes.

[326] Lira, E., Loveman, B., op.cit., p.194.
[327] Con una definición en tanto representante del status, jerarquía o grado de mayor legitimación del poder que un individuo, o grupo tiene en relación a otro(s) individuo(s) o grupo(s).

IV.1.1.iv. La segunda dimensión del imaginario, siguiendo la propuesta de C.Castoriadis, es aquella dimensión de lo soñado o imaginado, la dimensión "**poiética o propiamente imaginaria**"[328] .

Esta dimensión imaginada o soñada del imaginario permite reconocer más allá del contenido cognitivo o de la comprensión. Incluso aquello que será calificado de irracional o "imaginario" oponiéndolo a lo racional, será parte del imaginario. Este hace que cada mundo tenga sentido y no sea un "caos", sino una pluralidad ordenada, que "traza para esas sociedades la demarcación entre lo verdadero y lo falso, lo permitido y lo prohibido. Este imaginario no juega solamente la función del racional, sino que es ya una forma, y lo contiene en una indistinción primera e infinitamente fecunda y puede discernir los elementos que presupone nuestra propia racionalidad".[329]

La forma en que nos aproximamos no significa una valoración negativa o positiva de esta dimensión. Ella sería la que otorga significación y sentido al mundo, por lo tanto esta refiere la cultura en el sentido amplio referido por Castoriadis.

Tenemos presente que el imaginario comporta elementos de producción y no mera reproducción. Por lo tanto significa reconocer su impulso movilizador y orientador de prácticas. Su ámbito de exploración es la Cultura, todo aquello que participa de la institución de la sociedad. La Cultura no constituye una sumatoria de datos, representaciones, o formas de organización, sino que, representa el aspecto dinámico y a la vez estable de la vida social, aquello que se constituye tanto como signo de homogeneidad de los grupos humanos, como aquella que accede a la diversidad.

Las significaciones sociales nos advierten a la hora de preguntarnos por el sentido de la vida individual y social. Ellas van más allá del aspecto representacional, ellas implican creación y mediación, ellas contienen sentidos, representaciones, afectos e intenciones, permitiendo una mayor comprensión de los contenidos y los procesos de construcción del significado de la vida social e individual.

Tanto la dimensión soñada o imaginada del imaginario como la dimensión lógica-racional o ensídica del mismo, son construcciones que se dan en la actividad concreta en un contexto socio-histórico determinado.

La cultura y la dimensión socio-histórica son partes integrantes de su constitución, a la vez que el escenario en que estos se expresan. De este modo, ellos se erigen en una suerte de gramáticas *"surgidas de una significancia práctica socialmente compartida"*[330], en aquello que da inteligibilidad a la experiencia, en esquemas instituyentes dotados de historicidad[331].

Al interrogarse sobre el modo en que las formas imaginarias se constituyen en formas sociales Baeza reconoce la conexión existente entre la experiencia vivida y el inconsciente, así, "*nuestra imaginación funciona creativamente, pero con un trasfondo; es decir, con una vinculación estrecha con figuras inconscientes* arquetípicas, y sociales. La producción psíquica no recurre sólo al plano individual.

---

[328] Pedrol, X., op. cit., p.27.
[329] Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, op. cit., p. 245.
[330] Baeza, Manuel Antonio, *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica,* Universidad de Concepción, Serie Monografías, Concepción, 2003, p.36.
[331] Idem.

Podemos ver el peso que tienen las experiencias y los diferentes significados que los individuos le atribuyen. Así como las condiciones sociales e históricas que han vivido los chilenos, en particular el caso de la represión política, que deja traumas para una parte o para el conjunto de la sociedad. Ello no significa que la represión afecte a todos por igual, evitando caer en un modelo homogeneizante. Sin embargo hay variados campos de la acción, diversas experiencias particulares y, en código bourdieusiano, distintos habitus[332] que producirán los individuos y grupos, con una relación importante con las condiciones estructurales de su vida.

Baeza recurre a la explicación de C. Sánchez Capdequí en la distinción de dos momentos en el desarrollo del proceso de institucionalización de las formas imaginarias en formas sociales.

El primero es el de ***fusión*****,** a través del cual se instala una especie de *matriz disponible de significación conservada en forma arquetípica en el fondo de nuestro inconsciente y que opera como fuente de inspiración*[333] para la acción en sociedad. Desde este punto de vista, los imaginarios sociales serían tributarios de imágenes arquetípicas e instalarían *ciertas referencias aunque remotas, a cada situación enigmática de la existencia.*

El segundo momento, que Sánchez Capdequí llama fisión del sentido, produce "el paso de la naturaleza a la cultura, del caos del Imaginario histórico-social al orden institucional"[334]. Esta intervención de tipo asociativo del inconsciente en la construcción de los imaginarios permitiría, por una parte, "situar referencias de la experiencia humana remota para enfrentar situaciones inéditas", y por otra, "facilitar la transformación de los productos individuales de la imaginación en productos de un imaginario colectivo o social."[335]

Baeza propondrá el efecto compensatorio de los imaginarios, ante las incertidumbres que se le presentan a los seres humanos. Allí, los imaginarios actuarían como esquemas atenuadores de experiencias traumáticas, así como "mecanismos de compensación psíquica frente a determinados efectos de una realidad material concreta"[336], que nos vincularían a su vez con la nostalgia o la esperanza.

La eficacia de los imaginarios sociales para suplir esta falta de certezas se vería ratificada en la capacidad de organización de lo que Castoriadis llama un *espectáculo absoluto*[337], en el cual "se es espectador al mismo tiempo que se está sobre el escenario (o sea, en esta situación precisa: creamos una utopía que luego "contemplamos" y para la cual nos declaramos, además, en condiciones de participar en ella)"[338]

"La significación es el producto del ejercicio de la facultad organizadora mental humana frente al problema que le plantea el cosmos, la naturaleza, el mundo social, el tiempo, el espacio, etc. No obstante, para que [éstos] *tengan existencia real, cada uno de ellos debe encontrarse dotado de sentido subjetivamente atribuido. Y estas referencias primordiales son indispensables para un hombre que, sin ellas, no resultaría más que un animal errante y abandonado a su sólo instinto. Pero esta actividad mental que supone tal asignación de significación es sofisticada, compleja; en ella es difícil disociar razón y no-razón, porque más bien éstas intervienen en una fuerte complementariedad, en*

[332] Bourdieu, P. (1994 - ed. en español 1997) *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama.
[333] Baeza, op. cit., p.37.
[334] Sánchez Capdequí, Celso (1999) *Imaginación y sociedad, una hermenéutica creativa de la cultura,* Madrid: Universidad Pública de Navarra.
[335] Baeza, op. cit., p. 39.
[336] Op. cit. p.42.
[337] Castoriadis, Cornelius (1997) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación,* Buenos Aires: Eudeba, p. 197.
[338] Baeza, op. cit., p. 43.

algo así como una indistinción práctica. Abreviando, es así como lo que la razón no da, la capacidad imaginaria lo concede; lo que objetivamente no completamos en nuestra "conciencia de algo", subjetivamente lo logramos. Lo que no podemos hacer, como lo sugiere Mircea Eliade para la religión[339]*, es vivir en un espacio y tiempo indiferenciados, es decir, al margen de una significación diferenciadora. En la búsqueda constante de certezas tranquilizadoras en nuestra condición de "seres de curiosidad cognitiva permanente", es decir, de seres intrínsecamente interpretativos, los imaginarios sociales se presentan como subjetividad actuante".*[340]

Los imaginarios sociales son *esquemas creativos* – frente a lo que surge como enigmático *a priori* - que son socializados o compartidos socialmente. Ellos no son meras representaciones de algo real, sino *elaboraciones "peri-racionales",* es decir, situadas en la periferia de la racionalidad, aunque con capacidad de influir sobre ella. Los imaginarios participan en calidad de *grandes supuestos* en el *proceso de significación*, cuando este tipo de procesos es socializado, *vale decir, simbolizado*[341].

Pretender establecer entonces una relación operativa entre el concepto de imaginario social y la idea de *proceso de significación* requiere situarse, en una combinatoria de fenómenos en un *doble plano*: a) el de procesos socialmente validados de significación, en sentido estricto, y,
b) el de una funcionalidad elemental en la reproducción de los conjuntos sociales.

Ambos planos dan cuenta de un contenido necesario para la noción de "sociedad", si a ésta se la considera también como *denso conglomerado de significaciones,* lo que la sociedad instituye colectivamente.

Según Baeza, la sociedad debiera ser entendida sociologicamente, a la vez, *"como lugar de socializaciones permanentes, con miras a una cohabitación indispensable entre sujetos (aprendizajes de lo social), como lugar de comunicación cotidiana entre sujetos elaboradores de significación (espacialidad comunicativa), [y] (...) como lugar de interacciones intencionadas (prácticas sociales)"*[342]

Existe una *relación arquitectural*[343] entre, por un lado, una *internalidad creativa* (idea próxima del concepto fenomenológico de *experiencia yoica* en E. Husserl) y, por otro, una *externalidad recepcionada* (idea próxima de la noción antropológica de *cultura*)

"La sociedad propone al sujeto individual una determinada construcción de mundo (hábitos y costumbres, disposiciones de derecho, Estado, escuela, lenguaje, etc.); pero esta propuesta no conduce a una simple "digestión" de contenidos: la complejización de la conciencia de "algo", es decir el ejercicio de la facultad inteligibilizadora del mundo, como también se ha visto, nos aleja de toda posibilidad de captura pura y simple de contenidos externos, al mismo tiempo que nos acerca a una construcción de mundo en nuestro foro interior. Significamos (o re-significamos) siempre, ya sea una parte o la totalidad de contenidos provenientes, en este caso, de la sociedad. La socialización no puede ser vista, por lo tanto, como una técnica mecánica de asimilación simple, sino como un proceso de asimilación-procesamiento de esos mismos contenidos[344].

---

[339] Eliade, Mircea (1957 – 1967 edición en español) *Lo sagrado y lo profano*, Madrid: Guadarrama.
[340] Baeza, Manuel Antonio, *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica,* Universidad de Concepción, Serie Monografías, Concepción, 2003, p. 85.
[341] Baeza, op.cit., p. 82.
[342] Idem.
[343] Ibidem.
[344] "Podemos operar, analógicamente, con la diferencia entre precepto y concepto: recogemos de manera "perceptual" la propuesta que nos viene desde ese "afuera" que es la sociedad, para luego poner en evidencia –y a partir de nuestra propia experiencia mental– nuestro procesamiento interno y "conceptual" de esas informaciones. Todo esto no es otra cosa que el

Según Baeza, "el lugar de los imaginarios sociales en la socialización no se constituye desde el sujeto socializado, sino desde un colectivo socializador, y al proponer construcciones de sentido o significación, la sociedad está integrando imaginarios sociales, no sólo ya validados colectivamente, sino ya establecidos en situación de imaginarios dominantes."[345]

"...la ideología no es más que propuesta retórica que quedaría sin efecto práctico sobre las sociedades, sin una conexión con un imaginario social ampliamente dispuesto a recepcionar sus contenidos."[346]

El estudio de las significaciones imaginarias sociales constituye una potencia para identificar la dimensión creadora de la acción humana y no acotarse a la mera reproducción de lo histórico-social. Ello para evitar el fatalismo y reconocer el despliegue de los imaginarios en su doble extensión hacia lo instituido y lo instituyente.

La dimensión de creación, bajo la conceptualización de Castoriadis, nos permite identificar ***la imaginación radical***, que el autor ubica en el plano de la persona humana individual, así como ***lo imaginario*** en el plano social e histórico, como fundador, creador, de las instituciones sociales[347].

"... la ideología, a pesar de su pretensión a la totalización de sentidos que le otorga su potencial inicial, es un discurso que no adquiere finalmente relevancia social, ni mucho menos una cierta trascendencia histórica, sin encarnarse en la sociedad a la cual se dirige, es decir, sin ir hasta establecer – en tanto que propuesta discursiva – un vínculo estrecho con algo que es preexistente: un imaginario radical receptivo, disponible, que pareciera encontrar en la ideología las condiciones para su densificación ocasional, para alcanzar una expresión operativa, un camino concreto de materialización, desde luego en determinadas condiciones sociales, políticas, culturales, económicas, etc., que facilitan dicha conexión."[348]

Esta perspectiva es importante para hacer frente a la problemática de la transición democrática, de modo de considerar en la exploración empírica los niveles social e individual, así como lo del orden de lo instituido y de lo instituyente, de modo de recuperar la dinámica de la construcción de las significaciones que permite comprender lo social.

Aquí es preciso recuperar los elementos de autonomía y heteronomía que se evidencian en las significaciones imaginarias sociales, y que instituyen la sociedad.

IV.1.2. ¿Cómo accedemos a estos contenidos a través de los cuales los sujetos legitiman las relaciones y un sistema, ya sea autoritario o democrático?

"en los imaginarios sociales hay una suerte de ambivalencia fundamental. Son, a la vez, autónomos y dependientes, elementos estructurantes y elementos

---

recorrido necesario de nuestra subjetividad aplicada, en este caso, a la organización inteligible de lo social" Baeza, op.cit. p. 84.

[345] Baeza, op. cit, p. 84.

[346] Baeza, op. cit., p. 92.

[347] Castoriadis C. (2002) *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta, p. 67.

[348] Baeza, op. cit. p. 92.

estructurados, si consideramos, por un lado, la capacidad relativa que éstos tienen para evadir las restricciones espacio-temporales en el espacio y en el tiempo específicos en que se producen; por otro, la relativa vulnerabilidad que tienen frente a lo que podríamos denominar las diferentes agencias de elaboración de significaciones (léase iglesia, Estado, familia, escuela, etc.)[349]*".*

IV.1.2.i. Teniendo en cuenta la doble implicancia del concepto de imaginario: la de reproducción - legitimación y la de producción - creación, nos planteamos como segunda pregunta: *¿Cómo accedemos a esta dimensión local, cotidiana de estos imaginarios en la escuela?* Es decir, de qué modo accedemos a estos contenidos a través de los cuales los sujetos legitiman las relaciones y un sistema, ya sea autoritario o democrático.

Aquí creemos que una profundización requiere de la preocupación por las relaciones de poder, de modo de explorar los imaginarios a través de los cuales se reproduciría o se construiría un imaginario autoritario en la Escuela. Ello, pues el autoritarismo puede expresarse a través de un cierto orden jurídico, pero ello no explica la institución de las significaciones imaginarias sociales que sostienen, justifican o critican la forma en que se instituye la sociedad, y la forma en que ellos participan de esa misma institución. Esto releva la dimensión de creación donde se ponen en juego las relaciones de poder.

En efecto, el poder es un aspecto clave que atraviesa todo nuestro análisis, reconociendo las mediaciones del lenguaje en la justificación de estas relaciones, y de un cierto orden social, o un cierto mundo. En esto recogemos una concepción amplia y dinámica del Poder que permita contener su complejidad, pero que a la vez nos ayuda a investigarlo.

En la definición weberiana[350] el poder comporta la *capacidad humana,* individual o colectiva, de imponer la propia voluntad en una acción. Sin embargo, él preferirá el de dominación para el ejercicio del mismo en función de lo sociologicamente amorfo del concepto.

"Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada. El concepto de dominación tiene, por eso que ser más preciso y sólo puede significar la probabilidad de que un mandato sea obedecido".

En ese contexto, *la situación de dominación* requiere de la "*presencia actual de alguien mandando eficazmente a otro.* Si bien ella "no está unida incondicionalmente a la existencia de un cuadro administrativo o de una asociación"[351], sí estará ligada a la existencia de uno de ellos. Weber se va a referir sobretodo al poder como poder político el cual se concentrará en la relación entre el estado y las colectividades.

Desde el planteamiento de Weber reconocemos **el poder como la capacidad del individuo o grupo de expresar o hacer respetar su voluntad frente al otro o a los otros.** Una capacidad de actuar y hacer lo que se quiere. Sin embargo concebir el poder como dominación no es lo

[349] Baeza, op. cit. p. 95.
[350] Weber, Max (1996) *Economía y Sociedad.* México: Fondo de Cultura económica, p. 43.
[351] Idem.

que retenemos. Sabemos que esta capacidad de acción se ejerce de manera condicionada, negada o acotada por condiciones sociales, políticas, culturales y económicas, pero ello no necesariamente tendría que concentrarse en la visión del estado como se orienta la definición weberiana. Nuestro interés ir al nivel de la micro-política, conocer los contenidos y aquello que está en juego en las relaciones de los actores y saber cómo se expresa y se significa ese poder de parte de sujetos concretos en el corazón de esas relaciones sociales.

Erich Fromm nos acercará mayormente al concepto de poder que utilizamos al reconocer la doble acepción que ha tenido en la historia. En efecto el vocablo poder ha tenido un doble significado. Se entiende la posesión del poder sobre alguien como la *posibilidad de dominarlo*. Pero también se entiende como *la aptitud de hacer alguna cosa*.

Esta definición no tiene nada en común con la dominación. Ella expresa el manejo en el sentido de la capacidad. Así, cuando habla de impotencia, es este último significado al que se refiere el autor y que compartimos. Por lo tanto no pensamos en una persona que no puede dominar a los otros, sino en alguien que no puede hacer lo que quiere. Así el poder puede significar *dominación* o *capacidad.* Lejos de ser idénticas, estas dos características se excluyen mutuamente. La impotencia, en el sentido amplio del término, se transforma en aspiración sádica de dominar. En consecuencia, en la medida en que se es apto para realizar sus potencialidades sobre la base de la libertad y de la integridad no se siente ninguna necesidad de dominar y la sed de poder no lo obsesiona. Cuando ella se orienta en el sentido de la dominación, se constituye en la perversión de la potencia, tal como el sadismo sexual es la perversión del sexo.[352]

El poder además es *parte constitutiva de las relaciones sociales* y tal como plantea Foucault, se ejercería y se constituiría en dispositivos (mediaciones técnicas) que permiten afirmar que éste "circula" o transita transversalmente en los individuos[353]. Recorre, por lo tanto, las mentalidades y los cuerpos. Por otra parte, el poder no se trata de un dominio reservado de las instituciones o individuos que están en una posición dominante, sino que se trata del lenguaje propio de los sujetos que lo ejercen y lo viven o (según Foucault) "lo sufren"[354].

Considerando el poder desde un punto de vista socio-histórico, considerando a Norberto Elías[355], el conocimiento de la forma en que esas relaciones de poder se den en un determinado momento histórico - es decir, a través de la forma en que éste se ejerce y se construye - nos da pistas respecto al estado del proceso civilizatorio de una sociedad. De este modo podemos entender su afirmación respecto que las mutaciones de "las normas cambian con las relaciones de poder"[356].

Conocer lo que pasa al nivel de los individuos y sus relaciones, no nos habla solamente del nivel psicológico sino también de lo que pasa al nivel del sistema político, social, económico y cultural de un pueblo. Así, aspectos tales como las "normas de urbanidad" o formas de relación aprobadas o sancionadas socialmente, nos pueden ayudar a reconocer la operación de procesos de regulación de la subjetividad y la construcción y "moldeamiento" de un tipo de

[352] Fromm, Erich (1963) *La peur de la liberté*, Paris : Chastel, p. 130.
[353] Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta, p. 144.
[354] Idem.
[355] Elías, Norbert (1994), *El cambiante equilibrio de poder entre los sexos*, en *Conocimiento y poder*, Elias N., Madrid: La Piqueta.
[356] Op.cit. p.159.

sujetos sin los cuales no es posible la sociedad tal como es en cada momento histórico, puesto que estos aspectos permiten conocer cómo esta funciona[357].

Elías nos proporciona numerosos elementos para la construcción de una metodología que recoja tal complejidad y dinamicidad. En efecto, este autor se preocupó de analizar las relaciones de poder teniendo en cuenta la interdependencia existente entre distintas instancias de la vida social. Con esta consideración teórica y metodológica pudo profundizar en el conocimiento de la conexión entre los procesos políticos, económicos, jurídicos, expresiones artísticas, mentalidades y costumbres de cada época y contexto histórico[358], de modo de reconocer más ampliamente los procesos que allí se desarrollaban simultáneamente, no de modo aislado, sino en relación.

Siguiendo a Elías, él se concentra en el análisis de los procesos desde una perspectiva histórica larga en la que, sin partir de un a priori en el que se valore un grupo sobre el otro, se preocupará más bien en saber cómo se van configurando las relaciones de poder entre éstos a través de sus prácticas cargadas de significado a los que intenta acceder por medio de su exhaustiva identificación y análisis.

Un ejercicio similar ha realizado Foucault, quien entrega elementos que permiten ver las formas en que los distintos individuos y grupos ejercen y sufren el poder y cómo se construyen esas relaciones, distinguiendo los procesos de dominación que han operado a través de la racionalización y la disciplinarización de los cuerpos y las conductas que estos procesos han significado[359]. Pero también se pueden distinguir con mayor nitidez los procesos de resistencia que han desarrollado los individuos y grupos a los procesos de imposición de nuevos contenidos impuestos a la subjetividad.

Donde hay poder siempre hay resistencia; uno es co-extenso de la otra: *"desde el momento en que hay una relación de poder, hay una posibilidad de resistencia. Jamás caemos en la trampa del poder: su influjo siempre puede modificarse, en condiciones determinadas y de acuerdo a una estrategia precisa".*[360]

Por otra parte el campo en que se despliega el poder no es el de una dominación *"lúgubre y estable".* En efecto, Foucault plantea la dinámica compleja e incesante en que se desarrollan las relaciones de poder: *"Por doquier estamos en lucha (...) y a cada instante pasamos de la rebelión a la dominación, de la dominación a la rebelión; lo que querría poner de manifiesto es toda esta agitación perpetua".*[361]

Retomamos la no-determinación de las relaciones de poder y una cierta imprevisibilidad siempre presente, dada por la intención de ejercer poder, aun cuando se gozare de su mayor potencia sin que se fuese plenamente consciente: "*Si las relaciones de poder [362] produjeron formas de investigación, de análisis de los modelos de saber, fue precisamente porque el poder no era omnisciente, sino ciego, porque se encontraba en un callejón sin salida. Si hemos sido testigos del desarrollo de tantas relaciones de poder, de tantos sistemas de*

[357] Op. cit. p. 44.
[358] Elias, N. op. cit. 33.
[359] Tal como lo ha planteado en sus trabajos en *La historia de la locura en la época clásica*, v.1, v2; *La historia de la sexualidad*, v.1,v.2,v.3; *Vigilar y castigar* (1998 edic en español) Madrid: Siglo XXI.
[360] Foucault, M. (1978), *Dits et écrits 1954-1988*, vol III, Paris: Gallimard, p. 267.
[361] Foucault, M., op. cit., p. 407.
[362] Foucault, M., (2da ed. español 2002) *Defender la sociedad*, México: Fondo de cultura económica. Comentarios de Francois Ewald y Alesandro Fontana.

control, de tantas formas de vigilancia, fue justamente porque el poder siempre era impotente"[363] .

Así, Foucault se interrogará si al ser la historia la astucia de la razón ¿será el poder la astucia de la historia, el que siempre gana? Su respuesta será que ocurre todo lo contrario, puesto que no se trata de una visión univoca. *"Eso sería desconocer el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. Estas sólo pueden existir en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan en ellas el papel del adversario, de blanco, de apoyo, de punto de agarre. Estos puntos de resistencia están presentes por doquier en la red del poder"*[364]

La concepción que Elías tiene del poder también será relacional. En efecto él lo connota como un aspecto de las relaciones humanas. Aquí se encarga de hacer la aclaración de no asimilarlo a la política en el sentido tradicional en que esta se entiende. Esto porque el poder se ha tendido a asociar a la política en el juego de segmentación que ha operado en las ciencias sociales

"El poder tiene algo que ver con el hecho que existen grupos o individuos que pueden retener o monopolizar aquello que otros necesitan, como por ejemplo, comida, amor, sentido o protección frente a ataques (es decir seguridad), así como conocimiento u otras cosas. Y, cuantos mayores son las necesidades de estos últimos, mayor es la proporción de poder que detentan los primeros. Por otra parte, los grupos o individuos a los que se les niegan los medios para satisfacer sus necesidades poseen generalmente algo de lo que carecen, y que a su vez necesitan. Pero, si se exceptúan los casos marginales, siempre se producen equilibrios de poder, proporciones de poder más o menos similares, aunque sean diferentes. Los debates sociológicos y políticos sobre el poder están deformados por el hecho que la discusión no está suficientemente centrada en los equilibrios y los grados de poder, es decir, en aquellos aspectos que tienen que ver con las relaciones sociales, sino que más bien se tiende a entender el poder como si fuese una cosa."[365]

En la interpretación que se puede hacer del pensamiento de Elías, es preciso hacer la salvedad respecto de evitar que éste sea visto como un proceso lineal y positivo que significará que el *equilibrio* o "*balance" de poder,* conceptos que él mismo planteará en su obra, signifiquen que responde a una cosa o algo que *"se puede guardar en el bolsillo"* y que, por lo tanto se reparte, como en un juego de cartas, de manera azarosa. La otra precaución es entender que el poder se expresa en las relaciones a través de un intercambio – necesariamente - equitativo, ya que la forma en que lo concibe Elías es como un elemento mucho más complejo y no valorativo, así *"al mismo tiempo que sirve a los intereses de determinados grupos sociales, también desmantela y empobrece otras estructuras sociales existentes formando parte de procesos específicos de dominación".*[366] Por lo tanto Elías no desconocerá los procesos de dominación que el ejercicio del poder implica.

Tal consideración nos hace alejarnos de una concepción instrumental o managerial del poder, donde su ejercicio se trataría de un mero cálculo de parte de los actores, y de una cuestión situacional exclusivamente, donde el contexto marco-social en el cual se insertan las organizaciones donde éste se ejerce, no será mayormente considerado, tal como lo plantearán Crozier y Friedberg.[367]

---

[363] Foucault M., (1978) *Dits et écrits*, op. cit., vol. III, p. 629.
[364] Ibídem
[365] Elías, Norbert, *Conocimiento y poder*, op. cit. p. 54.
[366] Varela, Julia, Op. cit. p.45.
[367] Crozier, Michel ; Friedberg, Erhard (1977) *L'acteur et le système. Les contraintes et L'action collective*, Paris: Seuil.

Esta conceptualización del poder nos entrega elementos de validación para que al estudiar los imaginarios de poder, nos desplacemos más allá del ámbito global y nos interesemos en el conocimiento de otros campos de la vida social. Esto nos permite avanzar en una comprensión más compleja de las relaciones en la sociedad, ya que en cada campo se juegan procesos particulares a los cuales se debe prestar atención. En efecto el interés de acceder a la diversidad nos resguarda de los riesgos de homogeneización de la lectura de la sociedad y nos permite establecer matices en esta lectura.

Asimismo, nos permite reconocer no sólo los procesos de monopolización de los recursos para el ejercicio del poder, que, según Elías, nos puede llevar a establecer polaridades que pueden operar como categorías fijas y únicas que pudieran tener más bien, el efecto de afirmación de la distribución del poder y de la dominación de unos grupos sobre otros. En consecuencia, él se preocupó de encontrar nuevas categorías (a las que se recurría en ese momento en la sociología) que le permitieran acercarse al poder en tanto que "proceso polimorfo y configurativo ligado a las interdependencias sociales"[368].

Por esto, recoger estas consideraciones, significa tener en cuenta los procesos y mecanismos a través de los cuales los individuos y grupos, aun en caso de monopolio de estos recursos de parte de un grupo, varían las relaciones entre estos. Así, es preciso tener en cuenta que la relación experimenta cambios, y que, según el autor, es en esos momentos, en que las relaciones sean menos desiguales que en otros, donde operan las posibilidades de cambio y subversión de la posición en que se encuentran los diferentes actores[369].

IV.1.2.ii. Al reconocer el concepto de poder como un proceso y una capacidad que se da en el corazón de las **relaciones sociales**, consideramos necesario concentrarse en lo que estas relaciones sociales implican, de modo de poder llevar la indagación al nivel de los sujetos. Puesto que es en este nivel donde podemos tener un acceso privilegiado a los imaginarios y los sistemas de justificación del poder, existentes en una Sociedad.

Aquí retenemos la definición de relación social tal como lo plantea Bajoit[370], quien la definirá como "un intercambio entre individuos o grupos, que a los ojos de estos, no es ni arbitraria (pues es orientada) ni absurda (pues tiene un significado). Por lo tanto *"tiene sentido"*. Siguiendo esta definición, nosotros sostenemos que la relación social no sólo es la comunicación inter-subjetiva que pone a individuos (y sus estructuras psicológicas) frente a frente, sino que es el encuentro de posiciones sociales, de recursos de poder desiguales, de finalidades consideradas legítimas y que dan cuenta de la organización social en la cual estas relaciones se dan. Así, la relación social es una forma concreta de una constricción social - *contrainte sociale* - y de una legitimidad cultural[371], pero es sobretodo espacio de producción. Allí se construye el significado de la vida social y allí es donde se fabrican los imaginarios individuales y colectivos.

---

[368] Elías, N., Scott, John (1965) *The established and the outsiders: A sociological enquiry into community problems*, Londres: Frank Cass.

[369] Al respecto Elías en una investigación en una comunidad inglesa, va a reemplazar la idea según la cual las relaciones entre los marginales y los integrados va a ser la de una dominación inmutable. Él se preocupará por ver cómo estas relaciones varían y concebirá el poder como un continuo donde éste se desplaza y es disputado en situaciones concretas en las que, es precisamente en los momentos en que el sentido de inferioridad impuesto a los marginales se debilita, lo que les permitirá mayores grados de autonomía, mayores oportunidades de poder para introducir modificaciones en sus modos de vida.

[370] Los elementos que destacamos de esta conceptualización de ***relación social*** la destacamos del aporte teórico de Bajoit, notablemente la sistematización del concepto en el Chapitre IV: "La pratique des relations sociales", en Bajoit Guy (2003), *Le changement social,* Paris: Armand Colin.

[371] Op.cit. pp. 79- 81.

Con estos elementos vemos que el objeto de análisis y elementos centrales para la indagación empírica son las *relaciones de poder*. Esto, en tanto nos permiten rescatar la dinámica que se juega entre la existencia de un cierto orden social y la apropiación subjetiva de las personas, entre el marco jurídico-político y la cultura, y porque toda relación social implica relaciones de poder.

En efecto, una relación social[372] al constituir una forma de intercambio entre individuos o grupos, no puede desconocer que los sujetos implicados en éstas están orientados por finalidades significativas y por intereses diferentes. Así, si bien hay símbolos compartidos por los miembros de una sociedad, los sujetos no tendrán la misma forma de apropiación y significación de estos. A la vez, estos sujetos tendrán ciertas *competencias y recursos diferenciados* de acuerdo a su experiencia personal y grupal, su posición social, opción y disposición. Estas opciones, no se dan en un vacío, puesto que hay un espacio social construido - antes que los actores aparecieran en escena - el cual se va recreando y reconstruyendo con las prácticas de los mismos.

Este espacio social es un espacio construido en una formación socio-histórica específica y con recursos materiales y simbólicos producidos y disponibles donde los actores participan de manera in equitativa de tales retribuciones económicas y simbólicas. Finalmente, tomando los elementos que Bajoit nos aporta, una relación social estará marcada por la intención de los actores, donde busca realizarse a través del ejercicio - en esa misma relación – de una cierta influencia o dominio las unas sobre las otras, para el control de finalidades, de competencias-recursos y retribuciones.

Así, si queremos adentrarnos en el corazón de la dinámica social debemos fijar cómo se dan las relaciones sociales concretas en tanto relaciones de poder. Porque el momento en que tales relaciones se dirimen involucra tales procesos ya sea de negociación, dominación o cooperación. Esto porque son las relaciones sociales las que nos hablan de los procesos que se desarrollan en una sociedad y porque no sólo allí se cree sino también se crea realidad.

A partir de relaciones sociales concretas es que podemos darle cuerpo al análisis de los imaginarios del poder que se construyen. Es en el contexto definido por cada una de estas relaciones donde nosotros dirigimos la pregunta ***¿cuáles son las concepciones respecto al poder y la autoridad que tienen los actores comprometidos en el corazón de una relación social?*** Es decir, cómo ese actor justifica la(s) relación(es) de poder en la(s) que está implicado, cómo justifica su práctica en ese ámbito.

IV.1.2.iii. Hemos recurrido al término justificación recogiendo la dimensión ensídica que comporta el lenguaje en términos de organización y condicionamiento. Pero a la vez reconociendo las capacidades de los sujetos para construir y desplegar sistemas de representación y significado sobre las relaciones sociales en las cuales ellos están implicados.

Así, hemos retenido el aporte de Boltanski, L[373], que reconoce estas capacidades individuales, para aprehender y capturar lo social, pues los sujetos refieren sistemas de justificación a través de los cuales legitiman sus acciones. Con su conocimiento, podemos identificar los distintos

[372] Bajoit Guy, op. cit.
[373] Especialmente en Boltanski, Luc (1990) *L'amour et la justice comme compétences*, Paris : Edit. Metaillié.

registros o "cités"[374] y lógicas de acción a los cuales ellos recurren, los que se relacionan con modelos culturales, ideologías o nociones de la vida y los intercambios sociales.

Esto nos proporciona contenidos importantes para una mayor comprensión del sistema social ya que estos sistemas de justificación dan cuenta tanto de las constricciones sociales de su práctica, así como de las posibilidades de la misma. De este modo, su conocimiento y análisis nos permite remontar a los principios que dan sentido a sus acciones, los cuales no siempre son explicitados como tales en sus actividades habituales.

Este trabajo de despliegue de los sistemas de justificación se hace a través del lenguaje donde los individuos actualizan e interpretan y re-interpretan un mundo. En el lenguaje es donde se deposita no sólo el bagaje cultural de cada generación, sino la conciencia de las relaciones de poder que se establecen en la sociedad. Es en el derecho a palabra donde se reconoce el poder[375], sobretodo en la medida en que a través de él se accede al pensamiento y a los imaginarios construidos en la experiencia humana.

La importancia del lenguaje en la construcción simbólica y en la indagación en el imaginario es insoslayable, pero no exclusiva. Sobre ella nos referiremos sucintamente más adelante.

A continuación, prosiguiendo con la operacionalización, nos concentraremos en las nociones del poder y la autoridad, recogiendo las distinciones conceptuales que pueden hacerse para llegar a explorar en las significaciones de los actores en la escuela.

IV.2. LA RELACIÓN ENTRE PODER Y AUTORIDAD. LA PREOCUPACIÓN TEÓRICO-EMPÍRICA POR EL PODER Y LA AUTORIDAD

Tal como construimos nuestro objeto de investigación, la relación entre poder y autoridad será estrecha, en el sentido que ambas se encuentran en tensión frente al fenómeno del autoritarismo. Ambas refieren las relaciones entre individuos y grupos sociales confrontando tanto sus capacidades, como sus voluntades y posición social.

Tratando de reconocer las claves de comprensión teórica que existen entre el poder y la autoridad que nos sirvan para nuestra operacionalización, encontramos en primer lugar este lazo en una problematización respecto de la política. Así, como es el caso de Max Weber[376] él pondrá al centro el poder y la política en términos de una preocupación por la cuestión del Estado, instancia organizadora de varios aspectos de la vida social.

En efecto, este autor establecerá una relación estrecha entre política, poder y estado, donde el eje articulador lo constituirá el poder, definido como "la probabilidad que tiene un hombre o una agrupación de hombres, de imponer su propia voluntad en una acción comunitaria, inclusive contra la oposición de los demás miembros"[377]

Max Weber señalará como uno de los fundamentos centrales del ejercicio del poder las aspiraciones políticas, las cuales le otorgarían al individuo las prerrogativas para apropiarse

[374] Boltanski Luc. y Thévenot Laurence (1991) *De la justification: Les économies de la grandeur,* France : Edit. Gallimard.
[375] Enríquez E., op. cit. 42.
[376] Especialmente en: Weber, Max (1964) *Economía y Sociedad*, Vol II, México: Fondo de cultura económica.
[377] Weber, Max; op. cit., p. 682.

del control de las relaciones entre los individuos y el Estado[378], donde este último sería la única fuente legítima de ejercicio de la violencia, y para imponer la aceptación de una cierta voluntad, sea esta propia y/o correspondiente al resguardo de los intereses de algunos grupos por sobre otros sin que necesariamente esta tenga fundamento y probabilidad[379]. Esta prerrogativa sobre el uso legítimo de la violencia no significará, no obstante que esta sea la única forma para ejercer el poder, sino que constituirá un medio específico del cual dispone el Estado. Esto supone una relación de dominación, la cual será una forma especial de poder que significa la posibilidad de encontrar la obediencia a un mandato dentro de un grupo determinado[380] y que sería indisociable de la política.

Una lectura similar respecto de la relación estrecha entre Estado y Poder será la de Robert Dahl, quien en el análisis de la influencia asegurará que el Estado es un elemento de importancia clave en las luchas por el poder, puesto que los recursos relativamente grandes de éste y su pretensión exclusiva de regularizar la coacción física severa, significarán que aquellos que controlan el estado inevitablemente gozan de gran poder[381].

"Es fácil de ver ahora por qué algunos individuos tratan de aumentar su influencia mediante la obtención del control sobre el Estado, puede apoyar sus decisiones con la ayuda del Estado. Más concretamente, puede utilizar el monopolio del Estado sobre la coacción física para intentar asegurar el cumplimiento de su política. No obstante, también se puede tratar de buscar el cumplimiento no solamente a través de castigos sino también, a través de recompensas; y el control sobre el estado generalmente proporciona recursos que pueden utilizarse para crear grandes beneficios así como severos castigos. En resumen, el Estado es una fuente de poder particularmente importante"[382].

Sin embargo desde esta perspectiva, el poder será visto en términos de coacción positiva y coacción negativa, donde la amenaza de sanciones sería la diferencia del poder de la influencia general, y donde "el poder sería un caso especial de ejercicio de influencia: es el proceso de aceptar políticas de otros, con la ayuda de privaciones severas (reales o amenazadas) caso de incumplimiento con las políticas previstas"[383].

Weber, por su parte realizará un análisis de los tipos de poder, teniendo en cuenta las diferencias entre sociedad moderna y sociedad tradicional en función de los cambios que observó en su época. Desde aquí identifica tres tipos de poder que tendrá su correlato en las formas en que se ejerza la autoridad y en los contenidos legitimadores de una u otra forma, a saber: tradicional, carismático, y racional o legal.

Este es un elemento que nos resulta interesante en tanto establece un lazo entre Poder y Autoridad, lo que obedece, entre otras cosas, a las nuevas formas de ejercicio del poder que conocerá la sociedad moderna y la construcción de nuevas referencias y sistemas de

---

[378] *"Estado es aquella comunidad humana que dentro de un determinado territorio reclama para sí el monopolio de la violencia física legítima. Lo específico de nuestro tiempo es que a todas las demás asociaciones e individuos no sólo se les concede el derecho a la violencia física en la medida en que el Estado lo permite. El Estado es la única fuente del derecho a la violencia"* Aún cuando señalará "L*a violencia no es naturalmente, ni el medio normal ni el único medio de que el Estado se vale, pero sí es su medio específico"* Este medio específico del cual dispone el estado supondrá una relación de dominación, la cual será una forma especial de poder que permite suponer la obediencia a un mandato de parte de un grupo determinado" Weber, M. "La política como vocación". Conferencia ante la asociación Libre de estudiantes de Munchen, el invierno de 1919. En Weber M., *El político y el científico,* Madrid, 1967, p. 84.

[379] Moreno Beauchemin, Ernesto, (1988) *Max Weber. Algunos aportes y desafíos*, Santiago: Editorial Atena.

[380] Idem, p.88.

[381] Dahl, Robert, (1968) *Análisis sociológico de la política*, Barcelona: Editorial Fontanella, p.65.

[382] Dahl, R. Op.cit, p. 63.

[383] Laswell, Harold, D. y Kaplan, Abraham (1950) *Power and Society,* New Haven, Yale University Press, citado en Dahl R. Op. cit., p. 64.

legitimación de ese ejercicio, donde la autoridad eclesial y el peso que la creencia religiosa tenía hasta entonces para explicar y fundamentar el orden social, se encontrarán en crisis. En efecto, la verdad de los enunciados de fe, enfrentará críticas desde el racionalismo de la ciencia, para quien será imposible de aceptar la creencia en algo que no sea observable ni verificable. El Mundo por lo tanto, ya no se cierra sobre sí mismo en una sola interpretación que dicta el orden del mundo, sino que se abre a la vía del conocimiento y el progreso. La autoridad dejará de ser absoluta y otras formas de autoridad se empiezan a construir.

De las diferentes formas de poder y autoridad que Weber plantea, en primer lugar se enuncia el tradicional, el cual estará regido por la *creencia* que permitiría la obediencia del individuo a un grupo organizado (y sus representantes) por las lealtades personales que les debe en virtud de su posición tradicional de la cual está investido. Por otra parte, el segundo tipo de dominación: la carismática, se referirá a una devoción personal y recoge la entrega emotiva que provoca en un individuo las cualidades de una personalidad individual por la cual la considera extraordinaria o con poderes sobrehumanos[384].

El tercer tipo de dominación se refiere a la dominación legal cuya expresión máxima sería la burocracia. Las relaciones que se desprenden de una dominación burocrática, serían impersonales y con predominio de los reglamentos instituidos sobre los individuos, de la competencia profesional sobre los criterios personales[385]. Este tipo de autoridad marca la relación entre los subordinados y entre estos y la autoridad. Así, el deber de obediencia está graduado en una jerarquía de cargos, con subordinación de los inferiores a los superiores, y dispone de un derecho de queja reglamentado[386] donde se deposita en los representantes de un servicio heterónomo y heterocéfalo, la responsabilidad de resguardar esa autoridad instalada en la institución.

Esta idea de superioridad que se encontraría a la base en una definición de autoridad es similar en Erich Fromm quien plantea que la autoridad no constituye una cualidad que se tiene, en el sentido que se posean bienes o características psicológicas. Se relaciona más bien con relaciones recíprocas que hacen que una persona estime que la otra es superior. Pero él irá más allá estableciendo que hay distintos tipos de autoridad conforme una conceptualización del poder también.

Así, establecerá una diferencia fundamental existente entre lo que él llamará una autoridad razonada y una inhibidora. Para ilustrar la explicación, el autor pone como ejemplo la relación existente entre profesor y estudiante y aquella entre negrero y esclavo donde ambas tienen en común la afirmación de la superioridad de uno sobre el otro. De este modo, él puede observar cómo en el primer caso, el interés del profesor y el del estudiante seguirían el mismo camino, donde el profesor se interesa por el éxito de su alumno. En el segundo caso en cambio, el negrero desea explotar a su esclavo hasta su último respiro, oponiéndose a los intereses del esclavo. En síntesis sus intereses son antagónicos pues la ventaja de uno es parte del detrimento del otro. En los dos casos expuestos la superioridad asume una función diferente: en el primero es la condición indispensable para ayudar a la persona que se somete a la autoridad, en el segundo caso, es la condición de su explotación.

En este doble ejemplo la distancia de la autoridad difiere también, mientras mejor aprende el estudiante, menor es la distancia que lo separa de su profesor. Él se acerca cada vez más a su

[384] Weber, Max (1947) *The theory of Social and Economic Organization,* Oxford University Press, p.341.
[385] Moreno Beauchemin, E., op. cit., p. 91.
[386] Weber, Max (1964) *Economía y Sociedad*, op.cit. p. 707.

maestro. En otros términos, la relación de autoridad tiende a disolverse. Pero cuando la superioridad sirve de pretexto para la explotación, la distancia se agrava con su duración.[387]

La situación psicológica es también disímil. En el primer caso, la admiración, el respeto y la gratitud prevalecen. La autoridad es al mismo tiempo un ejemplo respecto del cual el individuo quiere identificarse parcial o totalmente. En el segundo caso, son el resentimiento y la hostilidad contra el explotador que se ponen al día, pues la subordinación va contra el interés del siervo. Pero su odio provocará conflictos que no harán más que reforzar su sufrimiento sin que haya la menor señal de una oportunidad para escaparse. En estas circunstancias, se puede reprimir el odio y a veces incluso se puede remplazar por una admiración ciega. Esto remplaza dos funciones: en primer lugar, la de suprimir una tensión dolorosa y san salida; en segundo lugar, la de suavizar el sentimiento de humillación.[388]

Si yo pienso que aquel del cual dependo es magnífico y perfecto no estaré avergonzado de obedecerle. No podré creer que yo sea su igual porque él es más poderoso, más sagaz y mejor que yo. Ocurre que en el caso de la autoridad inhibidora la brecha se profundiza cada vez más, ya sea que está cruzada por el odio o por la veneración obligada. Mientras que en el caso de la autoridad lógica la diferencia tiende a decrecer en la medida en que aquel que obedece se vuelve cada vez más fuerte así como más próxima del maestro.[389]

Según Fromm, no obstante estos aspectos singulares, la diferencia entre autoridad razonada e inhibidora no será más que relativa. Por lo tanto, pese a las disparidades existentes entre los dos casos extremos, en el estudio de situaciones concretas, será siempre necesario determinar el peso específico de cada tipo de autoridad.

Otra elaboración que nos aporta en torno al concepto de autoridad será la de Alexandre Kojeve[390], quien criticará una teoría de la autoridad que no ve en ésta más que una manifestación de la fuerza, pues no tendría nada que ver con la autoridad y, más bien se le opondría. Bajo esta noción, ella se constituiría en algo así como "más que un consejo y menos que una orden". Sin embargo, va más allá de una cuestión meramente individual.

Kojeve reconoce una génesis **espontánea** y una **condicionada**, en la autoridad[391]. La primera, aquella que surge de los actos que emanan de quien la posee, sin presuponer todo acto exterior; mientras que la segunda, nace a raíz de los actos de otros distintos del que la posee, presuponiendo la existencia de otra autoridad de la cual depende. Así, la autoridad es un fenómeno esencialmente humano (no natural) y socio-histórico, pues supone una sociedad (o un grupo con capacidad de reacción). Y la sociedad presupone la historia. Por lo tanto, la autoridad no se puede manifestar, es decir volverse un fenómeno, si no es en ese mundo temporal[392].

Esta consideración sirve para tener en cuenta este doble juego de aceptación e imposición en las dinámicas sociales, dentro de un marco histórico específico como el chileno.
Al revisar otras conceptualizaciones sobre el poder y la autoridad encontramos la perspectiva de Stanley Millgram que llama nuestra atención, en el sentido que plantea una preocupación por conocer los mecanismos a través de los cuales los individuos reconocen legitimidad a la

[387] Erich Fromm (1963) *La peur de la liberté,* Paris : Chastel, p. 132.
[388] Fromm, Erich op. cit., p. 132.
[389] Op. cit., p. 133.
[390] Kojeve, Alexandre (2004), *La notion de l'autorité*, Paris : Gallimard.
[391] Op. cit., p. 92-93.
[392] Op. cit., p. 118.

autoridad de otro. Desde el punto de vista teórico recoge la visión de la cibernética a la que define como la perspectiva que estudia los mecanismos de reglamentación o de control. El autor planteará que los seres humanos, al participar de los sistemas, están necesariamente sometidos a sus leyes generales.[393]

Así, recurriendo a un modelo homeostático, frecuente en el funcionalismo, este autor enumera algunos de los mecanismos que intervienen en el hecho concreto a través del cual (según el lenguaje teórico utilizado por el autor) una "criatura simplificada", es decir un "autómata", desarrolla ciertas modificaciones a su estructura para pasar del *funcionamiento autónomo* al *funcionamiento jerárquico*.

Por otra parte, Millgram, en virtud de la experiencia de laboratorio, mostrará el conflicto que enfrentan los individuos frente a la autoridad, en función de su grado de integración en el sistema de autoridad. Así, la autoridad se mostrará eficaz sólo en el caso que haya una aceptación y la ausencia de resistencia de parte del individuo, lo que dependerá de sus características personales y del tipo de potencia que tenga el sistema de autoridad, donde la influencia de los sistemas totalitarios representaría la adhesión total del individuo a los principios legitimados por el sistema social global.

« Loin de montrer la puissance de l'autorité, la tension éprouvée par nos sujets prouve sa faiblesse, ce qui révèle en outre un aspect extrêmement important de l'expérience: pour certains, la conversion à l'état agentique n'est que partiel. (...) Si son intégration dans le système d'autorité était totale, l'individu ne subirait pas de tension en exécutant les ordres, si cruels soient-ils; il verrait les actions requises sous le seul angle des définitions imposées et de ce fait, il les jugerait entièrement acceptables. C'est pourquoi tout signe de tension est la preuve manifeste de l'échec de l'autorité à convertir le sujet à un état agentique absolu. Le pouvoir de persuasion du système d'autorité mis en place au laboratoire est évidemment sans commune mesure avec celui des systèmes tout-puissants représentés par les structures totalitaires de Staline et d'Hitler, structures dans lesquelles les subordonnés s'identifiaient avec leurs rôles. En dépit de l'influence exercée par l'expérimentateur, il subsiste chez le sujet, à des degrés divers, des bribes de personnalité qui sauvegardent l'existence de ses critères moraux et engendrent une tension susceptible, si elle est assez élevée, de l'amener au refus d'obéissance. A cet égard, l'état agentique créé en laboratoire est sensible à la moindre perturbation, tout comme le sommeil peut être troublé par l'irruption d'un bruit suffisamment fort. (Quand une personne dort, ses capacités auditives et visuelles sont considérablement diminuées, mais des stimuli puissants peuvent la réveiller. De même, dans l'état agentique, l'individu ne porte pratiquement plus de jugements moraux, mais un choc violent risque de le tirer de sa léthargie). L'état produit en laboratoire peut être assimilé à un léger assoupissement en comparaison de l'engourdissement profond suscité par le système d'autorité tout-puissant d'un gouvernement."[394]

En esta visión planteada por el autor, encontramos dos aspectos críticos. En primer lugar, el reconocimiento que este ser al cual se refiere no representa un autómata[395] sino que es

---

[393] "Elle tente de répondre à la question: Quelles sont les modifications qui doivent obligatoirement intervenir dans la structure d'un organisme en évolution quand il passe du stade du fonctionnement autonome à celui du fonctionnement à l'intérieur d'une organisation complexe? ... Quelles sont les modifications qui se produisent quand l'individu autonome est inséré dans une structure sociale où il fonctionne non plus de façon indépendante, mais en tant que partie intégrante d'un système? En nous fournissant un modèle, la théorie cybernétique peut nous faire prendre conscience des modifications qui doivent obligatoirement avoir lieu lorsque des entités indépendantes sont appelées à fonctionner ensemble à l'intérieur d'une hiérarchie. Dans la mesure où les êtres humains participent à tels systèmes, ils sont nécessairement soumis à ces lois générales." Op. cit., p. 158.

[394] Millgram, Stanley (1974), *Soumission à l'autorité. Un point de vue expérimental*, France : Edit. Calman-Lévy, p.193.

[395] No obstante vale la pena revisar la definición de Fromm respecto de la efectiva existencia de una suerte especie de autómata en la sociedad moderna quien muestra un alto conformismo frente a las normas y contenidos dominantes en la sociedad moderna. Esto es abordado en el capítulo V sobre los mecanismos de evasión de la libertad, *Le conformisme des automates,* en Erich Fromm, op. cit.

individuo en tanto personalidad "construida" cuyo proceso de construcción de sí mismo está imbricado dentro de una red más amplia de relaciones que se desenvuelven en una formación histórica determinada. Esto significa que se dan en un espacio histórico definido, donde existen grupos sociales que se han posicionado con distintos poderes (ciertamente desiguales) e influencias en la sociedad. De acuerdo a esto tendrán cierta hegemonía, independencia, o dependencia, por tanto este sujeto se encuentra también en medio de estos intereses que se oponen, se imponen o se producen. Con esto queremos decir que no se trata de fijarse en distinguir una separación rígida de las dos esferas de la experiencia humana, el aspecto exterior e interior como si estos no requirieran de esta misma relación para la representación de la vida y la experiencia humana.

En segundo lugar, la forma de concebir este proceso, que el autor denomina como "modificación del organismo", el cual existiría o bien sólo en función de modificar o adaptar su existencia a este marco de distintas fuerzas y donde el aspecto de creación, de producción de la vida social por parte de los sujetos queda sin reconocimiento, o cómo un reconocimiento que se limita a la capacidad individual, desconectado de los proceso grupales más amplios, y donde el sistema de gobierno aparece como la toda potencia, como si la "fuerza" de éstos no jugara ningún papel en la producción/ reproducción de esa misma estructura a la que el autor hace referencia.

Así, las relaciones de poder quedan, desde el punto de vista analítico, constreñidas a la cuestión de la **estructura jerárquica,** proceso por el cual los individuos "suprimirían las directivas de control individual en favor del agente coordinador". Con esto, las relaciones de poder y la lucha de intereses, el encuentro de distintas ideologías y formas de concebir lo social y aun lo individual, quedan reducidas a la denominación de "agente coordinador". Dicha definición aparece etérea y despliega un velo que impide la aprehensión del sistema.

De este modo, el autor define las relaciones de poder, como una constricción y como la capacidad del individuo de integrarse vía modificación de su funcionamiento a esas jerarquías. Con esto es negado cualquier poder del que fuera capaz el individuo para rebelarse contra estas jerarquías y omite toda referencia a los procesos colectivos frente a estas mismas estructuras jerárquicas.

No obstante estas críticas, pudiéramos rescatar de la interpretación del autor la asociación que él establece entre poder y autoridad. Él ve la existencia de la autoridad (como) una de las expresiones del poder.

Así, podemos definir la autoridad, en relación con el poder, como una de las formas y argumentos a través del cual éste se ejerce. Ella representaría una forma de operacionalización del poder,[396] De este modo, podemos estudiar la autoridad como una de las formas en que se

[396] « *Certains types de soumission - par exemple, celle du soldat envoyé en mission solitaire derrière les lignes ennemies - nécessitent au préalable un endoctrinement prolongé du subordonné par l'autorité et une concordance entre leurs idéaux respectifs ». « Tout comme notre expérience, les travaux de Garfinkel ont démontré que la structure admise de la vies sociales doit nécessairement être bouleversée pour le refus d'obéissance puisse se produire. Dans les expériences de Garfinkel, 1964, les individus auxquels on demandait de transgresser les idées reçues de la vie quotidienne ont présenté les mêmes réactions que nos sujets: embarras, confusion, difficulté à prendre la détermination de braver l'autorité ». « Les erreurs de prévisions quasi générales proviennent de la difficulté de se rendre compte de la conversion de l'individu à l'état agentique et de la méconnaissance des forces qu'il y maintiennent. Ceux qui prédisent le refus de l'obéissance du sujet croient qu'il conserve dans la situation expérimentale sa capacité intégrale d'agir selon ses critères moraux. Ils ignorent le fait que sont entrée dans un système d'autorité a déterminé une réorganisation fondamentale de son état d'esprit. »* Millgram, S., op. cit., pp. 190 – 192.

ejerce un sistema de poder. Pero también es preciso enfatizar que este cobra sentido, en la referencia al componente histórico y relacional.

A diferencia nuestra, el autor preferirá explicar el esquema de funcionamiento a través del cual se da la "obediencia" y la "desobediencia" de los sujetos, independientes de los contenidos sobre los que esa autoridad se funda que es nuestra preocupación. Esta omisión deja en evidencia y resulta ser un intento de reducción extrema del objeto de estudio tratando de explicar a través de una lectura conductista o funcionalista esa relación del individuo y lo social. Esto porque una visión que entiende la práctica social solo en términos de las tensiones "internas" del individuo frente a una orden o directiva "externa", desconoce cuales contenidos hacen que esta orden, en primer lugar llegue a ser concebida como tal y llegue a cobrar sentido e importancia en el sistema simbólico de los individuos.

El problema de esa forma de abordar el estudio de la autoridad es que no se le atribuye el valor necesario a las relaciones de poder, y del poder desigual, en los cuales se construyen esas "jerarquías" a las que hace referencia, ni a los intereses a que estas responden en un determinado momento histórico.

Nosotros tendremos entonces la precaución de no considerar, como lo hacen ciertas lecturas funcionalistas, que el sistema más amplio ya está terminado, y que lo que resta es sólo estudiar de qué manera los individuos responden o se "acomodan » a estas directivas "externas". La forma de "responder" de los individuos no es una cuestión unilateral, ni tampoco (tal como insinuaría la lingüística estructural) un encuentro de una entidad puramente externa - como sería el lenguaje - con una puramente interna, la del individuo, sino que ambos están implicados mutuamente en la medida en que la vida social se construye gracias hacia esa estrecha relación existente. Aquí el intersticio entre ambas dimensiones es representado por las relaciones sociales que, re-interpretadas tanto en imaginarios individuales como colectivos, participan del proceso de significación de la experiencia y de la práctica social.

Una concepción de la vida social como un juego de autómatas, como lo sugiere Millgram, pone en riesgo el reconocimiento de las capacidades no sólo individuales, sino colectivas en las cuales el individuo se forma. Niega así, capacidades humanas que, enfrentadas en el escenario concreto de las relaciones sociales, se expresan en el colectivo. Por lo tanto es preciso considerar dentro de estos elementos de mayor "complejidad" aquellos otros procesos y dimensiones que deben involucrarse cuando se trata de analizar la vida social, especialmente sin desconocer el contexto socio-histórico en que este se da tal como hemos intentado hacerlo en los primeros capítulos.

Asimismo, el componente cultural muestra mucha mayor presencia y fuerza a la hora de analizar los fenómenos sociales, principalmente si éste nos permite prestar una atención especial para superar una lectura e interpretación restringida de los fenómenos sociales en la que se llega a concebir los seres humanos como autómatas (o con distintos grados de "humanidad" o "automaticidad") También estamos lejos de la teoría de sistemas (o de su actualización cibernética) que no van a ponderar la balanza existente entre las relaciones de poder[397]. Negando la fuerza material y simbólica que se establecen en campos en disputa.

---

[397] Elías Norbert, « L*es transformations de la balance des pouvoirs entre les sexes*. Étude sociologique d'un processus á travers l'exemple de l'Etat romain antique » Politix, Volume 13 – N° 251/2000, pp. 15 - 53.

Por otra parte, si planteamos que una pregunta por el poder se puede hacer a través del de autoridad, se debería reconocer, por lo tanto, que hay implícita una definición del poder en su connotación weberiana. Sin embargo, nuestra elección no se refiere al contenido de sus tipologías – que refieren lo histórico-social de entonces, sino en su alusión al fenómeno político, a la forma en que se resuelven los conflictos en una sociedad.

Una forma de concebir la política, según Espósito[398], será como modo de ordenar el conflicto, de mantenerlo dentro de límites no destructivos a través del ejercicio del poder. Esta forma de organizar los conflictos refiere la política y sus conexiones con la construcción del concepto de democracia. La democracia a su vez, refiere una forma específica de ejercer el poder en la relación entre los individuos y colectividades.

IV. 3. AUTORIDAD Y AUTORITARISMO

La preocupación inicial sobre los imaginarios autoritarios en las relaciones sociales, precisa que dejemos en claro en términos teóricos la diferencia que establecemos entre autoridad y autoritarismo.

Revisando una perspectiva que nos ayuda a definir mejor el concepto de autoridad, encontramos un aporte interesante en los postulados de Bochénski[399] quien se refiere a la autoridad como una relación que consta de tres elementos: un sujeto que será el "portador de autoridad", otro sujeto para quien el primero representa una autoridad, y que el autor lo llamará "sujeto de autoridad". Finalmente, el tercer elemento es el "dominio de autoridad" en el cual esta relación se da. Esta "relación ternaria" contendría a su vez tres relaciones binarias: la primera que vincula al "portador" y al "sujeto" (portador-sujeto); la segunda al portador y al dominio(portador-dominio); mientras que la tercera vincula al "sujeto" y al "dominio" (sujeto-dominio) Aquí una condición es la aceptación del sujeto de la autoridad del portador en un dominio específico, donde la comunicación es un elemento esencial, y donde, desde el punto de vista de la pragmática este recoge, comprende y acepta los signos propuestos, reconociendo su significado.

Por lo tanto el "sujeto de autoridad" es un ser consciente, asimismo es un individuo, incluso considerando que hay grupos que responden a una misma autoridad. En el caso del "portador de autoridad", la cuestión aparece más compleja considerando que hay supuestos de orden filosófico y metafísico en esta afirmación.

En efecto hay dos referencias importantes al respecto: una, la postura aristotélica quien afirma que el individuo es único y último sujeto, y que, al no ser la sociedad un sujeto (substancia), ésta no puede ser portadora de autoridad.

Por otra parte y de manera contrapuesta, la postura hegeliana admitirá que el grupo es un verdadero sujeto que tiene un espíritu, el "espíritu objetivo". Así individuo y grupo serán más bien diferentes momentos dialécticos. Bajo este punto de vista, un grupo puede ser una autoridad, como podemos observar en el nivel de las profesiones: médicos o abogados. Sin

[398] Espósito, Roberto, La política es todavía un valor?, Revista Ñ, 155, pág. 12, Diario El Clarín , 16 de septiembre 2006, Buenos Aires.
[399] Bochénski, J.M. (1979) *Q'uest-ce que l'autorité ? Introduction a la logique de l'autorité,* Éditions Universitaires Fribourg Suisse- Paris : Éditions du Cerf.

embargo el espíritu objetivo no tiene conciencia, por eso Hegel dará cuenta del trágico impasse en el cual se ubica el líder colectivo, quien debe prestar su conciencia individual (subjetiva) al espíritu social (objetivo)

Bochenski por su parte, se inclinará por la visión aristotélica en tanto ésta se aproximará mejor a situaciones concretas, aunque no niega la atribución de autoridad a ciertos grupos. Por otra parte, este autor considerará un riesgo pensar al hombre en una subordinación total al grupo, negando la expresión de su libertad individual.

Siguiendo las proposiciones de este autor, encontramos como elemento importante en relación con el concepto de autoridad, algo que nos ayuda en una diferenciación del concepto de "autoritarismo". Esto dice relación con el "abuso de autoridad" que se refiere a dos aspectos: cuando el portador trata de ejercer su autoridad frente a quien no la tiene, este es el caso de un oficial que, teniendo autoridad frente a sus subordinados militares, intenta ejercer su autoridad frente a civiles. Por otra parte, también se da el abuso de autoridad cuando un portador de autoridad en un dominio, la pretende ejercer en aquellos ámbitos donde no la tiene, en esto podemos seguir citando el caso del oficial que, teniendo autoridad respecto del conocimiento de la estrategia militar, pretende ser rector de una Universidad o Ministro de Educación, como lo fue en el caso chileno. Así, si alguien pretende ejercer su poder, atribuyéndose una autoridad que no posee, en realidad no la tiene. Así, el abuso de autoridad representará más bien una forma de autoritarismo, en tanto esa autoridad que se pretende ejercer no está fundada.[400]

Continuando en nuestra operacionalización, podremos decir, que la autoridad es una forma de ejercicio del poder, el cual podremos decir, sería en principio un ejercicio legítimo si es aceptado conscientemente por los individuos. Al mismo tiempo, vemos que el autoritarismo es también una forma de ejercicio del poder, pero sin autoridad reconocida legítimamente por otros, como sería la definición de Kojeve.

Sin embargo, acá nos enfrentamos en el análisis, a la luz de la experiencia chilena, con el hecho que la apelación a la autoridad será utilizada como argumento del ejercicio de un poder que consideramos ilegítimo en tanto se ejerce por medio de la fuerza y la coacción, en especial a través de la violencia y el control, como lo es en el caso de contexto autoritarios, donde se darán los procesos de "fideísmo" - que Lechner nos planteaba y que se presentan en el capítulo anterior - donde los individuos como fruto de la internalización y racionalización de los miedos viven procesos de disciplinamiento o de domesticación que tienen, entre otros efectos: la anulación del sujeto político y la infantilización del mismo, quien desprovisto de todo poder, entrega las llaves de su destino a una instancia superior que tome las decisiones por él. Sin embargo, estamos ciertos que hoy se enfrenta otro escenario diferente de aquel que prefiguró el temor en la población, aunque otros temores reemplazan a los que se tenían en ese entonces: temor a la delincuencia, a la enfermedad, a la pobreza, al otro diferente.

En este escenario, la cuestión de la relación entre autoridad, poder y autoritarismo resulta entonces un aspecto más complejo, puesto que, desde el punto de vista de quien ejerce el poder y de quien lo vive, su autoridad puede terminar siendo comprendida e introyectada como la capacidad de hacer obedecer sus órdenes y postulados, o bien como mero sinónimo

[400] En este punto relativo a la imposibilidad de asignar a un individuo la autoridad en todos los ámbitos, es decir ilimitada, Bochenski pondrá como excepción, desde su punto de vista de la religión, donde Dios representaría la autoridad para todos los sujetos y todos los dominios.

de poder. Por eso, debemos plantear la precaución que la forma en que la teoría conceptualiza la autoridad, no corresponde necesariamente a la visión que los sujetos tendrán de ésta.

Por eso que la exploración se adentrará más bien en conocer cómo los actores conciben el poder y la autoridad, ya que pudiéramos establecer como hipótesis que *mientras los sujetos posean un imaginario autoritario respecto del poder, están más dispuestos a aceptar una democracia restringida.* Esto que a primera vista pareciera una evidencia, exige un análisis más a fondo en la medida que necesitamos ir más allá en el análisis de la constitución de tal autoritarismo o bien de la confrontación del mismo existente en la sociedad chilena.

Al revisar algunos estudios empíricos que nos entreguen otras lecturas sobre la visión de la autoridad en realidades distintas de la chilena, teniendo en cuanta los procesos psicosociales que se desarrollan, podemos señalar el estudio donde Adorno, Frenkel y otros[401], preocupados por comprender lo que significó el holocausto y el fenómeno del nazismo, se plantearán como objetivo conocer y describir algunas de las características asociadas al antisemitismo, ya no desde un punto de vista exclusivamente social o político, sino psicológico y social. Así, se construirá la tesis de que existirán personalidades autoritarias, la cual se desarrolla extensamente en el libro de Adorno y sus colaboradores.

En términos generales se planteará cómo el marco de operación de los prejuicios raciales o religiosos – válidos para el antisemitismo- contará con un refuerzo ideológico desde la propaganda, donde las técnicas de la agitación y la persuasión realizarán una mediación entre el mundo y la psique individual. Esta mediación estará dada tanto por las doctrinas como por la acción. Con esto, se identifican las correlaciones existentes entre la ideología y los factores sociales que operan en lo individual. Aquí, se reconoce el antisemitismo más que como un fenómeno específico o aislado, como un marco ideológico definido.

Por otra parte, se afirmará que la susceptibilidad individual a esta ideología, dependería primariamente de las necesidades psicológicas de los individuos. En efecto, se observa que la existencia de individualidades potencialmente fascistas, son las que mostrarán una mayor susceptibilidad a la propaganda antidemocrática. Esto se liga también con las organizaciones fascistas las cuales no pueden sostenerse sino a través de individuos que aceptan el fascismo como posibilidad de constitución en movimientos sociales.

Frente a esto, los autores se preguntarán ¿por qué ciertos individuos aceptan estas ideas y por qué otros no? Aquí la hipótesis de base estará dada por la relación que existiría entre patrones de personalidad y la ideología. En la respuesta a esta interrogante, los autores creen encontrar nuevas formas para combatir el fascismo, identificando tanto al fascista potencial como al potencial antifascista a partir del análisis de algunas de sus características de personalidad.

Así, se interrogarán por conocer ¿qué contribuye al pensamiento antidemocrático? ¿Cuáles son las fuerzas organizadoras en una persona? Asimismo se preguntarán ¿cuáles son las expresiones de un individuo potencialmente fascista en la vida cotidiana? Y ¿cuáles serían las determinantes y cuál el curso de su desarrollo?

Finalmente, los autores arribarán a identificar algunas variables que incidirían en el autoritarismo, una de estas el *convencionalismo*, vale decir la rígida adhesión a lo convencional, a los valores medios (*middle-class values*), otra variable será la sumisión a la

[401] Adorno, Theodor; Frenkel-Brunswick, Else; Levinson, Daniel J.; Sanford R. Nevitt (1950) *The authoritarian personality,* New York: Harper&Brothers.

autoridad que nos hace recordar lo que revisábamos respecto de Milgram y que será definido por Adorno y los otros autores, como la sumisión y la actitud a-crítica frente a las autoridades morales de referencia del grupo. La tercera variable será la agresión autoritaria, definida como la tendencia a bloquear, a condenar, rechazar y castigar a las personas que violan las normas convenciones.

Otra variable que encontramos detallada en este estudio es la *"anti-intraception"*, referida a la oposición a la subjetividad, a la imaginación, al libre pensamiento y la "*tender minded*". Como quinta variable, los autores identifican la superstición y el estereotipo, donde se atribuyen, por una parte, características místicas a los determinantes de los rasgos individuales, y por otra, de manera complementaria, una disposición a pensar en categorías rígidas.

Una sexta variable que aparece enunciada en el estudio, será la existencia de *categorías extremas de fuerza y poder*, así, existirá en estas personalidades una preocupación por la dominación /sumisión, fuerte /débil, la idea del desarrollo del líder. Se dará una identificación con las figuras del poder, un énfasis exagerado sobre los atributos convencionalizados del ego, así como una exagerada referencia a la fuerza y a la agresión.

Por otra parte, también se observará un cinismo y ánimo destructivo caracterizado por una hostilidad generalizada así como un envilecimiento del ser humano, lo que nos hace recordar a Hannah Arendt en lo relativo a la banalidad del mal. Esto irá de la mano de la *proyección*, donde existirá una disposición a creer en lo salvaje y peligrosas que son las cosas en el mundo, así como la proyección en otros de sus propios impulsos emocionales (por ejemplo la violencia o la agresividad) Ligado a esto, aparece finalmente una exagerada referencia a su aptitud sexual.

Si bien, este estudio parte de la preocupación por comprender cómo los individuos llegaron a aceptar el fascismo y el nazismo, vemos que el elemento central es cómo se ve la posición antidemocrática al nivel individual teniendo en cuenta cómo se desarrollan las relaciones sociales en la cotidianeidad. Esta cuestión no deja de ser una referencia importante respecto de una preocupación por el peso indiscutible que un imaginario autoritario tiene en la conducta social de un pueblo y las terribles consecuencias que puede traer. Así, resultaría interesante haber conocido cómo los chilenos aceptaron e incluso sostuvieron una dictadura como la de Pinochet, con todo lo que ésta significó desde el punto de vista ético y relacional.

Sin embargo, lo que recogemos de este aporte de Adorno, será el lazo que establece entre los componentes ideológicos y las representaciones individuales respecto del poder y la autoridad de los individuos, lo que nos habla también de la sociedad en que están dispuestos a vivir. Así, es preciso recalcar la importancia de reconocer que las representaciones individuales refieren a lo social, aun cuando los individuos nieguen este lazo. El sentido se construye, tal como plantea Castoriadis, en lo histórico-social, y aún cuando el imaginario produce sentido, este no se da sin ninguna referencia al espacio en el cual se construye.

Por otra parte, según Fromm, el autoritarismo constituiría un mecanismo de evasión de la libertad donde el o los individuos desarrollan la tendencia a confundirse con alguien o con alguna fuerza externa a fin de compensar su propia debilidad. En otras palabras, significaría que el individuo busca lazos secundarios para reemplazar la pérdida de lazos primarios. Esto los volvería *nostálgicos de la dominación* y la *sumisión.* El autor lo asociará en términos clínicos a las neurosis que expresan tendencias masoquistas y sádicas en los individuos.

Nosotros nos alejamos un poco de este foco en la medida que estaríamos mucho más cerca de conocer lo que el mismo autor denomina el carácter autoritario de un individuo o grupo, aplicable a los individuos normales, que en la constitución psíquica de los mismos – y en la constitución de las neurosis asociadas al fenómeno del fascismo - tal como él se concentra en su estudio[402].

El análisis de Fromm enriquece el trabajo teórico de Adorno y Frenkel sobre el carácter autoritario - o el carácter potencialmente fascista - desarrollado en su estudio. Ello en la medida que Fromm pondrá al centro la relación del individuo con su libertad. Así, el deseo de dictar la conducta del otro constituye una aspiración de poder. A su vez la dependencia del dictado de un tercero representa la cara opuesta del mismo sentimiento, poniendo al centro tanto la fuerza como la debilidad.

Un elemento que retenemos del análisis de Fromm es la importancia y el rol determinante que tiene la autoridad en la organización social y política de un orden fascista. Sin embargo en la actualidad esta autoridad se ha ido volviendo cada vez más invisible.

El "carácter autoritario"[403] se caracteriza por su actitud frente al poder. A los ojos del autoritario existirían dos tipos de géneros: los potentes o poderosos y los impotentes o carentes de poder. El poder le fascina no por los valores que quiera promover sino únicamente porque representa la potencia. Este detestaría las personas e instituciones desprovistas de poder. El carácter autoritario se opone al carácter revolucionario. Él quiere actuar como representante o en nombre de un poder incontestable y permanente. El concepto de igualdad no es utilizado que como convención. Su lectura de las diferencias de cualquier tipo serán signos de superioridad o inferioridad.[404]

En el estudio de Fromm, en el carácter autoritario se encuentran formas extremas de impotencia moral y de esperanza, que podría tender a la evasión frente a la impotencia o a la búsqueda de soluciones mágicas y apego a diferentes representaciones del poder: Dios, la suerte, el jefe, el presidente, etc.

En torno a nuestro interés por establecer las diferencias entre autoridad y autoritarismo, observamos algunas similitudes. En primer lugar, ambos conceptos refieren la forma en que se ejerce el poder y las justificaciones prácticas o hipotéticas para ejercerlo de uno u otro modo.

En particular la autoridad y el autoritarismo reseñan los atributos y las atribuciones que se dan a quien ejerce poder. Pero en el caso del autoritarismo, las atribuciones se imponen por sobre los atributos o características del sujeto portador de autoridad, es decir, no importa las características particulares del individuo, la jerarquía y la posición se erigen como argumentos centrales para ejercer el poder.

Este poder, excederá el dominio de la autoridad específica, tal como observábamos en el caso chileno, y pondrá las atribuciones por sobre los atributos concretos del portador. En el caso de la autoridad, en cambio, ésta es más bien un atributo y un argumento que tiene limitaciones,

[402] En Erich Fromm, op. cit.
[403] El carácter es comprendido por el autor como la forma específica en la cual la energía humana es modelada por la adaptación de las necesidades humanas al modo de existencia particular de una sociedad. El carácter determinaría por lo tanto, el pensamiento, el sentimiento y la voluntad de los individuos.
[404] Erich Fromm, op. cit., p. 131.

dadas por los sujetos de autoridad (los que reconocen y aceptan una autoridad) y por el dominio. Es decir, su posibilidad de ser, no basta con el sujeto portador de autoridad, sino con el reconocimiento y anuencia de parte de los sujetos de autoridad.

Otra coincidencia dice relación con la jerarquía la cual se impone como un elemento de valor (que se extiende hacia distintos planos de la actividad. Por lo tanto, al preguntarse cómo se conciben las relaciones entre los diferentes actores desde el punto de vista de la autoridad, también es preciso observar la forma en que es concebida y ejercida la jerarquía. Aquí, los contenidos y las premisas que mueven a los actores marcan la diferencia.

El autoritarismo impone una cierta legitimidad de lo social, apoyado por procesos de dominación material y simbólica que se articulan y que buscan el aplacamiento de las diferencias (o las voces disonantes) La intolerancia de diferente tipo: política, social y cultural son una expresión, tal y como ha quedado evidenciado en la realidad chilena durante la dictadura, o durante el nazismo tal como reseñan Adorno y Fromm. El interés por limitar la libertad y la autodeterminación. También la falta de participación, o la manipulación de ella y la limitación de la autonomía.

Es en este último elemento donde Castoriadis nos entregará pistas interesantes para la indagación teórica y práctica. La ocultación heterónoma de los intereses de dominación en una sociedad, la negación de su propia auto-institución. Aquello que frena la imaginación creadora.

Una diferencia importante por lo tanto entre autoridad y autoritarismo quedará radicada en la consideración de la autonomía y las significaciones que tiene para los actores.

Considerando nuestra preocupación por ver la articulación entre poder, autoridad y democracia, recogemos el aporte de Fromm[405] quien nos entrega elementos para comprender las formas en que se construye la sociedad teniendo en cuenta su relación con la construcción de la autonomía y la libertad.

El lugar que tiene la libertad de los individuos y comunidades en la construcción social y cultural - y la connotación que ellos le dan - nos entregará claves importantes para ver las diferencias entre sociedades autónomas o heterónomas, siguiendo el planteamiento de Castoriadis[406].

Fromm plantea una dicotomía similar. Él distingue entre la libertad negativa y la libertad positiva. La primera se refiere al desconcierto que ella acarrea al individuo quien, ante la pérdida de referencia, se vuelve dispuesto a nuevas sujeciones en la vida social y potencialmente dispuesto a rendirse al fascismo o a la manipulación. La libertad positiva, en cambio, consistirá en la actividad espontánea de la personalidad completa y significará por lo tanto, el desarrollo completo del ser humano.

El autor plantea que el progreso de la democracia depende de la extensión de la libertad positiva, de la iniciativa y de la espontaneidad del individuo, no solamente en el dominio privado y espiritual sino sobretodo en la actividad principal de todos y cada uno: el trabajo.[407]

[405] Fromm, E. (1963) *La peur de la liberté*, Paris : Chastel.
[406] Castoriadis, Cornelius (1990) *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe 3*, Paris : Seuil.
[407] Fromm, p. 216.

Es preciso que se restituya al individuo su identidad y su poder creador en el servicio económico, de suerte que no sea un matriculado anónimo en el gran ejército de trabajadores, sino que se vuelva responsable y cooperativo. La cuestión social no puede ser resuelta por medios políticos y económicos solamente. Lo más importante es la participación activa del ciudadano en la determinación de su existencia y aquella de la sociedad. La democracia verdadera es una organización que crea las condiciones necesarias para el pleno desarrollo del ser humano.

Por otra parte, siguiendo el análisis de otros estudios, encontramos desde ciertas corrientes de la Psicología, investigaciones en uno de los campos de estudio donde nos interesa indagar: el de las relaciones en la Escuela. En estos estudios teórico-prácticos el ámbito será más acotado, pero no menos interesante.

Aquí encontramos el trabajo de Michel Lobrot, quien pone al centro las relaciones interpersonales que se dan en la escuela. Él toma como supuesto la existencia de sentimientos positivos compartidos, un equilibrio de poder ejercido por los individuos en la relación, un grado elevado de reciprocidad en la influencia que cada cual ejerce sobre el otro y sobretodo una relación que continua existiendo de manera fenomenológica en el jefe de dos compañeros más allá de la situación inmediata es una relación que favorece la puesta en obra de comportamientos más elaborados.

Un análisis más acotado nos presenta Brofenbrenner[408], quien se preocupará de la situación de rol en que se encuentran los individuos, donde se define la noción de rol a través de dos aspectos: el primero, el conjunto de expectativas y de representaciones sociales concernientes al comportamiento que una persona que ocupa una posición particular en la sociedad debe tener y a propósito de las relaciones que ella debe mantener; y segundo, a través de las expectativas y las representaciones sociales que definen la forma como los otros deben comportarse frente a esta persona. Estas expectativas ligadas a los roles contribuirían a definir las características de la relación interpersonal en términos de equilibrio de poder ejercido por los miembros en la relación y el grado de reciprocidad en la influencia que cada uno ejerce sobre el otro. Esto se relaciona con lo planteado por otros estudios concernientes al lazo entre las estrategias de negociación y el status de los miembros de la relación.

Según una perspectiva ecológica, la complejidad de los comportamientos desarrollados por estudiantes y profesores frente a los conflictos en clase, dependerá de la capacidad de un individuo para desarrollar comportamientos cada vez más complejos en función de la manera en que éste percibe y comprende los aspectos de la relación interpersonal en el cual aparecen los conflictos, es decir, las características de la relación interpersonal que liga a los individuos comprometidos en esa actividad y, los roles ejercidos por los mismos. Según este autor, las expectativas y las representaciones respecto de los comportamientos teniendo en consideración los roles de cada individuo serán función de la *legitimidad acordada,* por una parte, por *las instituciones* y, por otra, por *los individuos* concernientes a la autoridad o al grado de subordinación del que los roles cumplidos están investidos socialmente.

De esto aparece como interesante, la importancia que los **conflictos** revisten para el análisis del tipo de poder y autoridad a la que se recurre en distintas situaciones micro. A nivel más global, nosotros ya analizábamos en la historia política chilena que, junto con la idea de conflicto, la de legitimidad era importante. Ello pues presenciábamos la mayor legitimidad de

[408] Bronfenbrenner (1981) « Lécologie experimentale de l'éducation », En Alain Beaudot (ed.) *Sociologie de l'école.* Paris: Dunod, pp. 19-55.

lógicas político-estatales por sobre la de aquellas ético-simbólicas. Estos elementos serán válidos de analizar no sólo en ese nivel, sino también en el estudio acotado en la escuela, donde ambos conceptos adquieren una relevancia que consideramos necesario recoger en nuestra indagación empírica y que pueden representar las intermediaciones entre el nivel macro jurídico-político y de historia larga, y el nivel de la vida cotidiana y la micro-política.

Por otra parte, un estudio de Smetana y Bitz[409], muestra que la concepción de la autoridad cambia con la edad y que en los adolescentes los individuos limitan la legitimidad de la autoridad escolar a la producción y/o al mantenimiento de ciertos tipos de reglas: las *reglas morales* y las *reglas convencionales*. Estos serán los factores que influyen en la aceptación de la autoridad, donde *las reglas morales* son percibidas como obligaciones inevitables que rigen las relaciones sociales más allá de las leyes y reglamentos propios a una institución. Su existencia no puede ser objetada y, serían inalterables cualquiera sea el contexto. Estas reglas son estructuradas por los conceptos de justicia, de bienestar de las personas, igualdad, etc. Por otra parte, *las reglas convencionales* son constituidas de conocimientos generales y compartidos por los miembros de un sistema social dado a propósito de los comportamientos esperados en toda interacción social. Estas convenciones son validadas por un consenso establecido al interior del sistema que les determina y que puede alterarlas. Estas son estructuradas por el concepto de organización social y están estrechamente ligadas a un contexto social dado.

Así, la aceptación de la legitimidad de una autoridad ejercida frente a *reglas morales*, es justificada por las *características intrínsecamente positivas* de las reglas mismas. Mientras que la aceptación de la legitimidad de una autoridad que apunta a hacer respetar las *reglas convencionales*, es justificada por la *competencia* y la *posición institucionalmente reconocida* de las personas que ejercen la autoridad.

En lo concerniente a aquellas reglas referidas a una institución para regular ciertos comportamientos en un contexto específico (como por ejemplo el horario de entrada), el ejercicio de una autoridad social o institucional, sería aceptada de manera más variable por los individuos. Así, con relación a las reglas percibidas como relativas a la vida privada de los individuos, las distracciones, y las reglas que regulan los comportamientos considerados peligrosos para sí mismo, como el uso de drogas, los adolescentes generalmente se estiman – ellos mismos - como única autoridad legítima.

Las consideraciones de este estudio, dan cuenta de una indagación más específica sobre la legitimidad de las reglas de acuerdo a sus características intrínsecas y a las características de los estudiantes, cuestión que no constituye nuestro objetivo, no obstante, este aspecto requiere de su consideración.

Complementariamente encontramos desde el trabajo teórico-empírico de Marie Verhoeven[410] una tercera forma de relación de los individuos con la norma, que partiría de la base de una crisis general del modo de control vertical y disciplinario en la Escuela secundaria belga. En efecto, ella nos mostrará cómo los estudiantes de tres Escuelas secundarias de Bruselas desarrollarían un tipo de relación post-convencional con la norma, donde se da una triple tendencia a la de-formalización de la norma. Esto significará: una crítica al formalismo y a la

[409] Smetana, J., & Bitz, B. (1996) *Adolescent"s conceptions of teachers authority and their relations to rule violations in school*, *Child Development,* 55, 1030-1039.
[410] Verhoeven, Marie (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Belgique : Bruylant-Academia.

legitimidad racional-legal, la construcción inductiva de parte de los estudiantes y la justificación de las reglas y de su sentido. Lo que se dará entonces, es una forma de relación que no estaría dada ni por convención, ni por obligación, sino por negociación, teniendo en cuenta la situación específica y los intereses propios de los estudiantes en juego y el contexto en el cual se encuentran. Esta justificación y de-formalización serán consideradas por la autora como síntomas de un proceso de cuestionamiento de las normas formales y de la relación convencional con ellas.

Dentro de los resultados de este estudio se observa que un tipo de control disciplinario no funciona si no se acompaña de un proceso de justificación y de argumentación sobre el sentido de los límites impuestos a los estudiantes y las sanciones que se tomen. Sin embargo en esto habrá una tendencia a desarrollar un control más disciplinario en los contextos más precarios, mientras que estos procesos de innovación sobre la forma en que se elaboran las reglas, tendrán mayores posibilidades de desarrollarse en aquellos estudiantes que provengan de establecimientos más favorecidos en la jerarquía escolar.

Otro estudio en la Escuela secundaria belga[411] nos señalará, en el mismo sentido, las diferencias en el tipo de relaciones de poder y autoridad que exista entre estudiantes y profesores, las cuales tendrán relación con el tipo de establecimiento del que se trate, teniendo en cuenta su pertenencia a las "*filieres*": general, profesional y técnica. Aquí, se aprecia, desde el punto de vista de la concepción del poder y la autoridad que los actores tienen, las diferentes visiones que tienen conforme su ubicación en la estructura escolar, dando cuenta en su discurso, del marco diferenciado de significados respecto de la relación profesor/estudiante en ese espacio y de la forma en que viven la constitución del campo (jerarquizado) de la Educación secundaria belga.

Aquí, la hipótesis relativa a los procesos de de-formalización de la norma resulta interesante, en tanto consideramos que los argumentos de los entrevistados serán siempre legítimos, y que esto dará cuenta de un mayor cuestionamiento respecto de las normas. Por lo tanto, de una mayor reflexividad de los sujetos, lo que podría potencialmente ser signo de cambios culturales mayores. Sin embargo, privilegiamos un abordaje a las significaciones imaginarias sobre el poder, la producción del sentido social, el mundo de vida que refieren a partir de ese concepto.

Existe una preocupación teórica interesante respecto de las condiciones que se fijan al discurso, la relación entre la capacidad de argumentación - y el ejercicio de poder de parte de los individuos - con las disposiciones formales existentes. No era el objetivo de nuestro trabajo anteponer las determinaciones estructurales en el análisis, pero tampoco negarlas. Así, el origen social y cultural de los estudiantes, la ubicación del establecimiento en la realidad local y nacional, la posición que los establecimientos tienen de acuerdo a criterios de resultados (ranking de liceos), el nivel de sueldo de los profesores, o el tipo de administración (municipal, privado, semi-privado) de la que se trata, son elementos que se incorporan en la medida que los actores se aproximan a esas significaciones.

Nosotros seguimos la ruta, el mapa que delinea ese territorio de las significaciones a las que apelan los actores cuando refieren el ejercicio del poder. Sin embargo, progresivamente intentamos seguir esa ruta a través de nuestra propia operacionalización. Ella nos permite

[411] Este estudio fue realizado por la autora de la tesis entre los años 2000 y 2001 en tres escuelas secundarias de Bruxelles (de la Bélgica francófona). Allí, junto con explorar la forma en que se ejerce y operacionaliza el poder a través del ejercicio de la autoridad del profesor con los alumnos, se puso a prueba el dispositivo metodológico que se propone en la presente tesis.

realizar apuestas a los dilemas teóricos planteados desde la misma situación de discusión. Ya sea en la interpretación como en la situación de entrevista con los sujetos, la recuperación de las significaciones va más allá del análisis del efecto, o la incidencia, de la posición social en la forma que se plantean los individuos (y las instituciones).

El análisis del contenido local, en situación visibiliza su carácter social. Ni un afán particularista ni otro generalizador, los imaginarios sociales que se construyen en una relación específica exceden de esas fronteras por cuanto para los actores esa relación puede no ser significativa. Son más bien los contenidos que se refieren en las relaciones sociales. Sin que estos signifiquen su extensión a un plano meta-social, donde estos contenidos se descarnan de esas relaciones concretas.

Representando este capítulo una parte importante de nuestra operacionalización, resta aún revisar otros aspectos, los cuales no finalizan la tarea conceptual respecto del poder y la autoridad, pues los sujetos nos aportaron a través de sus propios procesos reflexivos, para la elaboración de afirmaciones más concluyentes.

IV.4. LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DEL PODER Y SU VEHICULACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE.

IV.4.1. El valor del lenguaje y lo simbólico para comprender la construcción del imaginario

Castoriadis plantea el lenguaje como portador de la dimensión lógica o ensídica de los imaginarios sociales, a la vez de la dimensión imaginada o soñada de estos.

"Y está constantemente en el lenguaje. Cuando hablo, cualquiera sea el objeto de mi discurso y la manera como lo desarrollo, para que tenga sentido es preciso que lo que digo posea una dimensión ensídica. Incluso para expresar el absurdo debo pasar por ahí, sólo puedo expresarlo pasando por ahí. Hay que señalar esto, pues por lo general la gente piensa que en el lenguaje tenemos expresiones unívocas, sin ambigüedad, que las ambigüedades son raras, o simplemente locales, o que sólo existen en la poesía, etcétera. Pero no es verdad. El lenguaje está constantemente recorrido por ambigüedades, la polisemia es constitutiva de todas las palabras y de todos los términos. "Después de esta clase vamos a tomar una copa": la expresión tomar una copa es totalmente metafórica, no quiere decir que uno va un bar a robar copas [pp.26-27], además jamás se bebe una copa. En el lenguaje corriente, sin embargo, es preciso que la frase sea tal que, teniendo en cuenta el contexto, por las necesidades del contexto y de la comprensión social, el interlocutor pueda extraer un sentido unívoco de lo que yo le digo. Pero esta dimensión ensídica del lenguaje no es la única. El lenguaje es al mismo tiempo polisémico, por lo tanto portador también de la dimensión imaginaria en el sentido fuerte del término: puede decir cosas que desde el punto de vista ensídico no tienen sentido, y que tienen un sentido muy importante desde el punto de vista de la sociedad.[412]

Si queremos fundamentar un método de estudio y análisis de los imaginarios vemos que en el lenguaje es donde podemos acceder a sus dimensiones lógica-ensídica y la dimensión imaginada. El lenguaje nos permite reconocer los imaginarios que vehiculan los procesos de construcción de la alteridad y de las relaciones sociales en una sociedad.

[412] P. Castoriadis, C. (2002) *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social.* Argentina: Fondo de Cultura Económico, p.27

Sobre el lenguaje encontramos varias perspectivas que nos pueden aportar elementos para la discusión. Nos detendremos en algunas para, a manera de contrapunto, establecer cuáles son los elementos que recogemos en la construcción de nuestras opciones teóricas y metodológicas al respecto.

Queremos retener la atención respecto de lo que autores como Bourdieu nos aportan, en el sentido de rescatar que el lenguaje y la construcción discursiva lo pensamos en relación con los locutores reales que lo producen, y que son capaces de armar las frases y las proposiciones en un conjunto de estrategias prácticas donde las funciones son múltiples y que son ajustadas implícitamente a las relaciones de poder entre el locutor y los auditores[413].

Pero la competencia práctica[414] no implica solamente la capacidad de producir enunciados gramaticales, donde al analista le queda un trabajo de decodificación del mensaje, y de develamiento de la estructura del mensaje, sino que el lenguaje está investido de otros elementos que nos hablan también desde donde habla el interlocutor, y por tanto de la posición de poder desde la que se ubica.

El analista debe atender a los mecanismos que acompañan la palabra y la construcción del discurso, a las estrategias a las que recurre el hablante para hacerse escuchar, e igualmente para hacerse entender, para legitimar los significados que distingue como propios.

Resulta indispensable en la discusión sobre las relaciones de poder en un sistema social, hacernos una pregunta por el espacio ideológico y organizativo en el cual éstas se desarrollan.

En efecto la pregunta por las relaciones de poder en una sociedad determinada, nos lleva a una pregunta por el sistema de poderes en el que éstas se producen. Es en esa relación dinámica y permanente entre lo particular y la referencia a lo general, donde se establece y se construyen las relaciones sociales. La cuestión de las relaciones que se establecen reconoce las prerrogativas que tiene el estado para incidir en procesos de legitimación de la dominación por distintos medios, ha sido un elemento ponderado por varios autores. Pero no queremos detenernos en ello.

Debemos considerar los intercambios simbólicos y materiales de los que están cargadas las prácticas sociales de los individuos. Estos son el encuentro entre los contenidos y representaciones sobre la vida social de los cuales son portadores cada individuo, el encuentro con el otro que representa uno de los procesos primarios dentro de la dinámica del proceso más amplio de individuación.

Esta constitución del individuo encuentra sus claves más allá de aquellas dimensiones que reducen la comprensión de éste a su dimensión psicológica, puesto que en ocasiones nos enfrentamos al riesgo de considerar la experiencia del individuo despojada del componente histórico al que hacíamos mención mas arriba. Una lectura y conocimiento de lo social debe tener bien presente el análisis del componente cultural e histórico. Sin embargo esta elección exige la búsqueda de formas que le dan una comprensión más amplia a estos procesos.

---

[413] Bourdieu, P. (2001) *Langage et pouvoir symbolique*, Paris : Editions Fayard.

[414] Este concepto es utilizado por Bourdieu, haciendo referencia al "sentido" o "competencia práctica" que poseen los hablantes para producir proposiciones apropiadas a las circunstancias y teniendo en cuenta desde donde habla. Así, no se conforma con pensar en un locutor ideal al cual refiere Chomsky, donde las competencias lingüísticas parecieran ir por carriles separados de los factores sociales y referenciales implicados en todo proceso de comunicación. Bourdieu lo desarrolla en *Razones prácticas, Sobre la teoría de la acción*, (1994 - ed. español 1997), Madrid:Anagrama.

La dimensión simbólica nos permite acceder a nuestro mundo, indispensable para la comprensión de las relaciones sociales y acceder al nivel de las significaciones, imágenes, ideas o representaciones, que participan de esta relación entre el mundo individual y el social. La producción de los signos permite la comunicación y una base potencial de comprensión, el imaginario, es el que le proporciona inteligibilidad (o desquicio) al mundo y a la experiencia.

Lo simbólico nos habla, no sólo del verso, sino también de la métrica, es decir las condicionantes para que ese discurso se produzca. Este es el marco simbólico en que se construyen las prácticas, entendiendo como parte integrante de la práctica el proceso mismo de construcción de estos imaginarios. Lo simbólico es tanto un resultado de la interacción, como también una condición de la comunicación y la vida en común de los seres humanos[415]

Por lo tanto, son intersecciones en las que se construye la experiencia significativa. La memoria es una de estas expresiones, capaz de reactualizar la experiencia de distintos modos, ya sea en el recuento o en la pura sensación.

Teniendo en cuenta la dimensión socio-histórica del lenguaje, podemos distinguir las condiciones en las que se construye la lengua y el habla. Así, podemos reconocer que el peso del lenguaje es un peso social y cultural donde conceptos tales como los de histeria[416], de clase social o de género, representan categorías que no pueden entenderse desconectadas de su historicidad.

Si bien los conceptos son interpretables a través del signo, la comunicación no es puro signo, requerimos entonces acceder al contenido movilizador (o reproductor) que representan los imaginarios. Allí es donde encontramos los contenidos movilizadores, donde los sujetos instituyen el mundo de significados sobre los cuales se sustentan las prácticas sociales. Allí se expresa la tensión primaria: individuo / sociedad, la relación entre la referencia general y lo particular. Es allí donde se encuentra el lazo de lo social y lo individual vuelto idea, allí se enfrentan las tensiones entre las diferentes formas de pensamiento y de organización de la vida, pero cuya tensión y relación no siempre son explicitadas por los individuos.

Por esto, necesitamos buscar la forma de profundizar en por qué estas prácticas son vueltas "inconscientes" o quizás "habituadas" por los individuos. Es preciso que los contenidos que pueblan y construyen estos imaginarios surjan mostrándonos este quiebre, este desdoblamiento del sujeto, haciendo referencia a estos contenidos que él cree y crea (y que algunos sobretodo apuestan), que son parte de la construcción de lo social y las relaciones sociales concretas en las que éste participa.

La fortaleza del punto de vista analítico de los imaginarios, reside en el sentido del alcance de la comprensión de nuestro objeto de estudio. Pues los imaginarios no solo tienen fuerza en

[415] "Yo soy representante del mundo en que otros nacen. En mi educar (en el mundo en que yo presento el "mundo acabado") repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo expreso también estas diferencias, cuando "transmito" mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo" Agnes Heller (1994), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península, p.25.

[416] Estos conceptos reflejan el carácter histórico del proceso de objetivación. Así, vemos que de la importancia que alcanzan los objetos para algunos grupos de la sociedad, derivan toda una serie de practicas, tabúes, permisiones, etc. Estos, con frecuencia responden a concepciones más globales de las relaciones y la organización presente en la sociedad. Así, por ejemplo, en el caso de la histeria, el concepto, además de representar una patologización de la conducta femenina, responde a un intento por suprimir o normar la expresividad sexual de la mujer, quedando amarrada a su cuerpo, pero sin conciencia de él. Por lo tanto, un concepto no solo puede develar la definición de lo que es sano o enfermo, por ejemplo, en el campo de la salud mental, sino también lo que es considerado bueno, malo, vigente o pasado en la Sociedad.

una dimensión que pudiéramos llamar, siguiendo a Godelier[417], ideal. Sino que, justamente, estos imaginarios inciden y están marcados por la experiencia concreta, siendo por lo tanto reales en tanto ambas dimensiones están imbricadas en la definición de la realidad.

Estos imaginarios son los contenidos compartidos o confrontados, en estrecha relación con la experiencia. Así, la práctica social se vuelve inteligible para los sujetos, por lo tanto son soporte de la vida social, donde se encuentran las instituciones y los distintos actores que intervienen en la construcción del concepto de Sociedad, de Estado, de Democracia, o de Autoridad.

IV.4.2. Aportes de Enríquez a la comprensión del lenguaje y el poder

Enríquez, desde una cierta interpretación de la teoría psicoanalítica, se ha abocado al análisis del lenguaje, teniendo en cuenta su papel en la construcción subjetiva de las relaciones de poder. Él nos anima al desarrollo de una discusión respecto la forma en que es concebido el poder y el imaginario, así como la forma en que éste se expresa y se vehicula a través del lenguaje.

Hemos examinado estos elementos reconociendo que al interior de la teoría psicoanalítica, hay diferencias entre los autores quienes darán énfasis a distintos aspectos al interior de la teoría, cuestión que excede los intereses de nuestra tesis. Más bien nos concentraremos en el desarrollo que Enríquez ha hecho de esta línea de análisis, especialmente considerando el análisis que él ha hecho de sistemas autoritarios del Cono Sur. En consecuencia, examinaremos estos planteamientos de manera acotada a nuestro objeto de investigación de modo de poder tomar algunos de sus aportes a la discusión.

Ante la pregunta por el poder, Enríquez (1983)[418] llevará el análisis no sólo a un punto de vista psicológico, sino antropológico - tal como lo hace Freud en Tótem y tabú[419], (así como en Moisés y el monoteísmo) En ese sentido se recoge el desarrollo sobre uno de los conceptos que han representado una de las piedras angulares de la psicología freudiana: el conflicto de Edipo. Allí, el poder estaría representado por la figura de la toda potencia del padre, en el contexto original de la horda primitiva. Sin embargo, tal como veremos más adelante, en el contexto de las sociedades modernas, será el Estado el que vendrá a cumplir esta función, especialmente la forma en que el poder se constituye y es apropiado por los individuos.

Enríquez nos ofrece pistas teóricas para entrar por algunos ejes que consideramos capitales, la teoría del Estado y la del Edipo[420]. Estas nos permiten acceder a la dimensión psico-sociológica contenida en nuestra preocupación respecto a cómo es posible que un sistema se constituya como tal desde el punto de vista de los individuos y sus prácticas concretas.

Siguiendo a este autor, vemos que el conflicto edípico, revela no sólo la tensión de los individuos de una comunidad frente a la prohibición del incesto, sino las consecuencias que el asesinato del padre por parte de la horda primitiva – en busca de la superación del tabú - trae en la comunidad primaria. Este proceso y las consecuencias que se desprenden, nos serviría,

---

[417] Godelier, Maurice (1991) *Lo ideal y lo material***,** Madrid: Taurus Humanidades.
[418] Enríquez, Eugène (1983), *De la horde à l'État. Essai de psychanalyse du lien social*, France : Editions Gallimard.
[419] Sigmund Freud, *Totem y tabú* (primera ed. español 1967 Madrid, El libro de bolsillo) (1989) México: Alianza Editorial.
[420] Al respecto, parece interesante el planteamiento de Eugène Enríquez, op. cit., y lo que planteará en un sentido diferente Delleuze y Guattari en: (1997) *Mil mesetas (capitalismo y esquizofrenia)*, España: Pre-Textos, y en (1985) *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona: Ediciones Paidós.

según el autor, para una mejor comprensión del establecimiento de la vida social y la organización de los estados modernos. Esto, porque el Estado representaría la cristalización en Instituciones estables del lazo grupal y social, el cual estaría fundado primordialmente por la identificación entre los miembros de una sociedad, los unos con los otros[421].

Uno de los elementos que recogemos de esta perspectiva, es la importancia que el lenguaje adquiere en tanto instrumento de poder[422] una vez concretado el asesinato del padre, en el contexto del establecimiento de reglas de intercambio y de reciprocidad al interior de la comunidad.

Esto es debido a dos elementos que Enríquez nos plantea. El primero es que, la potencia del jefe de la horda inicialmente centrado en el reconocimiento por parte de ésta de su potencia física y sexual terminará siendo comprendida o englobada por el poder de la palabra[423]. En efecto, el poder de palabra del jefe aparece como la sola a tenerse en cuenta. Ella representa la potencia de la cual está investido el jefe, no existiendo mediaciones entre la presencia física, sexual y el poder de palabra, transformándose en la quintaesencia del poder. Tal representación significa, entonces, que el lenguaje sea vivido como expresión de esta toda-potencia por parte de la horda. De este modo, cuando ellos se apropien del lenguaje no podrán evitar considerar que pensar una cosa, es obligadamente tener un manejo directo y completo sobre ella.

El segundo elemento que el autor nos proporciona es que, al compartir el lenguaje entre los miembros de la comunidad, éste (el lenguaje) tendrá toda una carga de sentido para ellos que les hará recordar, y con la que no podrán obviar, el origen de la constitución de esta toda-potencia, es decir: el asesinato del padre. Esta asociación significará, por lo tanto, que el lenguaje representará la expresión de la *culpabilidad* y la *prohibición.* Puesto que el sentimiento de culpa por el asesinato del padre (en virtud de la dependencia afectiva entre la horda y el padre), llevará a la renuncia a la satisfacción del deseo original que origina tal hecho. Con esto se instala la conciencia moral y la aceptación de la figura del padre, en tanto modelo de identificación en la formación del súper yo. De este modo, la comunidad reconocerá por primera vez en el rostro del jefe, aquel del padre, reconociéndose como hermanos y experimentarán al mismo tiempo miedo y veneración por él.

Lo más importante en este planteamiento es que los individuos reconocerán en la palabra una toda potencia, que implicará a su vez, las otras dos potencias: física y sexual. Por otra parte, la muerte del jefe, que deviene el padre, no significará el fin de la violencia, sino al contrario, la entrada al mundo del crimen generalizado. Por lo tanto la apropiación del lenguaje no sólo significará culpabilidad, sino que significará la creencia de la toda potencia[424] de las ideas y la lucha por tener la representatividad de la voluntad colectiva a través de la apropiación del pensamiento como toda potencia. Esto significará que pensar en una cosa será obtener un manejo directo y completo de la misma, el rol que cumple el nivel simbólico e imaginario de la sociedad. El lenguaje vehiculará la dominación del objeto.

---

[421] Enríquez, E. Op.cit., p.125.

[422] Al respecto, Enríquez retoma lo planteado por Kauffmann en *L'inconscient du politique*, p.60 " Le thème du meurtre du chef de la horde se trouve désormais, du fait de l'assimilation de la tuite-puissance des pensées à l'investissement narcissique du langage naissant promu lui-même au registre de la constitution du langage. Et l'hypothèse du meurtre originaire peut alors être formulée en ces termes : L'entrée de l'humanité dans le langage a pour contrepartie l'émergence d'une culpabilité collective et l'inscription de l'interdit pour autant que le groupe s'est donné dans l'éviction de l'omnipotent la condition de son appropriation de la puissance signifiante ". En Enríquez, Eugène, op.cit.

[423] Op.cit., p. 46.

[424] Op.cit., p. 48.

De esta interpretación, se pueden recoger elementos tales como el reconocimiento del lenguaje como un instrumento con poder sobre los miembros de una comunidad. Pero por otra parte, presenta aspectos críticos relativos a la forma en que se establece la conexión y se reduce el significado de la cuestión del poder a la de un complejo parental. En efecto en la interpretación freudiana la cultura y el lenguaje terminarán siendo reducidas para su comprensión a una preocupación para cuyo análisis se recurre en último término al ámbito de la familia[425].

Frente a este énfasis dado por Freud, son numerosas las críticas que se harán al psicoanálisis y las orientaciones que llevan a reducir los problemas del individuo y de la sociedad a una cuestión de orden familiar. Allí, las distintas manifestaciones de los seres humanos que salgan de lo considerado "normal" por el marco de significados presentes en la sociedad moderna, serán objeto de análisis desde una perspectiva terapéutica, ya sea, para el desarrollo de la cura a la patología mental (neurosis, psicosis), como para su develamiento completo. Develamiento que no será más que su construcción en tanto enfermedad y en tanto fenómeno individual/familiar. Se atribuye la responsabilidad al nivel de la familia, sin reconocer las condiciones del sistema más amplio en que estas "patologías" se construyen. Así, tal como dirá Foucault, se pretenderá "unir la locura a un complejo parental". Una crítica similar se encontrará en Deleuze y Guattari, quienes juzgarán el efecto que el psicoanálisis y en especial de la teoría del Edipo ha tenido en la forma de concebir las cuestiones de la vida social cuya interpretación se apegará a "el familiarismo o la Sagrada familia"[426].

Consideramos esta crítica como una advertencia y como una precaución en la interpretación y en el tipo de análisis que realicemos de las relaciones sociales. Por lo tanto nuestro análisis se debiera concentrar en un tipo de relación distinto del de la familia, cuestión que recogemos para el desarrollo de nuestra indagación empírica. Esto no significa, no obstante, que la familia no pudiera someterse a un análisis sociológico distante de este tipo de interpretaciones, pero hemos preferido aproximarnos a otras relaciones sociales donde un análisis de las condiciones en las que se estructura el campo de las relaciones sea más acotado a nuestras preocupaciones teóricas.

En síntesis, el concepto de poder, al igual que el de autoridad, contienen una referencia a un sistema de relaciones sociales más amplio en el cual se circunscribe. El poder, en términos generales, refiere la capacidad de hacer lo que se quiere, pero también puede implicar la dominación o la manipulación de los otros para lograr aquello que se quiere.

Respecto del concepto de autoridad, están implicados la jerarquía y el sistema de legitimaciones considerados válidos por los actores. Por definición del mutuo reconocimiento que ella exige, la autoridad no puede ser impuesta.

IV.5. LAS PREGUNTAS PARA LA OPERACIONALIZACIÓN.

En síntesis, una vez configurada la problemática inicial de la tesis: la democracia restringida de la transición chilena. Nuestra hipótesis central es que **las relaciones sociales en Chile favorecerían la existencia de una cultura autoritaria.** Ésta no es sólo el efecto de un

[425] Delleuze, G., Guattari, F., en *El Antiedipo*..., op. cit., p. 99.
[426] Idem.

sistema jurídico-político autoritario, sino que también contribuye (bajo ciertos contenidos que quisiéramos indagar) al mantenimiento de un marco institucional autoritario.

A su vez, nuestra pregunta ha apuntado a conocer: ¿cómo dentro de un sistema en el cual persisten rasgos autoritarios, se construyen al nivel de prácticas concretas en distintos niveles de la acción social, las relaciones sociales?

En particular, nos preguntamos ¿Por qué los chilenos aceptarían la transición tal como se ha desarrollado durante 16 años (con características de democracia restringida)? Hemos revisado el marco político-global, el marco jurídico, los actores dominantes y los antecedentes históricos que constituyen enclaves autoritarios. Luego de estas constataciones, nuestra hipótesis ha apuntado a señalar como componente significativo en la institución de la sociedad, la dimensión de los imaginarios sociales.

Porque ante nuestra pregunta de partida de la investigación sobre ¿cómo un marco no democrático es apropiado en prácticas concretas de individuos y grupos? Es preciso concentrarse sobre las significaciones que van cimentando una sociedad. Pero, más que en términos de apropiación o adaptación, desde la óptica de la construcción o deconstrucción.

Si tenemos en cuenta la visión de Castoriadis no podemos partir de la base que los imaginarios serán obligadamente autoritarios, como si hubiera una determinación entre las instituciones existentes y el individuo. Tal visión excluye la dimensión radical del imaginario: la creación. Por lo tanto nuestra pregunta también debería pensar ¿cómo los sujetos participan de la construcción de esa institución de la sociedad? Es decir, constatamos lo que ha ocurrido o está ocurriendo, pero no lo que está por ocurrir.

Asimismo, para algunos será discutible afirmar que en Chile exista una democracia restringida, considerando su punto de vista, la pregunta sería: ¿cómo los sujetos participan de la construcción de un sistema democrático?

El interés es conocer la forma en que se dan las relaciones sociales y cuáles son las significaciones que los sujetos construyen. Los contenidos que se apropiarían o cuestionarían en esas relaciones. Es decir, cómo las legitiman, y contribuyen a su permanencia, o cómo los impugnan. Todo esto refiere a las relaciones de poder.

El aporte teórico del concepto de las significaciones imaginarias sociales[427], nos permite enfrentar la pregunta respecto de los contenidos de estos imaginarios instituyentes de las relaciones y prácticas. Este nos señala rutas analíticas y operatorias.

Una mediación posible para acceder al conocimiento de las significaciones construidas sobre estas relaciones, son los sistemas de justificación[428] empleados por los actores frente a situaciones concretas donde se evidencia el poder y su posición en una relación o espacio social.

Según el método propuesto por Boltanski y Thévenot, en esta operatoria, los sujetos son sometidos a pruebas para dar cuenta de su situación. Originalmente se diseña para identificar las lógicas (o "*cités*") a las cuales recurren los sujetos para justificarse. Pero nosotros

[427] Castoriadis, C. (1975), op. cit.
[428] Boltanski Luc, Thévenot Laurence (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Metaillié.

utilizaremos algunos de sus aportes para acceder al campo que describen las significaciones sobre las relaciones de poder.

Nos hemos fijado para el trabajo empírico conocer cuáles son los contenidos que señalan los actores (en el seno de relaciones sociales específicas) para justificar su posición de poder. Esto significa evidenciar las posiciones y los sistemas de significación presentes en el discurso de los sujetos. Ellos serán compelidos a desplegar estos contenidos a través de una justificación[429] que refiere las relaciones particulares y generales que se connotan en su quehacer práctico.

En esta entrada, podemos identificar los rasgos culturales presentes en los individuos y grupos. Al conocer los contenidos a través de los cuales ellos justificarán su práctica, es posible sumergirnos en el campo de las significaciones imaginarias sociales. El discurso social, sus diferentes direcciones a partir de las cuales podemos profundizar sobre nuestra interrogante central.

Tal como se señala en nuestro punto relativo a la relación entre el poder y la autoridad. La pregunta sobre la autoridad señala una ruta posible para acceder al análisis de las relaciones de poder, las cuales no son asibles de primera mano (en una mera revisión jurídica o concentrándose sólo en los actores dominantes) Esta pregunta exige, a la vez que permite, que los sujetos desplieguen sus significaciones respecto de lo histórico-social instituido.

Pero ¿cómo conseguir este despliegue? Intentando seguir el método propuesto por Boltanski y Thévenot, significará poner a prueba la legitimidad de esa autoridad. En particular focalizándonos sobre experiencias, ya no de laboratorio, sino de la vida cotidiana de los sujetos, donde la autoridad es puesta en cuestión, o bien, reafirmada.

Una forma de concebir la política, según Espósito[430], será como modo de ordenar el conflicto, de mantenerlo dentro de límites no destructivos a través del ejercicio del poder. La referencia a situaciones de conflicto que pondrían en tensión ese poder y autoridad es nuestra puerta de entrada. Ella fuerza a los actores a desplegar los sistemas de justificación de la autoridad o poder ejercido en las relaciones sociales donde está implicado. Pero también a identificar su correspondencia o disociación de las formas dominantes.

La pregunta en ese sentido apunta a conocer *¿qué significaciones (y aspectos) tenderían más bien a una legitimación de la autoridad dominante y cuáles a su crítica o a la construcción de formas de relación democráticas?* A partir de esta entrada en el discurso de los sujetos, nuestra ruta indagatoria se focaliza sobre el trabajo arquitectural del imaginario. Las significaciones instituidas e instituyentes. Las que se construyen y se han construido.

Luego se busca profundizar en la pregunta para conocer ¿cuáles son las concepciones respecto al poder y la autoridad que tienen diferentes actores comprometidos en el corazón de una relación social? Esta pregunta busca dar respuesta a la identificación y al análisis detallado de la relación existente entre el sistema de justificación de la autoridad y las relaciones de poder en que están comprometidos los individuos.

[429] Op.cit.
[430] Espósito, Roberto, "¿La política es todavía un valor?", Revista Ñ, 155, pág. 12, Diario El Clarín, Buenos Aires 16 de septiembre 2006.

En los criterios para la realización de la investigación en terreno, retenemos la importancia de no centrarse en un cuadro meramente político global al que hemos hecho referencia. Por lo tanto creemos que para acceder a los imaginarios un aspecto interesante lo representa la indagación de algunos ámbitos de la vida cotidiana que no son siempre reconocidos en su directa implicación con algunas de las premisas institucionales, pero que sin embargo no resultan ajenos al sistema social tal como lo plantea Agnes Heller[431].

En efecto el que se trate de aspectos ligados al ámbito de la vida ordinaria de los individuos, no excluye las relaciones de poder que éstas significan bajo nuestra concepción amplia del término, y tampoco excluye la dimensión política que estas relaciones tienen, ya que el poder no debe verse como una dimensión privativa de las relaciones a nivel político-global[432]. Así, poner atención a los procesos de legitimación y ejercicio concreto del poder por parte de cada actor en la sociedad, significa reconocerles ese poder que transita transversalmente, aunque, de manera desigual en cada uno de los individuos y grupos sociales y sus relaciones[433].

Ante la pregunta de qué niveles de la vida de los individuos estudiar, tenemos presente el privilegio que damos en el nivel de la experiencia a aquellos aspectos de la práctica de los sujetos que permiten una mejor aproximación a su vida en espacios representativos de la vida social y frente a los cuales existen diferentes sistemas de significación y de legitimación de la vida. Como afirmación importante tenemos que tal como lo afirman autores tales como Agnes Heller, Peter Berger y Thomas Luckmann han planteado, es en el ámbito de la vida cotidiana donde el individuo se objetiva en numerosas formas; pues formando su mundo se forma también a sí mismo. En efecto, si bien los individuos, construyen su experiencia en diferentes ámbitos de la vida, es especialmente en la vida cotidiana donde forman su mundo como su ambiente inmediato. Tal como lo plantea Agnes Heller[434], es en ellos donde objetivan su mundo. Y es allí donde se desarrollan el "conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social"[435]

Pudiera pensarse así quizás en la forma de acceder a todas las dimensiones de los individuos, pero reconocemos además de las dificultades técnicas, un problema de viabilidad metodológica desde una Sociología que busca despejar ciertas interrogantes que ponen en cuestión las formas legitimadas al menos en el imaginario social forzado desde una cierta legalidad que daría de una vez por todas el sistema de legitimación de las relaciones sociales.

Es cierto que hay varias rutas posibles: pudiéramos hacer una exploración en todos los ámbitos de la vida cotidiana de un individuo, tratando de mostrar la presencia de cada una de las distintas esferas, política, social, cultural, sexual, en su discurso y su práctica. Pero nosotros privilegiamos una entrada temática en la indagación. Preferimos reconocer que en ese discurso inacabado del individuo de tan amplio y de tantas dimensiones, es necesario

[431] Heller, Agnes (1994) op. cit.
[432] Norbert Elías, op. cit., p. 60.
[433] Aquí recogemos la afirmación de autores de orientaciones diferentes tales como Bourdieu, Boltanski, o Foucault, quienes insisten en la importancia de no in-visibilizar esta desigualdad existente no sólo en términos de diferencias al nivel psíquico, sino en el seno de las relaciones sociales y de la sociedad. Así, por ejemplo si afirmamos que el poder no es ajeno a ningún ser humano, es preciso hacer la salvedad, como plantea Foucault, que el poder no es la cosa mejor repartida en el mundo, en op.cit. p. 139.
[434] **"**Cuando decimos que el particular se objetiva en la vida cotidiana, debemos, una vez más; hacer una precisión: El particular forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refieres siempre e al ambiente inmediato. El ámbito cotidiano del Rey no es el reino sino la corte. Todas las objetivaciones que no se refieren al particular o a su ambiente inmediato, trascienden lo cotidiano", Arendt, H., op. cit., p.25.
[435] Op. cit., p. 19.

asirse a ciertos tópicos que pautados por el problema de investigación marca desde ya una referencia especifica conducente al proceso de profundización.

"...no hay buena razón para pensar que sean incompatibles la investigación de las estructuras de la convivencia social (que realizada unilateralmente, bien puede ser llamada "objetivista") y la investigación del sentido que los mismos participantes viven de los distintos aspectos de su convivencia (que, analizado unilateralmente, bien puede ser llamada "subjetivista") Sobretodo si consideramos el proceso de cambio social, el estudio de la experiencia (del tipo cómo los hombres en relación con su vivencia de las estructuras sociales contribuyen a su reproducción como a su transformación) es tan indispensable como el estudio de los mecanismos de enlace a largo plazo, no planificados y ciegos que obran en el cambio de las estructuras"[436].

Consideramos el valor de indagar en la vida cotidiana, en tanto representa el cruce del nivel micro y macro-sociológico donde se da la experiencia. En consecuencia, como plantea Lechner, "habría que visualizar la vida cotidiana como una cristalización de las contradicciones sociales que nos permiten explorar en la "textura celular" de la sociedad algunos elementos constitutivos de los procesos macrosociales"[437]. Esto exige concentrarse en relaciones sociales que se construyen en contextos de experiencias particulares, experiencias intersubjetivas en distintos contextos.

IV.6. LAS RELACIONES ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN EL LICEO.

Más que espacio, hemos elegido una relación social en un espacio. Ella nos permite acceder a una dimensión cotidiana y local de las relaciones sociales. Esto nos deja profundizar y desmenuzar los elementos que le dan inteligibilidad a estas relaciones de poder.

La Escuela representa un ámbito importante del cual participan todos los niños y jóvenes en su vida cotidiana. Ella se inserta y participa a su vez dentro del sistema social global.

La escuela constituye un ámbito de socialización e intercambio que, pese a la diversificación de las referencias socializadoras contemporáneas, continúa teniendo gran importancia. Esto porque la experiencia de la Escuela constituye para los sujetos de las sociedades actuales un espacio de convivencia con sus compañeros/as y profesores/as, en tanto otro que pudiera ser o no significativo. La experiencia escolar[438], puede ser en algunos casos una de las primeras experiencias en las que se relaciona con la institucionalidad político-cultural más allá de la familia. Allí se encuentran con formas y contenidos establecidos como legítimos por la sociedad.

Sin embargo ha ido cambiando el tipo de conexión que niños y niñas tienen con esa experiencia[439] Por eso, representa una experiencia acotada cuya gravitación es relativizada. Ella se expresa sólo como un ámbito más dentro del contexto de otros ámbitos donde se desarrolla su vida: espacio familiar, mediático, grupo de pares y otros grupos de referencia.

[436] Elias Norbert, (Zum Begriff des Alltags, en kolner Zeitschrift fur Soziologie N°20, 1978, p.23) citado por Lechner en *Los patios interiores de la democracia*, op.cit. p. 65.
[437] Lechner, op. cit. p. 65.
[438] Dubet F. y Martucelli D. (1996), en *A l'école : Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
[439] Op. cit.

Pero a la vez sigue existiendo como espacio de relaciones donde se ejerce y se produce el poder. Es por lo tanto, también una experiencia de las relaciones de poder.

Reconocemos su relación con la institución político-estatal, pero también la relativa autonomía entre los diferentes campos. Lo más importante para nuestra guía de entrevista es develar algunos de los contenidos socio-culturales que cruzan la forma de concebir las relaciones en la Escuela y la educación y la socialización. Asimismo conocer el análisis que hacen los actores respecto los elementos de cambio en las políticas educacionales: la Reforma Educacional y la forma en que ellos se la apropian, la significan, la impugnan, la distinguen.

Por otra parte, al concentrarnos en la enseñanza media, es preciso considerar la observación a través de la indagación de Dubet y Martucelli en la realidad francesa, donde el liceo bajo el modelo republicano y unificador, correspondería a una institución en crisis.

Esta crisis se profundiza con el cuestionamiento del *mayor conocimiento* sobre el cual el profesor basaba su autoridad. En la actualidad, éste se pone en jaque ante el cambio en el lenguaje del saber del siglo XXI ligado a las ciencias de la información. Aquí existirá una asimetría a favor de los estudiantes en el manejo de este saber instrumental para acceder al conocimiento global. Por otra parte, antes la cultura escolar les daba identidad a los jóvenes, ahora ellos llegan con su cultura[440] y la reconstruyen en su interior.

Atendemos a la mayor complejidad y autonomía que puede existir en la forma en que se valora la relación con el sistema escolar de parte de los estudiantes secundarios, donde se diversifican en su mundo de vida los referentes culturales/contra-culturales. Más allá de la familia o los contenidos propugnados por la institución escolar, su capacidad reflexiva aparece con mayor fuerza desde distintos otros referentes de la discusión, donde los rezagos de la institución del liceo aparecen, y se de-construyen en el discurso, en la medida que se intentan analizar las relaciones desde la imaginación radical.

Estamos interesados de no caer en una unificación del discurso de cada actor, sino más bien rescatar su diversidad. Buscamos conocer y confrontar los imaginarios del poder legitimadas por los distintos actores implicados en una relación social. Aquí apelamos a la distinción del imaginario radical. Las relaciones sociales a este nivel nos permite reconocer cuáles contenidos se encuentran en disputa entre los actores, así como aquellos que son compartidos, los que emergen, los que se repliegan en la construcción del sentido.

Al examinar este ámbito nos centramos en la relación entre profesor/ alumno en tanto dicha relación nos da luces sobre algunos contenidos y expresiones que inciden en la forma de justificar (y aceptar o dictar) el poder en una relación que nos resulta de interés. Los sistemas de justificación de la autoridad en la Escuela nos permiten conocer qué contenidos y qué lógicas están presentes en las prácticas educativas.

Se analizarán las relaciones existentes entre profesores y alumnos y los sistemas de justificación que estos despliegan para legitimar su posición en el sistema escolar y la forma en que significan sus prácticas. Pero esto considerará una interrogación no sólo respecto al ámbito acotado de la Educación (como si se replegara hacia adentro), sino su conexión con las representaciones de las relaciones al nivel más global.

[440] Dubet F., Martucelli, D. (1991) *Les lycéens*, Paris : Seuil.

En efecto, pudiéramos preguntarnos *¿para qué formas de relaciones de poder y autoridad prepararía la Escuela?* Porque creemos que aquí encontramos pistas importantes en el sentido que los contenidos predominantes en este espacio pueden no ser ajenos a que el estudiante acepte el autoritarismo en esa relación específica, o una democracia restringida en el ámbito más amplio.

Se recurrirá a la realización de entrevistas individuales a profesores y estudiantes, donde se les consultará por situaciones de conflicto que se hayan enfrentado en el aula que intervengan o evidencien su posición de poder y/o autoridad.

Luego se realizarán grupos de discusión con estudiantes y con profesores respectivamente, donde se intentará develar algunas de las premisas más globales que reconocen en sus prácticas y aquellas que constituirían la producción de otras formas de relación en ese espacio, a través de las cuales se pudiera impactar a su vez, las representaciones y formas predominantes de la relación profesor / alumno u otra relación social.

Tal aspecto significa abordar de modo indirecto la conexión entre poder y educación para la democracia y la participación, pues esta relación comporta el ejercicio de capacidades en los niños y jóvenes así como formas de significar la vida social actual y futura. Por lo tanto en la Escuela se ejerce una micro-política en la medida en que se ponen en escena formas de representación y de gestión de la participación que podría representar una de las expresiones de "la participación ciudadana en la cosa pública"[441], y en particular las formas de relación que se dan al nivel local entre actores con distinto poder en la toma de decisiones y con autoridad construida de maneras diversas.

IV.7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

- Conocer los aspectos relativos al marco jurídico-político del período de transición a la democracia en Chile.
- Distinguir los elementos del marco político-institucional específico y el contexto en el cual se da cada una de las relaciones sociales estudiadas.
- Conocer las formas de justificación de la autoridad a las que recurren los sujetos implicados en las relaciones sociales entre profesores y alumnos, de manera que a partir del análisis de sus prácticas cotidianas en esa relación específica, se puedan distinguir las formas de legitimación del poder, distinguiendo aquellos aspectos ya sea de reproducción o de resistencia a formas autoritarias, así como las formas de ruptura para la producción de prácticas democratizadoras.
- Realizar un análisis de las concepciones y formas de ejercicio del poder en las relaciones estudiadas, que nos permita una problematización y un análisis respecto a cómo se articulan los sistemas de justificación, dentro de un contexto más global de las relaciones sociales en cada campo específico y la sociedad chilena.

Nuestra guía está dada por el objetivo de la investigación de terreno la cual busca desvelar y profundizar en las formas de justificación del poder y la autoridad, ya sean explícitas o

[441] Pozo Hernán, *La participación en la gestión local para el régimen autoritario chileno,* Documento de Trabajo, FLACSO-Santiago de Chile, N°287, Marzo 1986, p. 1.

implícitas, a la que recurren los distintos actores comprometidos en estas relaciones sociales, donde se evidencian también formas de legitimación o crítica de las relaciones en un contexto más amplio.

Esta estrategia apunta a saber qué tipo de relación existe entre lo cotidiano y lo global, así, por ejemplo pudiéramos interrogarnos si el ejercicio autoritario del poder en un espacio como la escuela, significará también el autoritarismo al nivel de la ciudadanía y de las visiones que se tengan de la democracia y el sistema político. Lo que nosotros afirmamos, es que con las prácticas concretas en el corazón de estas relaciones sociales, se participa de la construcción de una cultura autoritaria.

Por ello, en nuestra indagación empírica nos interesamos en conocer no sólo el campo acotado de las relaciones en la escuela, sino incorporar otros elementos distinguidos en las condiciones y formas de reforzamiento de imaginarios autoritarios en el contexto de post-dictadura. Queremos ver la relación existente entre la forma en que se ven las relaciones al nivel micro, con el significado que se atribuye a las relaciones sociales en un contexto más amplio.

Así, esperamos a partir del análisis de esas relaciones específicas con los actores llevar al examen de las formas en que se concibe el poder y la autoridad, el otro, la democracia, los DD.HH., el Estado, las cuales incidirán en la práctica de las relaciones sociales y la forma en que éstos ejercen el poder.

IV.8. METODOLOGÍA PROPUESTA

IV.8.1. Un proceso en busca de la reflexión de los actores sobre el poder.

Al momento de plantearnos la metodología con que se realizará la indagación empírica, hemos trabajado en torno a dos hipótesis que están íntimamente ligadas dentro del contexto de la investigación.

La primera ligada al objeto mismo de nuestra investigación, es decir sobre las relaciones de poder y autoridad y la forma en que se construyen los imaginarios del poder en el espacio de la Escuela. Pensamos que, si bien no podemos establecer una correspondencia precisa entre las relaciones en la escuela y las formas autoritarias existentes en la sociedad chilena, sí podemos observar, sin embargo, la existencia de una relación dialéctica entre los contenidos que se expresan en esas relaciones y algunos de los contenidos del marco global de la sociedad sobre le que ya hemos hecho referencia.

La segunda es de orden propiamente metodológico y epistemológico. Allí sostenemos que *una pregunta sobre las formas de ejercicio de la autoridad y sobre las relaciones de poder al interior de un espacio social, constituye un punto de entrada privilegiado para suscitar y estimular la reflexividad del actor.*

Desde un punto de vista epistemológico, la reflexividad ha sido pensada por numerosos autores en sociología, no solamente en lo que concierne al sujeto del acto de construcción de conocimiento (el investigador), sino también en lo que concierne al sujeto que constituye el

objeto de investigación (el/los investigado/s).[442] En efecto, la investigación en ciencias sociales desencadena procesos que tienen repercusiones sobre los dos actores. Así, de parte del actor investigado, la reflexividad es estimulada a través de los procesos de investigación, en la medida en que éstos permiten el acceso a los sistemas de justificación de sí de los actores y a su propia interpretación de la acción social. Es decir, el diálogo desarrollado en la entrevista conduce al actor a un trabajo de tematización de sí, a una suerte de doble distanciación: con relación a sí mismo y en relación al contexto de las relaciones sociales.

Por este punto de partida, el investigador puede forzar a que éstos desplieguen su sistema de justificación de las relaciones en las cuales se encuentran inmersos. Allí ellos justificarán o criticarán[443] las formas de autoridad que ellos ejercen en el corazón de una relación social específica. En una investigación que considera una preocupación por el poder y la autoridad en las relaciones sociales, el investigador impone a los actores el reconocimiento reflexivo del lugar que ocupan en el juego social en tanto que agente y en tanto que sujeto potencial - en particular cuando los interroga sobre el sentido que ellos dan a las relaciones de poder en las cuales ellos se encuentran inmersos.

Por otra parte, pensamos que el desarrollo de una investigación en torno a la pregunta por el poder y los sistemas de autoridad, permite la expresión de las representaciones y las lógicas de acción de los investigados, y suscita su reflexividad a través de un proceso de confrontación / cuestionamiento de éstas durante el mismo proceso de investigación (la propia situación de investigación). En otros términos, interrogando al actor sobre los modos de ejercicio de la autoridad al interior de un espacio como la Escuela y sobre su posición de actor en un sistema de relaciones de poder, el investigador genera pequeños quiebres y brechas en sus representaciones. El sujeto es llevado así a una doble reflexividad que es: por una parte, el individuo mirándose en su mundo íntimo y por otra parte, interrogándose en tanto actor o agente, inserto en redes de relaciones sociales, ocupando un lugar dentro de un contexto social específico.

Postulamos que a través de la implicación del actor investigado en los procesos de construcción de conocimiento, una "*démarche*" o proceso de investigación sociológica puede llevar tanto al investigador como al investigado a identificar tanto los contenidos que se articulan en sus prácticas concretas, como a los procesos de constitución de las lógicas de acción que atraviesan su práctica. En particular, la argumentación construida por los individuos en una investigación sobre el poder les impone y/o les propone dejar explícita la diferencia en la "balanza de poderes"[444] entre los actores, es decir, el reconocimiento o la negación de las posiciones desiguales, pero legítimas que se establecen en los sistemas de autoridad al interior de espacios sociales tales como la escuela.

Fundamentalmente, investigar la cuestión del poder, en ciertas condiciones de investigación, puede generar una serie de *tensiones en los actores*: entre la reproducción y la producción de sentido; entre la reproducción y la producción de sentido; entre la legitimación y la crítica del sistema social, y entre la justificación y re-elaboración de lógicas de acción presentes en las

[442] Teniendo en cuenta las propuestas de autores tales como Bajoit G. *Pour une sociologie relationnelle* et *Pour une sociologie du sujet*, Boltanski L.*, L'amour et la justice comme compétences*, Bourdieu P. (1995 ed en español) *Respuestas: Pour une antropologie reflexive,* México : Grijalbo, Ibáñez J. (1992) *El regreso del sujeto. La investigación de segundo orden,* Madrid: Siglo XXI.

[443] Recogemos estos dos conceptos de la obra de Boltanski en torno a las capacidades desplegadas por los actores cuando tratan de hacer referencia a su práctica.

[444] Hemos tomado este concepto de Norbert Elias quien lo utiliza especialmente en " La transformation de la balance des pouvoirs entre les sexes ", *Politix:* Volume 13 - Nº 51/2000.

relaciones sociales. Es intentando indagar en el corazón de estas tensiones que se ha utilizado dentro de nuestra investigación empírica el concepto de imaginarios de poder, tratando de desarrollar un concepto que refleje esta tensión al corazón de las mismas representaciones. En efecto este concepto designa las representaciones que atraviesan las relaciones sociales, ordenándolas construyéndolas y legitimándolas; reenviando a los aspectos tanto movilizadores-creadores como a aquellos aspectos reproductores-legitimadores de la vida social. En otros términos, interesarse en los imaginarios de poder de los actores es darse los medios de distinguir y reconocer de manera dinámica a la vez los elementos de reproducción de su universo de justificación, así como aquellos elementos de re-elaboración de las lógicas sociales presentes en las relaciones sociales.

Estas *tensiones* que son intencionadas durante el proceso de investigación llevan a los individuos a confrontarse al sentido que tiene para ellos su posición en un espacio socialmente construido. En efecto hacer la pregunta sobre el poder y la autoridad puede significar no solamente una entrada en las categorías más explícitas del poder sino también la expresión y la elaboración por parte de los sujetos de aquellas categorías que les serían propias, ya sea vía la confrontación con sus propias lógicas de acción, o a través de la crítica de las lógicas del otro[445], lo que contribuye además a la construcción de las identidades sociales[446].

La indagación en las condiciones para acrecentar la reflexividad en una investigación sobre las relaciones de poder, significa no sólo una consideración ético-filosófica sino sobretodo una preocupación teórico-metodológica en la cual se requiere en primer lugar tanto el reconocimiento de estas capacidades en los investigados, así como la exigencia al sociólogo de que ponga en marcha todo un dispositivo a la vez estricto en ciertos conceptos y principios, pero a la vez flexible durante la *"démarche"* de investigación en la cual la capacidad reflexiva de éste se ve más exigida que nunca.

Así es cómo vemos que nuestra preocupación recoge uno de los debates clásicos que siguen estando presentes en las ciencias sociales, cual es el de la *relación sujeto-objeto* que exige al sociólogo la capacidad por la que esté siempre atento a la relación que mantiene con los investigados. Aquí aparece como primer principio el de objetivación que nosotros la trabajamos en dos sentidos en la investigación sobre las relaciones de poder y autoridad.

El primer aspecto de este principio representa su carácter de condición y aspecto central para mejorar la calidad científica del trabajo del sociólogo que exige ajustarse a una rigurosidad y cuidado permanente de las posibilidades y limitaciones que una técnica ofrece en el desarrollo mismo de la investigación, estando atento al tipo de relación que se establece con los investigados durante la *"démarche"*, lo que Bourdieu ha llamado la objetivación participante[447].

---

[445] Bajoit Guy (2003), Le changement social, op. cit.

[446] Al respecto podemos considerar los postulados de Maheu y Robitaille quienes afirman a partir de sus investigaciones la existencia de dos tipos de redes sociales de la práctica educativa que intervienen en la construcción de la identidad profesional: por una parte, la relación con el alumno y, por otra parte, las redes sociales constitutivas del medio más amplio de la práctica educativa los cuales constituyen el espacio social donde los profesores construyen, afirman y negocian su posición y su identidad. En Robitaille, M. y Maheu, L. " Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle:le cas du travail ensegnant au collégial " en Revue des sciences de l'éducation,vol, XIX, Nº1.

[447] *« L'objectivation (dans le sens de connaissance scientifique) de la relation subjective entre le sociologue et son objet (sa participation avec l'objet qu'il analyse), fait part de l'analyse scientifique » :* La objetivación (en el sentido de conocimiento científico) de la relación subjetiva del sociólogo con su objeto (su participación del objeto que analiza), es parte de su análisis científico. Pierre Bourdieu. " Sur la objectivation participante " Actes de la recherche en sciences sociales nº23, septembre 1978.

Aquí el desafío es incluir en el análisis de nuestros datos las condiciones de posibilidad de su existencia, lo que reenvía también a la pregunta a la que este autor siempre está atento sobre las condiciones de posibilidad de construcción del conocimiento científico.

El segundo aspecto al que nosotros nos referíamos con este principio de *objetivación*, se refiere a la realización de esta tarea por parte de los investigados y que significa realizar una tarea similar a la del sociólogo, ya que el investigado igualmente toma distancia de su objeto de análisis, pero en nuestro caso tendiente a arribar a una argumentación de su parte que se ubicara en un plano más racional que afectivo, de manera que intentara tomar distancia de su situación puntual frente a un marco más amplio de argumentos y lógicas de justificación. Por eso es que hemos preferido el término de *distanciación*, para distinguir que se trata de un actor diferente en la investigación, sin embargo reconocemos que esta tarea de objetivación en sentido amplio la realizan tanto el investigador, como el investigado.

El segundo principio que distinguimos es el de la *problematización,* donde es necesario señalar que, si bien estos elementos que hemos llamado principios son puntuados de manera diferenciada en distintos momentos de la entrevista o del grupo de discusión, éstos están presentes durante todo el desarrollo de estas actividades de investigación, por tanto hay que considerar y precisar que en muchas ocasiones éstos están indisolublemente unidos siendo uno condición del otro como lo son especialmente el de la objetivación y la problematización, o el de éste último respecto a la profundización. En efecto a través de la *objetivación/problematización*[448] se puede pasar de la significación cotidiana y casi natural de las prácticas y argumentos desplegados a propósito de ella, a un nuevo nivel de significación, en la cual la persona ve una más amplia gama de explicaciones posibles a las que puede volcarse su discurso ya sea siendo forzado a utilizar un nuevo registro, y por tanto ampliar los registros utilizados inicialmente, o ya sea a hacer aparecer o ampliar su crítica, desarrollando un cuestionamiento mayor a partir del principio de negatividad[449] cercano de la Escuela crítica, y que en algunos casos se podía volver sobre sí.

El tercer principio es el de *profundización*, el cual requiere de un trabajo de confrontación de lo que el sujeto dice y al que lo lleva el investigador. Esto le permitirá problematizar su situación y mirar de manera más amplia y compleja su situación más particular. Este principio de *profundización* es justamente un aspecto de desarrollo de un análisis fino sobre aquellos elementos que le parecen más significativos y a partir del cual el investigado realiza una síntesis de aquel universo al cual ha recurrido eligiendo aquellos aspectos que le son más significativos *rearmando* su discurso o dotándolo de mayores elementos tomando una mayor distancia de aquellas situaciones concretas a las que hacía referencia.

Finalmente, esta explicación que es sobretodo metodológica, no se da al azar y vemos que, si bien estos principios pudieran desarrollarse en cualquier investigación, existe un sesgo que es que todos estos principios son pertinentes siempre y cuando esta investigación tenga un interés explícito por hacer aparecer aquellos aspectos contradictorios en el discurso de los

[448] Este concepto dual se utiliza en la investigación/acción, pero se le asigna un carácter de un mayor efecto en la conciencia de los participantes de estas experiencias, nosotros preferiremos un uso más restringido en virtud de lo que vemos en la práctica investigativa sociológica. Algunas referencias posibles sobre investigación/acción/participativa en Giorgi, Víctor "Investigación-Acción-Participativa: una opción metodológica " en *IV Seminario Latinoamericano de Investigación participativa*, Edit. CEAAL, Septiembre 1988; Rubín de Celis, Ema "Investigación científica v/s Investigación participativa: reflexiones en torno a una falsa disyuntiva " en *Investigación participativa y praxis rural*, Edit. CEAAL, Noviembre 1988.
[449] Holloway John, Matamoros Fernando, Tischler Sergio (comp.) (2007) *Negatividad y revolución. Theodor W. Adorno y la política*, Buenos Aires: Herramienta.

investigados, o bien que esté interesada en permitir aun en el desarrollo de la investigación las capacidades reflexivas y críticas de los investigados.

Estos principios señalan momentos en la investigación concreta y no tienen que ver necesariamente con una secuencialidad, sino que más bien señalan el énfasis que tiene la entrevista en cada uno de sus momentos.

El *primer momento* que reconocemos es aquel de objetivación y contextualización[450] que permite ubicarnos en el universo del entrevistado. Esta parte en el reconocimiento explícito del derecho a palabra que tiene el entrevistado, sin embargo, éste va siendo pautado por la entrevistadora quien le exige progresivamente, a partir de sus primeras expresiones, pasar a un trabajo de distanciamiento parecido a aquel del sociólogo que le permita ver no sólo su situación particular sino la relación social en su conjunto.

El *segundo momento* dice relación con el trabajo de confrontación en el que el investigador pone en cuestión, o bien otorga elementos que se confrontan a aquello que el entrevistado da por "natural". Esta confrontación debiera permitirle al entrevistado problematizar su situación y mirar de manera más amplia y compleja su situación más particular. Este es un giro interesante tendiente a que el sujeto despliegue su sistema de justificación y los imaginarios, que contienen tanto elementos de legitimación como de crítica.

En esto recogemos el planteamiento de Boltanski y Thévenot, quienes reconocen la capacidad reflexiva de los sujetos en el hecho que éstos sean capaces de desarrollar la crítica frente a situaciones de la vida diaria. El despliegue cotidiano de esta capacidad deja en evidencia no sólo la gran potencia que tienen los sujetos en el sentido de la significación y la legitimación de formas y sistemas sociales, sino que refleja la oposición a una sociología que mantiene a los individuos con status de autómatas sociales o bien en meras víctimas de la estructura. Este segundo movimiento entonces significa potenciar el despliegue de esas capacidades en los individuos, favoreciendo el distanciamiento de la situación puntual que narran para poder permitir una profundización en el tema de investigación.

El *tercer momento* que distinguimos podemos nominar como de la *profundización.* Este puede significar el paso siguiente después de una problematización del actor respecto a lo que su discurso constituye. Así, se pasa de una significación cotidiana y casi "natural" de las prácticas y argumentos desplegados a propósito de las preguntas que el tema de investigación plantea, a un nuevo nivel de significación. En éste el sujeto ve una más amplia gama de explicaciones posibles a las que puede volcarse su discurso, ya sea: recurriendo a otro registro; modificando su discurso; haciendo aparecer o ampliar su crítica, o desarrollando una problematización mayor que lo lleve a distinguir la relación entre su concepción y los sistemas de legitimación social más amplios.

Este momento nos resulta de especial interés, puesto que podría proporcionarnos elementos de análisis más fino, en el sentido de detectar los elementos a los cuales los individuos le asignan mayor importancia en las relaciones sociales, así como aquellos elementos que permiten distinguir su ideología, sean estos de afirmación o de contestación de las formas sociales predominantes. Así hacemos el recorrido desde su experiencia particular a la experiencia social de las relaciones sociales, así como el de la significación individual a la forma en que otros significan la sociedad, o a las formas instaladas para su significación.

[450] Op. cit. p. 19.

IV.8.2. Selección de los establecimientos y los(as) entrevistados(as)

La indagación se desarrolló en *seis establecimientos* de enseñanza media de la Región de Valparaíso. Para su selección operamos con un criterio de heterogeneidad en cuanto al tipo de territorio donde se emplazan: *espacios urbanos o rurales*; tipo de administración del establecimiento: *pública o privada*, correspondiendo, respectivamente, a *Liceos municipalizados* y *Colegios particulares*; diferencias en el número de alumnos, desde una alta matrícula hasta una reducida. Finalmente operamos con un criterio heterogéneo también en cuanto a la diferenciación de establecimientos por sexo: colegios mixtos y de un solo sexo, en nuestro caso, Liceos de mujeres, Liceos de niñas según los establecimientos.

Es preciso mencionar la negativa que obtuvimos por parte de establecimientos confesionales, así como las dificultades para acceder a establecimientos particulares subvencionados.

Se desarrolló un trabajo de conocimiento preliminar con los establecimientos donde se realizaron diferentes entrevistas y reuniones con profesores, trabajadores, directivos y funcionarios, autoridades educacionales. Estas entrevistas buscaban conocer las características generales de los establecimientos y llevar a cabo una serie de gestiones para lograr la aceptación de la realización del estudio en su interior. Luego, diferentes condiciones fueron discutidas entre la investigadora y los equipos para que se hicieran efectivas cada una de las entrevistas y grupos de discusión.

La forma en que se organizaron las actividades fue variada, en función de la relación que se estableció con algunos actores del establecimiento. En algunos establecimientos se logró fijar un calendario para la realización de las actividades investigativas, mientras que en otros, las actividades se iban desarrollando paulatinamente, con un ritmo que se ajustó ampliamente a las acotadas posibilidades de tiempo y espacio, así como a las resistencias que ponía en el equipo directivo la continuidad de la investigación.

Cabe mencionar que el estudio se inició en ocho establecimientos, cuyo total se redujo, debido a que, en más de un caso se interrumpió el estudio por parte de la dirección del establecimiento a través de diversas estrategias, evasivas o explícitas.

En efecto, en un par de establecimientos, la aceptación inicial pareció diluirse debido a las amplias resistencias y pocas facilidades brindadas para la realización del trabajo. Distintas exigencias y limitaciones de parte de algunos establecimientos impidieron continuar con la investigación en ellos.

Sin embargo, finalmente la investigación logró realizarse efectivamente en seis establecimientos: *cuatro de dependencia municipal y dos de dependencia privada*.

De los cuatro liceos municipalizados, dos se encuentran en el área rural. Ambos establecimientos tienen una población estudiantil cuyas familias de origen corresponden a sectores pobres rurales o semi-urbanos de bajos ingresos.

De los rurales, un establecimiento es técnico profesional, mixto: el Liceo técnico rural, mientras que el otro es un Liceo de mujeres: el Liceo de niñas Nuestra Señora del Socorro.

El **Liceo de mujeres Nuestra señora del Socorro**, presenta una situación crítica en términos de gestión, deserción escolar, aprendizaje y relaciones en su interior. Apegado a la historia del Liceo de señoritas que alguna vez fue, teniendo una posición destacada en la comuna, hoy enfrenta varios problemas. Tiene una matrícula que se reduce drásticamente cada año, su proyecto educativo va entre los vaivenes de definirse un liceo técnico-profesional para volverlo atractivo a la población juvenil, y a la vez buscando el modo de quitar el estigma que pesa sobre éste en virtud del cambio de la población escolar que asiste, provenientes ya no de la élite de señoritas, sino de diferentes sectores que no tienen otra alternativa educacional que la municipal.

Su cuerpo docente está conformado con profesores que tienen muchos años de trabajo en el establecimiento. El envejecimiento de la planta y la falta de innovación son mencionados por los más críticos como uno de los motivos de las graves dificultades que se observan en su interior. Nosotros pudimos verlas, en particular, en innumerables ocasiones donde la investigación estuvo a punto de ser paralizada y se desarrollaron diferentes estrategias para impedir la realización de más grupos de discusión con las estudiantes. Estuvimos compartiendo la dinámica del liceo, participando de talleres con profesores, observando con la dirección las dificultades de gestión y los bajos índices de aprendizaje de las jóvenes en el establecimiento. Sin embargo se aceptó en contadas ocasiones a que las estudiantes dispusieran de tiempo y espacio para expresar su voz dentro del contexto de la discusión grupal.

El **Liceo técnico rural**, por su parte, es mixto y de tipo técnico/profesional, que entrega especialidades técnicas para las labores del campo. Presenta bajos índices en términos de rendimientos escolares y vulnerabilidad social de sus estudiantes, asimismo el nivel educacional de las familias bordea apenas la enseñanza básica.

La matrícula del establecimiento no supera los 150 estudiantes y el cuerpo docente es de 11 profesores, entre los cuales algunos son técnicos que imparten cursos sobre las distintas técnicas agrícolas. El Liceo cuenta con un proyecto educativo con un enfoque productivo y "familiar" que pretende lograr la inserción laboral de los estudiantes.

Los otros dos establecimientos municipalizados se ubican en el ámbito urbano, siendo uno mixto: Bahía de Quintil y el otro de mujeres: Liceo de niñas N°6.

El **Liceo Bahía de Quintil**, corresponde a un lugar altamente estigmatizado en el nivel comunal debido a que recibe históricamente estudiantes expulsados de otras escuelas. A la vez acoge a un número importante de estudiantes que trabajan. Presenta altos índices de deserción escolar y bajo rendimiento escolar que los ubica muy abajo en el ranking de los establecimientos según la prueba SIMCE.

La matrícula del Liceo, alrededor de 700 estudiantes, desciende año tras año. El cuerpo docente corresponde a profesores que laboran en más de un establecimiento, cuentan con niveles diferenciados de experiencia, con profesores de edades entre 45 y 60 años, varios cercanos de su jubilación. Ellos manifiestan los problemas de conducta de los estudiantes, expresado en el alto número de anotaciones negativas que realizan en los libros de clase u hojas de conducta.

El **Liceo de niñas N°6** es un establecimiento que presenta una alta matrícula que supera las 900 estudiantes. Este es un liceo tradicional, cuyo proyecto educativo se apega en general a

directrices curriculares nacionales para la enseñanza humanista-científica, tendiendo a la continuidad de los estudios de las jóvenes. El establecimiento, que se emplaza en el centro de la ciudad, presenta heterogeneidad respecto del origen de las niñas y jóvenes que asisten, el rendimiento escolar, así como el nivel educacional de sus familias. Ellas provienen de los diferentes cerros y sectores de la comuna y sus familias tienen un nivel de ingresos bajo y medio-bajo.

Su cuerpo docente está compuesto por cerca de 36 profesores, con amplia trayectoria, la mayor parte supera los 50 años, y algunos esperan la jubilación, sin embargo, hay algunos profesores jóvenes que se han ido integrando a la escuela. La forma de organización escolar aún corresponde a la de los decenios anteriores, existiendo una estructura horaria de división de los cursos en jornadas de la mañana y la tarde. Actualmente se encuentran en etapa preparatoria de la jornada escolar completa.

En el caso de los colegios privados, se buscó una heterogeneidad en el sentido de representación y diferenciación por sexos, pero no conseguimos autorización para la realización en el interior de colegios de mujeres, que, en su mayoría, correspondían a establecimientos confesionales católicos.

Por lo tanto, los dos establecimientos privados correspondieron a colegios mixtos. La diferenciación entre ellos, estuvo dada por las características del proyecto educativo, además por el énfasis político que existía en uno de ellos.

El caso del **Colegio Bélgica** es reconocido como un colegio de izquierda, cuya comunidad participa tanto de la organización estudiantil, como de la gremial de los profesores. Su matrícula es cercana a los 400 estudiantes y sus profesores, 19.

El cuerpo docente corresponde a un colectivo de profesores, de diferentes edades, pero con probada experiencia, que en el contexto de la privatización de la educación durante la dictadura, y habiendo quedado varios de ellos fuera del sistema público por exoneraciones o despidos, decidieron agruparse y formar un colegio tendiente a desarrollar una educación en un ambiente democrático, alternativo al de la dictadura que regía cuando se conformó.

El establecimiento se reconoce como laico, no cuenta con ningún tipo de financiamiento extra y se sostiene con las matrículas de los estudiantes cuyas familias corresponden a profesiones liberales con un nivel de ingresos medio-alto.

El segundo colegio privado se dice un establecimiento de élite. El **Colegio Experimental** tiene un proyecto educativo de innovación educativa, formación personalizada y utilización de las tecnologías de la información. Pertenece a un consorcio internacional de Educación. Se ubica en un sector exclusivo de la ciudad (con desplazamientos exclusivo en coches particulares), cuenta con instalaciones modernas de alto estándar, así como recursos digitales e interactivos para la realización del trabajo de aula.

Su cuerpo docente corresponde a profesores de edades que fluctúan entre los 25 y 45 años principalmente. Presentan baja participación de entidades gremiales o políticas.

Los estudiantes y sus familias poseen un nivel de ingresos medio-alto y el monto de la mensualidad es mayor que en el colegio Bélgica.

La selección de los entrevistados se hizo de acuerdo a criterios de heterogeneidad estructural: en particular la diferencia de sexo y edad. Pero también aquellos elementos ligados. Por ejemplo, en el caso de los docentes, el tipo de trabajo que desempeña en ése y otros establecimientos (considerando que varios de los entrevistados trabajaban en más de un establecimiento); años de experiencia; antigüedad en el establecimiento; responsabilidades y cargos ejercidos en su interior: o las formas de disciplina observada en los establecimientos donde imparte clases.

Teniendo en cuenta las características específicas del espacio donde desarrolla su práctica, se consideró la participación de la toma de decisiones al interior del espacio escolar y en el campo educativo y social (por ejemplo en asociaciones gremiales, sindicatos, etc.).

Asimismo se buscó la heterogeneidad respecto del tipo de formación recibida y calificación educacional. Finalmente, hubo heterogeneidad respecto de la orientación política, la participación socio-política, así como formas de ejercicio de su profesión en relación con metodología docente, así como ejercicio del poder y la autoridad.

Para definir el número de entrevistas y grupos de discusión en el interior de los establecimientos, aplicamos el criterio de saturación pues buscábamos una aproximación exhaustiva a los contenidos asociados al fenómeno en estudio.

La saturación permite poner al centro la inmersión total dentro del fenómeno del poder, de modo de conocerlo tan completamente y compresivamente como sea posible[451] en el discurso de los dos actores, profesores y estudiantes.

Se realizaron un total de 25 entrevistas abiertas y en profundidad con profesores y profesoras de los 6 establecimientos investigados. Mientras que en el caso de los grupos de discusión, se realizaron un total de trece grupos de discusión con estudiantes, así como tres grupos de discusión con profesores y profesoras de liceos municipalizados.

IV.8.3. ¿Por qué interesarnos en una problematización des los investigados sobre las relaciones de poder entre las que están inmersos? Elementos para la elaboración de la Estrategia de Indagación Empírica.

Creemos necesario mencionar hacer referencia a esta preocupación que aparece en nuestro análisis, la cual tiene que ver con los motivos por los cuales nos interesa desarrollar estas capacidades reflexivas en los actores a partir del reconocimiento de relaciones sociales desiguales, o frente a conflictos latentes o manifiestos en el espacio escolar y el espacio local dados los cambios políticos, culturales, sociales y económicos en el actual momento en el cual los actores se ven enfrentados a presiones, cuestionamiento de su rol, o a situaciones de cambio que resultan complejas de comprender.

Esto reenvía a la discusión sobre la toma de distancia del sociólogo respecto a su objeto de conocimiento, es decir a la toma de posición específica que representa la interpretación de base de los procesos sociales desde los cuales arranca su investigación. Lo que significa por ejemplo en el caso de la Escuela, considerar la postura que el sociólogo adopta frente a los

[451] Valles, Miguel (1997) *Técnicas cualitativas de intervención social: reflexión, metodología y práctica profesional*, Madrid: Edit. Síntesis, p.11.

actores inmersos en un marco de mutaciones permanentes en el cual, si bien la vida estaría mucho más marcada por ciertos rasgos de incertidumbre, esta incertidumbre podría estar marcando sobretodo a los actores subordinados, a quienes en un marco de toma de decisiones sobre la política educacional por ejemplo, pese a ser los actores centrales no cuentan con un poder significativo en la definición de las líneas de acción definidas en el nivel gubernamental.

La problematización de la relación de poder (esto es la posición y la acción de los actores en una relación concreta), no es ajena a la preocupación de Elías por la postura del investigador en ciencias sociales, quien se encuentra en una permanente tensión entre compromiso y distanciamiento[452] puesto que a diferencia de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales cuentan con dos propiedades específicas: sus objetos son al mismo tiempo sujetos que tienen representaciones de su vida en sociedad; y en segundo lugar: los investigadores son ellos mismos parte de su objeto de estudio (puesto que son parte de la sociedad), esta tensión está sin duda presente desde el momento en que se elige el objeto de estudio, cuando se enuncian las hipótesis iniciales, cuando se revisa la literatura, se construye la metodología, y se desarrolla el análisis, y hasta cuando se dan a conocer los resultados.

Sobre la pregunta de ¿por qué hemos planteado la investigación buscando poner a prueba las capacidades reflexivas de los actores? La respuesta tiene que ver con el interés por acceder a los imaginarios de poder que poseen los investigados, tanto en su dimensión de legitimación como de quiebre o creación de representaciones, por esto tanto la descripción, la objetivación, como la confrontación / problematización y la profundización se hacen indispensables, puesto que de lo contrario arribamos a una visión "fijista" o reducida de aquello que está presente en el universo de representaciones de los investigados. De ese modo podríamos estandarizar respuestas pero no podríamos arribar a los distintos matices que tienen estas representaciones.

Esta respuesta nos lleva a remarcar las características reflexivas de la sociología. Sin embargo también queda pendiente la pregunta sobre qué esperamos de ella en términos de su incidencia en procesos individuales y grupales en los grupos que investigamos. Quizás nuestra pretensión se ubica más del lado del conocimiento que del interés en incidir en los actores, aun cuando insistimos que consideramos que el acto de conocer y la investigación en general tiene una influencia en el objeto[453], y más concretamente en el caso de la sociología en los actores con los cuales desarrollamos nuestras investigaciones.

Así, entonces, hemos partido de la base del reconocimiento que las relaciones sociales al interior de la Escuela y entre las organizaciones sociales y las autoridades locales (como la mayor parte de las relaciones sociales al interior de instituciones y la sociedad), están cruzadas por relaciones de poder, de este modo el proceso de negociación, crítica o legitimación de la autoridad se juega dentro de un marco más complejo de relaciones entre los

[452] Elias Norbert, (1993 - 1er édition 1983) *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris : Fayard, 1993.

[453] Jesús Ibáñez plantea que la reflexividad sería un rasgo también presente en otras Ciencias, así él retomará la afirmación de Gordon Pask (en *Conversation, cognition and learning, Amsterdam, Elsevier 1975*) en relación con la presencia de tres movimientos que se observan en la física, relativos a la preocupación por la reflexión del sujeto que investiga. Estos tres movimientos han sido sucesivamente: absoluto, relativo, reflexivo. Posiciones que corresponden, respectivamente, a las tres grandes olas de la física: clásica, relativista y cuántica. En física clásica, hay un lugar privilegiado del sujeto para la captura del objeto, el sujeto es absoluto - lugar de Dios -- (este lugar será modelo para el sujeto trascendental kantiano). En fñisica relativista, ese lugar absoluto se desmultiplica en una multiplicidad de lugares - relativos - la captura de la verdad del objeto exige una conversación entre todos los observadores posibles (intersubjetividad trascendental). En física cuántica, el sujeto se hace reflexivo, pues tiene que doblar la observación del objeto con la observación de su observación del objeto (medida cuántica). Jesús Ibáñez (1994) *El regreso del sujeto,* op. cit.

actores y agentes. Pero además tenemos el interés por saber cómo generábamos una mayor reflexividad o crítica en los actores teniendo en cuenta que justamente una pregunta por las relaciones de poder nos podrían permitir acceder a los puntos en tensión, generar quiebres en el discurso recurriendo a la contextualización, la confrontación y la problematización.

Por tanto si seguimos esta misma línea de "operacionalización del poder", en términos de la investigación sobre la relación entre profesores y alumnos en la Enseñanza Media y en el espacio de la organización social y los poderes locales, una pregunta importante ha sido *¿en qué espacio y cuadro simbólico y material se da este proceso de legitimación, cuestionamiento, o negociación de la autoridad en estas relaciones sociales?*

Existe una relación entre los procesos de cambio dentro del espacio escolar como expresión de los intereses de los individuos y grupos, pero estos procesos se dan en el seno de una relación dialéctica entre lo particular y lo global. Esto nos da pistas concretas en el desarrollo de las entrevistas y grupos de discusión para la reflexión crítica al respecto.

Estas relaciones de poder y los sistemas de autoridad legitimadas en el espacio escolar debe considerar los aspectos de la política global en la cual se enmarca la gestión de la Enseñanza Media, lo que significa hacer un análisis del marco regulatorio, las relaciones entre los distintos subsistemas educativos con el estado y la sociedad civil, así como los procesos de cambio a los que se ve enfrentado el campo escolar en el presente.

Las preguntas sobre el contexto nos permiten conocer el espacio desde el cual hablan los actores. Nos interesa que nuestra aproximación a las relaciones de poder en la Escuela no se dé a ciegas, lo que define una entrada particular desde el punto de vista metodológico, cubriendo una mirada macro-sociológica y micro-sociológica que permita una suerte de descripción densa[454], desafío al cual se enfrenta la interpretación en varias disciplinas sociales.

Concluyendo esta línea de operacionalización en la práctica, vemos que el concepto de autoridad tiene una connotación que no genera necesariamente esta tensión a la que hacíamos referencia al principio, por tanto el punto de entrada en la pregunta inicial en la experiencia práctica que nos parece ofrece estas posibilidades es el de orden y conflicto, o de disciplina en la escuela. En efecto éstos constituyen términos más específicos, que representan indicadores significativos respecto de los modelos operacionales de disciplina desarrollados en la Escuela y los cambios que están viviendo actualmente. Esta entrada nos permite concentrarnos en la lógica presente en la forma en que los sujetos en su relación cotidiana enfrentan los conflictos, lo que a su vez nos aporta un marco de referencia sobre los procesos globales que se desarrollan a través de la historia visto desde los sujetos.

Así la referencia a la autoridad y el sistema de poder constituyen conceptos más amplios sobre los que se va profundizando a medida que transcurren las entrevistas, representando la fase que llamamos de profundización y que va permitiendo confrontar distintas visiones respecto a la autoridad en la Escuela en la relación profesor-alumno y en la relación Escuela-Sociedad, es decir donde es posible hacer una reflexión más amplia por parte de los entrevistados, tomando distancia de su cotidianeidad, visualizándose como portador de una cierta forma de ejercer la enseñanza dentro del espacio de la Escuela, y como promotor de una cierta forma de relación social, de ciertos valores, o, en el lenguaje de Boltanski et Thévenot, portador y

[454] Geertz Clifford (1997) *La interpretación de las culturas* ", Barcelona: Gedisa.

defensor de ciertos *grandeurs* o, podemos agregar también de ciertos *non-grandeurs*, como lo hemos podido observar en algunas experiencias prácticas anteriores.

Debido al interés por rescatar esta capacidad desplegada diariamente por los actores es que nos interesamos en conocer la voz de ellos, lo que ellos piensan y dicen respecto a su práctica y los sistemas de legitimación que construyen, las formas de autoridad que legitiman, las que proponen y las que cuestionan. En este interés tomamos el aporte de Luc Boltanski en relación al reconocimiento de la existencia de sistemas de justificación al cual recurren los individuos en relación a su práctica, donde la existencia de diversos registros, *cités* o lógicas a los que recurren los individuos nos da pistas respecto a este interés legitimador o crítico de los actores, y en buenas cuentas de su capacidad reflexiva, su discurso entonces, no se trata de meros objetos del análisis, sino de capacidades que pueden ser potenciadas mismo en el proceso de investigación, de ahí la necesidad de tener especial atención mismo en la operación técnica del dispositivo metodológico. Así, un interés por los sistemas de legitimación utilizada por los individuos, es traducido por los argumentos a los que recurren profesores y alumnos para justificar su acción y las relaciones de poder existente.

El desarrollo de la investigación busca conocer los imaginarios que están contenidos en las relaciones de poder entre profesores y alumnos en la Enseñanza Media y en el espacio político local de la gestión de las organizaciones de vecinos, tratando de reconocer aquellos aspectos de constricciones sociales a los cuales se ven enfrentados para el desarrollo de su práctica, lo que refiere al marco de regulación más amplio que distinguen de ese campo específico para desde allí hacer la pregunta sobre el sistema más global y cómo es posible que en Chile exista un sistema autoritario pese a la "superación" del período de la dictadura, lo que apela a los aspectos de ideología que marca su visión particular. Aquí también se mencionan aquellos aspectos de creación y cuestionamiento del sistema de autoridad existente en cada uno de los campos y en el marco más global, lo que reenvía a la dimensión de construcción y utopía, a la capacidad creativa de los sujetos. Esto último nos reenvía a esta capacidad reflexiva y crítica de los sujetos, pero a la vez a la dimensión soñada del imaginario.

La *segunda pregunta* es ¿cómo hacer emerger estos imaginarios, que al considerarlos como aspectos legitimadores a la vez que dinamizadores del orden social requerían de un método especial que permitiera su expresión en los investigados?

Esta pregunta implica dos desafíos, el de permitir la **libre expresión de las ideas de los sujetos**, que facilite la aparición de su sistema de legitimación de la situación que vive en ese campo específico. Esto, bien entendido, teniendo en cuenta su posición dentro del sistema de la escuela y del poder local y la organización social.

Pero a la vez no podemos quedarnos en una mera descripción de lo que los investigados dicen en la que el investigador represente sólo una escucha respecto a lo que ellos dicen en relación a estas preguntas iniciales sobre la forma en que se enfrentan diferentes conflictos en el corazón de las relaciones sociales estudiadas. En efecto, decimos que no basta con la descripción, ya que es necesario también permitir el segundo desafío de la **objetivación y problematización** de las situaciones e ideas que los actores portan sobre la autoridad, lo que significa permitir y **propiciar la contextualización de sus representaciones.**

Aquí la información que el investigador ha recogido en la primera aproximación (macro-sociológica) al tema de investigación resulta de importancia. Así es cómo contenidos relativos a la forma de organización de la educación secundaria, la de las relaciones entre las

organizaciones sociales y las autoridades municipales, y la distinción de los distintos actores que participan, así como algunos de los problemas y fenómenos más recientes significan un plus para realizar este ejercicio, por ejemplo la Reforma educacional, u otras modificaciones observadas).

A dichos elementos, incorporamos otro desafío para nuestro interés investigativo. Para poder, dentro de la *démarche* de investigación, arribar a una mayor reflexividad de los actores, requerimos una tercera dimensión, con el objetivo de introducir quiebres o **confrontar los sistemas de justificación** de los actores, teniendo en cuenta la naturaleza de la pregunta de investigación que se ubica en el dominio de la explicitación de las relaciones de poder y el acceso a las dimensiones de producción, reproducción o creación del imaginario.

Este desafío de confrontación nos exige el desarrollo de una actitud que nos acerca a una cierta *sociologie du soupçon,* o sociología de la sospecha, que se orienta a, en la misma *démarche,* permitir a los actores un cuestionamiento más profundo sobre eso que han naturalizado en su discurso y que puede legitimar formas de relación autoritarias o un sistema y una cultura autoritaria.

Esto, potencialmente podrá generar resistencias en ellos, pero también podrá llevarlos a una reformulación respecto de lo que han dicho inicialmente. Es así como en varias ocasiones los investigados retoman la entrevista desde la pregunta inicial formulada por el investigador, ya sea completando su lectura sobre el tema del poder y la autoridad en la escuela o en las relaciones políticas locales, o bien modificando algunos aspectos de su discurso. Así podrían, ya sea criticar los defectos que ven en el sistema educativo y político de una manera más profunda - no sólo en el sentido de queja, sino visualizándose como parte de un sistema de legitimación injusto- ya sea, planteándose - como autocrítica o como propósito de superar a futuro - su falta de reflexión al respecto.

Debemos reconocer que en este aspecto, puede volverse más difícil hacer la confrontación sin que los investigados lleguen a hacer la interpretación de un compromiso más afectivo o valórico por parte del investigador, que se asocie a su perfil político, socio-cultural o económico. Allí los procesos de transferencia que pueden operar son un elemento a considerar todo el tiempo. Por lo tanto, la tarea de objetivación no se trata de una etapa sino más bien de un principio que se hace siempre indispensable de manera que no perturbe mayormente la relación de investigación, así como aquello que los actores dicen.

Como vemos, la dimensión de **confrontación** es ciertamente uno de los aspectos, a la vez que tareas más desafiantes ya que pone en manos del investigador la responsabilidad de un despliegue de competencias que tiene que ver no sólo con establecer la relación de confianza, la capacidad de escucha, el manejo de información adicional que permita a la vez una contextualización pero no un direccionamiento obligado a que el investigado diga eso que espera que diga. La dimensión de confrontación resulta además una opción metodológica y epistemológica que se vuelve una condición necesaria si estamos interesados en acrecentar la reflexividad en los investigados.

Sin embargo, vemos que un propósito de quiebre del sistema de legitimación por parte del investigado, además de no ser realista es poco sostenible en el sentido que nuestro interés sociológico está más concentrado en la investigación, de manera que ésta nos proporcione nuevas pistas para seguir profundizando en el tema de interés y permitiendo la construcción de nuevos objetos sociológicos. Así la referencia a la intervención resulta más difícil de

sostener, no obstante reconocemos que la investigación pudiera tener efectos prácticos en los individuos y grupos más allá de la situación de investigación concreta.

No obstante, en la preocupación por los efectos de la investigación sociológica en los actores implicados en ella, es preciso recoger y no omitir o negar el aporte que desde la sociología se hace a los individuos y grupos, en el sentido que Bourdieu llama la " función spinozista " de la sociología.

Ello, en el sentido que la tarea del sociólogo permite desnaturalizar y "desfatalizar"[455] el mundo social. Para intencionar este quehacer, es preciso incluir dentro de la misma metodología de investigación, el deseo explícito por confrontar los mitos que envuelven el ejercicio del poder, en los campos específicos y en el espacio más amplio, que ayudan a afirmar un cierto tipo de relaciones entre los actores en la sociedad chilena.

Con esto, ayudamos a la contextualización, permitiendo la toma de distancia de parte de los actores de la dinámica de relaciones en las que están inmersos y las condicionantes de cada campo, confrontando lo que los sujetos dicen. De esta manera, se puede evidenciar la legitimación por su parte de relaciones injustas o la forma en que participan de las relaciones de poder, poder que no les es ajeno, aún en una posición de subordinación.

La dinámica del espacio de la entrevista individual y la entrevista grupal, bajo los contenidos que señalaremos en el siguiente punto permitirá, potencialmente, una revisión individual y el reconocimiento del autoritarismo de parte de los actores, pero a la vez, el método se propone que tal reflexión les permita el análisis y profundización en los condicionantes materiales y simbólicos de su práctica, el mundo en el cual se mueven, y su propia participación del mismo.

De este modo ni fatalismo ni autocomplacencia, pero tampoco aislacionismo ni determinación absoluta. Por nuestra parte, hemos hecho una revisión crítica permanente del método y del marco conceptual desde el cual arranca nuestra práctica investigativa, tratando de recoger en un movimiento inductivo aquello que observamos en el terreno de la micro-política, en los problemas de relaciones entre profesores y alumnos, y los elementos que vamos distinguiendo para reconocer la configuración de la problemática. Desarrollando desde allí una indagación profunda en los contenidos que conforman los imaginarios en las relaciones de poder en la escuela durante la transición chilena.

IV.8.4. Descripción de la Estrategia global de Investigación

La metodología de nuestra investigación se estructura en tres momentos[456] : objetivación, confrontación y teorización (o profundización)

El primer momento tiene que ver con el trabajo inicial de teorización preparatorio al terreno, así como el conocimiento inicial del espacio de investigación, de manera que se pueda objetivar y problematizar la situación estudiada.

[455] Pierre Bourdieu (1980) *Questions de sociologie*, Paris : Minuit, p. 46.

[456] El desarrollo teórico y metodológico mayor al respecto de estos momentos se encuentra en un trabajo de la autora realizado en el contexto de la preparación del DEA en Sociologie. Ver Arancibia, L., "*La double reflexivité chez les sujets dans les processus de recherche sur les relations de pouvoir*", Louvain-la-Neuve, mai 2000 (s/e).

El segundo momento es el de confrontación que se realiza al momento de las entrevistas y el conocimiento del contexto tal como es visto por los entrevistados, aquí es donde vemos cual su relación al poder y la autoridad, que nos permite revisar nuestras premisas y afinarlas para su análisis posterior.

El momento final es el de teorización (o bien segunda teorización) donde realizaremos el análisis en profundidad, distinguiendo la relación entre los imaginarios de los entrevistados y el contexto más global de las relaciones sociales en Chile.

Para el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta el primero de los objetivos, de conocimiento de los aspectos relativos al marco jurídico-político del período de transición a la democracia en Chile, se realizaron entrevistas con personas del ámbito jurídico, trabajando más a fondo los elementos relativos al marco jurídico-institucional autoritario (considerando el esquema tal cual queda instalado en un principio, así como las modificaciones que ha vivido o está viviendo.

Esas entrevistas nos permitieron una descripción y un análisis más detallado y completo de la objetivación y legitimación legal de los contenidos autoritarios. También revisamos el marco específico en el cual se encuadra la escuela, relativa al segundo objetivo, a través de entrevistas, a quienes, también nos ayudarán en la selección de la muestra.

La investigación dirigida a profesores y estudiantes, se realizó a través de entrevistas abiertas individuales y grupos de discusión. La entrevista abierta y la discusión grupal, permite a los sujetos hacer referencia al global desde su ámbito específico de experiencia a la cual se refiere en su discurso. Desde el punto de vista metodológico y epistemológico, la pregunta a los sujetos se inicia en la referencia a una (o más) situación(es) de su vida cotidiana.

La entrevista, implica la producción de discursos, bajo la forma de una narración conversacional, en situaciones de comunicación interpersonal más o menos controladas.

Este discurso es una construcción y, una cierta objetivación de las cosas y el mundo, como lo suponen las entrevistas abiertas, semidirectivas y las discusiones de grupo.

En principio, ambos fenómenos: discursos y hechos, integran y configuran igualmente la realidad social, reclamándose mutuamente en su comprensión y explicación. La pregunta dirigida a los sujetos debería permitir que las significaciones imaginarias, no importa su carácter - de legitimación, de crítica o deconstrucción - puedan emerger.

A partir de esta(s), propusimos una discusión con los actores que nos permitiera la emergencia de los sistemas de justificación de esas relaciones de poder -no importa su carácter de legitimación, de crítica o construcción.

Es preciso reconocer las limitaciones que puede presentar la entrevista donde podemos recordar lo que dice Jesús Ibáñez[457] respecto a algunas características que éste le asigna. En efecto, la entrevista representa una relación asimétrica y una operación irreversible donde el que responde no puede preguntar al que pregunta y el entrevistador impone su lenguaje al entrevistado. Por lo tanto, es necesaria la creación de un clima de confianza, lo que resulta de

[457] En Jesús Ibáñez *Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural* en " El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación " Compilación de Alvira, F.; García Ferrando, M. e Ibáñéz,Jesús (1986) Madrid: Alianza Universidad textos.

algún modo quebrado en nuestro caso a través de la confrontación, lo que impone un otro contrato, ya que el escuchar no significa la aceptación de lo que el otro dice sino más bien que el entrevistador juega numerosos papeles, el de escucha, el de preguntador, el de problematizador, el de confrontador, el de denunciador, etc...

Este nuevo contrato, en cambio tiene mayores posibilidades de ser concretado en un espacio tal como el grupo de discusión que les permita a los actores sentirse en mayor confianza y poder debatir entre ellos, realizándose esta tarea de confrontación tanto por parte del mismo investigador como de los propios investigados.

Un elemento que resulta de gran importancia para la reflexión del sociólogo se refiere a la posición que éste tiene en relación con los investigados. En consecuencia, una preocupación por las relaciones de poder entre los investigados no puede obviar la relación existente entre éstos y el propio investigador.

Así, tal como en el mismo proceso nos fijaremos en las formas y contenidos en que los actores pueden afirmar su autoridad ante conflictos de distinta índole, también resulta importante explicitar las estrategias empleadas por el investigador para acceder a los sistemas de representación de los sujetos. Esta consideración resulta importante al momento de realizar la investigación, puesto que en las entrevistas con los actores el grado de profundización y confrontación en el tema pudiera resultar para ellos más que nada una acusación, en la que cabía sólo la justificación de sí o una comunicación limitada y donde la relación investigador investigado, se pudiera parecer a la relación profesor/alumno, dándose una suerte de transferencia en esta relación.

De este modo, se contempla la ampliación de la técnica de entrevista a la de grupo de discusión considerando que es precisa una discusión lo más amplia de parte de cada uno de los actores sobre el poder. Ello significa atender en la experiencia concreta el riesgo de una asimilación de la relación del investigador con los estudiantes, a aquella que ellos mantienen con el profesor.

Con esto podemos ver la permanencia y amplitud que tiene el principio de objetivación participante[458] en el desarrollo de la investigación, buscando que el investigador tome conciencia de sus categorías y clasificaciones conceptuales, pero a la vez sea capaz de objetivar el tipo de relación – subjetiva - que tiene con los investigados, llevándonos a una problematización en la relación entre el sujeto y el objeto, poniendo a la vista las relaciones entre sujetos.

La guía inicial para la indagación con los actores.

Nuestra pregunta eje para la indagación empírica es: ¿Cuáles son los imaginarios de profesores y alumnos respecto a las relaciones de poder y autoridad en los Liceos chilenos durante el momento actual de transición? Esta pregunta operacionalizada buscaba identificar los contenidos centrales que forman parte de los imaginarios en la relación entre profesores y estudiantes, y que buscan profundizar en una conceptualización del poder y la autoridad.
No obstante nuestra contextualización amplia en la construcción e la problemática, en la indagación con los actores, privilegiamos una metodología que nos permitiera acercarnos,

[458] Bourdieu, Pierre (1993) (edición en español, 1999) *La miseria del mundo.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Bourdieu P., *Sur la objectivation participante*, Actes de la recherche en sciences sociales, Nº 23, septembre 1978.

desde la no-linealidad de su discurso, a las significaciones imaginarias sociales y, al imaginario, permitiendo acceder a la forma en que la libre cadena de asociaciones nos acerca a los contenidos que se juegan en el ejercicio del poder en la relación entre profesores y estudiantes y su reflexión sobre el marco en el cual se instituye una democracia restringida.

La guía para la realización de las entrevistas y grupos de discusión, se orientó más que a la pregunta concreta, a la lógica de la estrategia para dar respuesta, en términos transversales, a los siguientes contenidos:

1. Las Relaciones de poder y autoridad en la relación alumno-profesor
   - Las prácticas concretas en el aula y en el espacio de los liceos, lo que ocurre allí en la relación cotidiana.
   - Descripción de situaciones concretas de tensión y conflicto que pongan en jaque el poder de alguno de los dos actores, en el espacio escolar.

2. Formas de legitimación del poder y la autoridad en la Escuela por cada uno de los actores
   - El despliegue de las significaciones imaginarias construidas por los actores y los sistemas de justificación a los que recurren.
   - ¿Por qué las situaciones relatadas son significativas?
   - ¿A qué elementos apelan?
   - ¿A qué ámbito (socio-cultural, político, económico, religioso) refieren?

3. Relación entre las relaciones de poder y autoridad en la escuela y los aspectos del contexto más amplio.
   - Reconocimiento de los elementos que actuarían en la relación de poder los actores concretos.
   - ¿Dónde se expresa? ¿Por qué ocurre?
   - Aspectos estructurales en la Educación chilena que distinguen los actores.
   - Aspectos estructurales del sistema socio-político y cultural más amplio.

4. Elementos de reproducción y de impugnación de un imaginario autoritario
   - Elementos que se destacan en los otros actores para justificar, criticar o denunciar una continuidad con formas autoritarias.
   - ¿Cuáles serían las significaciones asociadas a las formas de ejercicio del poder y la autoridad?
   - ¿Cuáles son los elementos y contenidos que formarían parte de un imaginario autoritario en la escuela? ¿Cuáles tienden a la construcción de un imaginario democrático?

     1. Las concepciones de los actores sobre:
        - el poder y la autoridad
        - la democracia
        - la política
        - el pasado
        - la dictadura
        - los derechos humanos
        - la escuela
        - el sistema educacional

     2. Profundización conceptual sobre la institución de la sociedad chilena

IV.8.5. El proceso seguido para la realización del análisis

Podemos relevar algunos de los movimientos que se producen en el desarrollo de la tesis. En particular la relación entre la teoría y el trabajo empírico, ambos partícipes de la construcción de la problemática. Este proceso semi-inductivo busca identificar las conexiones entre fenómenos que se expresan en distintos niveles es un camino no exento de los dilemas que pone a este tipo de método.

La conexión estrecha entre la construcción teórica y la metodología requiere de diferentes precauciones. Una de éstas, es considerar los hallazgos como siempre provisorios, en tanto son históricos. La dinámica social puede cambiar el escenario que se describe en un inicio, especialmente teniendo en cuenta los cambios que operan desde el inicio de la construcción inicial del objeto y el momento en que se desarrolla el trabajo analítico del material.

Asimismo los vaivenes en desarrollo del trabajo analítico que implica la tesis, donde algunos elementos o contenidos sobrepasan aquello que se había previsto a partir del examen de nuestras hipótesis. Pero también hay otros contenidos donde creímos podíamos encontrar mayores elementos que fortalecieran las hipótesis iniciales, pero el material producido aparecía menos significativo que lo previsto.

En la tesis, la pretensión de producir discursos sobre el ámbito global y educacional a veces nos confrontaba a distintas calidades de materiales. Sin embargo, la reflexión, en principio acotada a situaciones puntuales en la escuela nos daba algunas luces respecto de los contenidos que pudieran apelar a lo significativo global.

La forma en que analizamos el material discursivo se guió por la pauta general inicial, donde ya se presentaban elementos de la operacionalización. La estructura de la construcción de la problemática nos proporcionó referencias importantes, pero ellas se iban a significar en las entrevistas y grupos de discusión y en la reflexión final, en la medida que fueran enunciadas o aludidas en el discurso de los actores. Una guía importante fue, por lo tanto, aquello que ellos destacaron.

Una vez transcritas las entrevistas y grupos de discusión, la forma en que se procedió al análisis fue realizar una lectura vertical del material. Luego, a través de la utilización de filtros que emergían de la operacionalización inicial, se identificaron los elementos que se habían fijado en la pauta inicial. A ellos incorporamos algunos de los filtros sugeridos por el método Gritti[459], que ya habían sido intencionados en las entrevistas, que permitiera esclarecer los distintos niveles del discurso de los entrevistados. En particular, cómo se posicionan o a qué figuras recurren los actores en su discurso, cuál sería su ideología.

Así, por ejemplo, en el caso chileno, ciertas oposiciones como dictadura y democracia, presente en todas las entrevistas, pero a la vez, la posición de los actores frente al modo en

[459] Los filtros que se aplican tienden a la identificación de tres aspectos: a) réveler le contenu en identificant les oppositions, les associations et les niveaux de culture. b) le profil idéologique du locuteur, c) identification de la relation de communication (le rapport entre le locuteur et destinataire) dont la relation etudiée c'est la principal repère. Ver *La méthode d'analyse textuelle de Jules Gritti*, Houtart, F., en *" Méthodes d'analyse de contenu et sociologie ",* Publ. Des facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 1990.

que se instituye una democracia o el modo en que se instituyen otros contenidos en el discurso de los actores sociales.

La guía inicial a partir de la pregunta respecto de cuáles son los imaginarios –y las significaciones imaginarias sociales –sobre las relaciones de poder en profesores y estudiantes de establecimientos de enseñanza media en el contexto de transición chilena, fue operacionalizada buscando la identificación de las significaciones presentes sobre la relación entre profesores y estudiantes, buscando profundizar en una conceptualización sobre el poder, la autoridad y la democracia.

Tal como guió el desarrollo de las entrevistas, en el análisis, los filtros presentan distintos niveles de profundización y especificidad.

Siguiendo nuestro diseño inicial, el primer filtro al que se sometió el material fue identificar las situaciones, circunstancias o expresiones, en su práctica concreta, como profesores y estudiantes, del ejercicio del poder y la autoridad. Pudimos acceder a un primer nivel de expresión de las distintas definiciones que unos y otros hacen del poder y la autoridad. La propia conceptualización a través del ejercicio reflexivo de los actores en situación grupal, pero también la construcción del investigador.

La definición que los propios actores hacen del poder y la autoridad nos permite acceder al horizonte comprensivo del sujeto. Sin embargo, esta definición no siempre aparece explícita en su discurso. En particular, en la situación de entrevista y grupo de discusión, la referencia a estos conceptos aparece luego de la revisión de sus experiencias concretas.

Frente a este gran filtro, observamos que las definiciones de uno u otro concepto desde la significación de la experiencia de los actores, solían ser dicotómicas. Ello en el sentido que los actores planteaban poseer - o no - autoridad, y ejercer - o no - poder. Desde la situación de entrevista, la autoridad refiere la posición, mientras que el poder, la acción.

En segundo lugar, a partir de estas definiciones se podía acceder a las formas y el modo particular en que cada actor ilustraba su experiencia en el ejercicio del poder o la autoridad. Ese arribo a las significaciones permitía identificar los referentes simbólicos desde donde significan su práctica los sujetos.

Una vez identificados algunos de los contenidos centrales que formaban parte de su discurso, vimos cuáles eran los elementos asociados a cada una de sus construcciones. Aquí reconocimos los sistemas de justificación utilizados. Es decir, cuáles son los elementos que acompañan la construcción del imaginario respecto del poder, y qué tipo de relación se establece con ellos en términos de construcción de significados sociales considerados legítimos tanto para el que habla como el mundo que refiere.

En tercer lugar, a partir del análisis de estas situaciones concretas, se intentó la contextualización explícita de las relaciones de poder y autoridad en la escuela, considerando referentes más amplios de los actores.

En cuarto lugar, se aplicaron filtros para identificar más en detalle cómo se construyen los imaginarios, destacando aquellos elementos de reproducción o de impugnación de un imaginario autoritario.

Aquí se pregunta por la posición desde donde habla cada actor, esto en términos estructurales y en términos de disposición en la construcción y apropiación de las significaciones y símbolos aludidos en el discurso.

Lo socio-histórico aparece como central en tanto permite una reconstrucción de los contradictorios movimientos y contenidos donde el imaginario a la vez que se gesta, se reproduce en las relaciones de poder. Las relaciones de poder vistas desde una perspectiva amplia y dinámica refieren lo histórico-social. Articulando la experiencia social y dando una lectura que, desde la propia subjetividad, relata esa posición y disposición desde la cual hablan los actores.

Aquí puede distinguirse una decisión de método en el análisis. Se opta por la identificación del componente socio-histórico a través del discurso de los sujetos, más que la contrastación inmediata de aquello que los sujetos dicen, o, con aquello que es o sería *verídico*. Así por ejemplo respecto de las normativas existentes, datos estadísticos o marco que regula las relaciones en la escuela (y sobre el cual existe abundante material del Ministerio de Educación)

Tal decisión significa tomar en serio[460] la propia construcción que los sujetos hacen respecto de este componente y la forma en que justifican su práctica. Esto requiere de una fase descriptiva inicial en la que se deja hablar a los actores para poder reconocer cómo se entrecruzan los contenidos que ellos relevan hacia los ojos del entrevistador o del grupo en el cual discute sus puntos de vista. Pero luego se avanza en la indagación en el discurso de acuerdo a nuestros objetivos.

Como parte del método, los contenidos presentes en el discurso de los actores fueron confrontados por el entrevistador durante la misma realización de los grupos de discusión y entrevistas. Esta confrontación del discurso, (que se intentaba realizar en un segundo momento de la conversación), buscaba que los participantes doblaran su reflexividad y pudieran someter a la crítica las significaciones existentes. Un elemento que facilita esta problematización es la identificación del carácter instituyente que tiene su propia lectura sobre las relaciones que se dan en la escuela. El reconocimiento de su participación de la construcción de esas relaciones en las cuales está implicado como un actor más y como parte del engranaje del sistema educativo.

Esta toma de distancia a la que se forzaba a los actores, supera ciertamente el momento descriptivo, pero también se integra con él en el momento del análisis, en el sentido que a través de la descripción y la confrontación podemos captar la complejidad de los imaginarios sociales, poblados de elementos ya sea anclados fuertemente, otros en contradicción, otros redefiniéndose, algunos conscientes, otros negados en su auto-institución[461]. Este doble movimiento nos permite captar el carácter dinámico de permanente construcción de los imaginarios.

---

[460] « prendre au sérieux les prétentions à la justice manifestées par les personnes en de nombreuses occasions de la vie quotidienne, et leur idéal de justice, au lieu de les dénoncer comme autant d'illusions dissimulant des déterminations d'une autre nature, c'est à dire essentiellement de l'ordre de l'intérêt ou de la force, et s'il reconnaît par là, sans la soumettre systématiquement au soupçon, la possibilité qui leur est donnée de fonder leurs critiques sur ces exigences de justice ou de converger vers des accords justifiables » Boltanski, L. (1990) *L'amour et la justice comme compétences,* op. cit. p. 69.

[461] Castoriadis, C. (2001) *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto IV)*, Fondo de cultura económica, p.118.

En el inicio del análisis nos concentramos en una mirada micro-sociológica sobre los contenidos a los que apelan y refieren los actores cuando se trata de examinar en su práctica el ejercicio del poder y la autoridad. En la relación social concreta, de profesor y estudiante, es preciso ir al corazón de la comprensión que los actores tienen de esa relación. Pero al mismo tiempo, el mundo del significado al que accedemos integra elementos más allá del espacio escolar que tenemos en consideración desde nuestro objeto.

El discurso de los actores, y nuestra construcción del objeto, incorporan el análisis de la red de relaciones que existe en la construcción del significado. Esto no significa establecer una relación de causa-efecto entre fenómenos que observamos en la realidad escolar, pero sí tratar de observar las relaciones existentes entre los significados construidos por los diferentes actores al interior de cada realidad.

En el quinto nivel de análisis, identificamos la forma en que esos imaginarios son puestos en relación, actualizan, o construyen otros significados sobre el poder y la autoridad en la sociedad chilena. Además exploramos en otros de los conceptos que encontramos asociados a la construcción de un imaginario autoritario, pero sobretodo aquellos que consideramos relevantes en la problemática de la tesis para ver cómo se construye la democracia en relaciones sociales concretas en la escuela, durante la transición en Chile.

De este modo, nuestra lectura se amplía, sin afanes generalizadores, pero identificando los elementos ideológicos presentes, así como aquellas nuevas interrogantes que se generan desde los propios actores y desde nuestro propio análisis.

Finalmente, tuvimos presente la necesidad de seguir las rutas analíticas que propusieran los propios actores y que nos dio posibilidades de profundizar diferenciadamente en las significaciones que instituirán los imaginarios sociales.

Entre Generalización y Singularidad. Consideraciones para el Análisis final.

Tenemos en cuenta ciertas premisas sobre la relación entre la generalización y la singularidad, donde destacamos algunas precauciones que hemos querido tener en el desarrollo del análisis.

1. En primer lugar, se aprecia una estrecha relación entre algunos contenidos mayormente anclados en unas realidades que otras. Especialmente teniendo en cuenta diferentes elementos asociados con la posición social de los estudiantes, origen de sus familias, o tipo de establecimiento: privado/municipalizado. Para ilustrar esta relación, por ejemplo, se observaba una cierta homogeneidad, entre los Liceos municipalizados, tanto por las características de la ubicación social, económica, cultural de sus estudiantes, como por las formas de relación que se establecen entre profesores y estudiantes. Sin embargo, al mismo tiempo hay pluralidad en la construcción del significado, ¿podemos entonces arriesgar una generalización respecto de cada uno de los espacios escolares, considerando su gran diversidad interna? ¿Generalización o diversificación en los Liceos y Colegios? ¿Qué ocurre en los diferentes espacios? ¿Cómo se construye el significado de cada uno de los actores? Rechazamos la pretensión a la generalización, pero no así al análisis en la intersección donde se construye el sentido, los individuos "sujetos" al sentido que se construye en sus

relaciones sociales concretas. En la acción y en la negociación/imposición o disputa en la construcción del significado y del poder.

2. Por otra parte, tampoco pretendemos un individualismo metodológico ni un análisis de tipo psicológico de acuerdo al perfil de cada uno de los entrevistados. No es el objetivo del análisis establecer una correlación directa entre características personales de los entrevistados e imaginario. Esto significaría construir una tipología que podría alejarnos de su carácter de auto-institución, de proceso de construcción social. Sin embargo sí podemos encontrar ciertas coincidencias en las referencias de experiencia y la valoración que los actores le dan a los contenidos a través de los cuales se la nombra: los universos de sentido en que se forman y que forman los actores.

3. Ni generalización, ni particularización, nuestra preocupación está más cerca de ver la relación entre los actores implicados en distintos espacios y cómo en esa dinámica de relaciones y en la justificación de las mismas, los actores pueden ir apelando a elementos de ideología presentes de manera transversal en la sociedad chilena.

4. Las nuevas construcciones imaginarias pueden estar apareciendo desde quiebres de representaciones anteriores, continuidad con las mismas o bien emergencia de algunas insospechadas que dejan en evidencia los procesos de la imaginación radical. La relación entre imaginario instituido e imaginario radical nos acerca a un terreno difícil de descifrar, que nos compele más aún a evitar la generalización y a privilegiar el análisis de las distintas redes que se tejen en la construcción del significado, considerando no sólo aquello que nos parece lógico en términos de conclusiones o resultados, sino también las incoherencias aparentes del sentido o los "errores" en la enunciación. Tal relación entre lo instituido y la imaginación radical (la dimensión de creación y de pulsión del imaginario) nos permite captar su dinamismo e identificar las nuevas autonomías y heteronomías que se van instituyendo.

Teniendo en cuenta los elementos de la primera fase del análisis, se observa que el material presentaba contenidos significativos que iban más allá de la operacionalización inicial y la primera guía elaborada para el análisis.

En este primer momento se observa, en efecto, que aparecen nuevas dimensiones, ya sea superpuestas, o reemplazando a otras fijadas de antemano. Asimismo, algunas categorías se oscurecían, se sustituían o se encadenaban con otras construyendo el sentido particular e imaginario. Tales elementos nos ayudaron a señalar un camino en el análisis en esta fase inductiva donde las categorías de los actores fueron una guía importante.

Las dimensiones de los imaginarios de poder y autoridad que se presentan en este primer momento, se construyen en función de los elementos centrales – y también transversales – que emergen del discurso de los actores. En ellos se encuentran pistas interesantes para responder a nuestras preguntas de investigación, especialmente permite generar nuevas interrogantes con las cuales el análisis puede seguir un proceso gradual de profundización. También a partir de ellos pudimos, desde la reflexión sociológica, y en ese cruce teórico-práctico, articularlos con las dimensiones teóricas del poder y la autoridad, las cuales se confrontan desde la construcción de nuevas categorías políticas de los actores demostradas en su quehacer práctico.

A partir del primer análisis aparecen como contenidos centrales los debates sobre los cuales se articula la problemática autoritaria en el espacio escolar:

1. **La visión de la disciplina en el espacio escolar**
2. **Las significaciones imaginarias sociales sobre el conflicto. La demonización del conflicto.**
3. **Naturalización del autoritarismo y la dominación como forma de relación. El poder como fuerza física. El abuso en la cotidianeidad del espacio social.**
    a. **El miedo.**
4. **La autonomía y la heteronomía.**
    a. **Consideración de la opinión del otro y la autonomía en la toma de decisiones, donde cada cual asume sus consecuencias responsablemente.**
    b. **La autonomía de la organización estudiantil. La moratoria para la confrontación.**
    c. **Las estrategias para hacer frente al poder y a los conflictos.**
5. **La tradición y la doble relación con la norma: la arbitrariedad, el abuso, la negación, la flexibilidad, la permisividad.**
6. **La jerarquía y el estatus. Una cuestión sobre la construcción imaginaria de las posiciones y clases sociales.**
7. **La relación entre el poder y la autoridad.**

Luego de la revisión de los elementos que parecían mayormente revelados en el discurso de los sujetos y a partir del análisis de estos elementos, la segunda fase se construye desde los primeros hallazgos, allí desarrollamos una reflexión en mayor profundidad, teniendo en cuenta los aportes que se incorporaron o se problematizaron en el curso del análisis y que presentaremos en los capítulos a continuación.

S E G U N D A P A R T E

LOS DEBATES Y LAS TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS IMAGINARIOS DEL PODER Y LA AUTORIDAD.

Introducción general a los hallazgos

En los capítulos siguientes nos abocamos al análisis de aquello que plantearon estudiantes y profesores en la indagación empírica realizada en los establecimientos de enseñanza media chilena.

Nos planteamos acceder a los imaginarios del poder y la autoridad en un movimiento inductivo-deductivo recogiendo la discusión de los actores y las dimensiones construidas por ellos y por la construcción previa nuestra.

El acceso al discurso de los actores nos permitió distinguir los contenidos de las significaciones imaginarias sociales que refieren el ejercicio del poder y la autoridad entre profesores y estudiantes en ese espacio. Ellas señalan las coordenadas y participan de la institución de las relaciones de poder en el espacio de la escuela. Pero también interpretan la sociedad desde allí, y dan algunas luces sobre los elementos principales de los imaginarios sobre el poder.

La presentación la hemos estructurado en función de debates que representan las dimensiones principales que integran lo práctico y lo discursivo en la relación entre los actores en la escuela. Tales debates, incluyen nuestras propias preocupaciones iniciales, así como aquellos que nos plantean los actores.

A través de los debates, podemos identificar los contenidos que concurren en la institución de imaginarios autoritarios, distinguiendo las significaciones en disputa, y las tensiones existentes, que nos hacen ver que el debate no se clausura y que la construcción está abierta.

Los debates son los contenidos que participan de la constitución de imaginarios autoritarios, pero a la vez presentan la posibilidad de acceder a los contenidos democráticos en el espacio de la escuela secundaria.

Los debates permiten distinguir las dimensiones presentes en los imaginarios del poder que se evidencian en las significaciones imaginarias sociales de los actores que son pronunciadas en situación de entrevista o de grupo de discusión en los diferentes establecimientos.

Primer Nivel de Análisis: las tensiones y los debates

El primer nivel de análisis es el de los debates y las tensiones en la construcción de los imaginarios del poder y la autoridad en la Escuela, cuyos contenidos principales acaban de ser presentados al final del capítulo anterior. Los recordamos : la visión de la disciplina, del conflicto, la naturalización del autoritarismo y el miedo, la autonomía o la hétéronomía, la relación a la norma, la visión de la jerarquía y de los estatus, y la relación entre poder y autoridad.

Segundo Nivel de Análisis. Los ámbitos de la institución de la sociedad.

El segundo nivel de análisis corresponde al trabajo posterior a la identificación de los contenidos centrales de los imaginarios sobre el poder y la autoridad. Este refiere el modo en que se encadenan las significaciones imaginarias sociales, dando forma, organizando o instituyendo, de manera contradictoria o sincrónica, los imaginarios del poder y la autoridad en distintos espacios o ámbitos de la acción.

A través de esta operatoria llegamos a situar aquellos debates que se concentran, por una parte, al análisis de los imaginarios del poder en la escuela, mientras que por otra, los imaginarios del poder sobre las relaciones en el marco político global de la transición democrática en Chile.

De acuerdo a estas consideraciones, el carácter de los debates se distingue en dos ámbitos de acción social, y a la vez, recoge tres énfasis teórico-metodológicos para la organización de los capítulos una vez realizada la indagación empírica.

El primer ámbito, se centra en aquello que ocurre en *la relación profesor / estudiante* en el espacio escolar en la esfera de la enseñanza media. Las significaciones imaginarias sociales que ambos actores construyen en su relación concreta en el espacio de los liceos y colegios de enseñanza media, para conocer la supuesta existencia de un imaginario autoritario en la relación profesor y estudiante. Aquí examinamos especialmente los puntos uno al tres del primer nivel de análisis descritos en el punto anterior.

El segundo ámbito, se concentra en las significaciones imaginarias sociales de profesores y estudiantes referidas al *ámbito político global* de ejercicio del poder en el contexto de la transición chilena. La pregunta orientadora se aboca a la auscultación de cómo el imaginario autoritario se traduciría en actitudes políticas en relación con la democracia. En especial, conocer cuáles son los indicadores de un imaginario autoritario en la escuela, y cómo conciben el poder y la autoridad los actores.

Considerando las mediaciones existentes entre el nivel de la micro-política en la escuela y el ámbito macro del ejercicio del poder, distinguimos que, algunos de los elementos que arrojó el análisis de contenido, expresan tres énfasis en el análisis del poder y las significaciones que aparecen asociadas. A partir de las cuales organizamos cada capítulo analítico.

El primer énfasis se refiere a la dimensión de la interacción concreta, los rituales y los comportamientos en la sala de clases. Ella aparece relevada como un espacio importante en las dinámicas escolares relatadas por los actores. Gracias al análisis de situaciones concretas en la relación entre profesor y estudiante, donde el poder de ambos actores estuviera en juego,

conocimos las significaciones presentes en el ejercicio del poder, ya sea para justificarlas o para objetarlas.

El segundo énfasis es el de las intersecciones, donde el espacio inmediato del aula y la escuela se reconocen como espacio social. Desde allí se divisa la sociedad y se distingue como campo específico. Pero a la vez se examina cómo se construye la subjetividad y se expresa la autonomía y la heteronomía, dando cuenta, por lo tanto, de cómo ese espacio es también un espacio político. Aquí se incluyen las estrategias para hacer frente a un poder y autoridad, así como una reflexión sobre la jerarquía. Y nos aproximamos a una conceptualización del poder y la autoridad que son parte de los imaginarios sociales que distinguimos.

Gracias a ambos énfasis, expuestos en el *capítulo quinto y sexto,* podemos esclarecer los contenidos que sostendrían o rechazarían la vigencia de un imaginario autoritario en la escuela. A partir de allí podemos saber cómo ésta contribuiría en la institución de un imaginario autoritario o bien, a su impugnación o superación, identificando los elementos que instituirían otros imaginarios.

A la vez, gracias al pivote que constituimos en el capítulo VII, con la relación entre autonomía y heteronomía, y con las definiciones del poder y la autoridad, principalmente, distinguimos las significaciones que referían imaginarios que se extendían más allá de las relaciones en la escuela.

El tercer énfasis, que presentamos en el capítulo séptimo, se inscribe en una reflexión sobre la problemática de la construcción democrática en el Chile de post-dictadura. Nos concentramos sobre las formas de expresión del imaginario autoritario en aquellas significaciones imaginarias que reconstruyen la condición política de la transición chilena.

Este énfasis se corresponde con un movimiento hacia lo global para ver con mayor profundidad una tematización en torno a la democracia, así como los debates relativos a la forma en que se significa la transición y el sistema político chileno por parte de los actores.

Dentro de este capítulo pudimos dar seguimiento a aquellos elementos que ya aparecían enunciados en los primeros dos capítulos analíticos y que considerábamos constituían indicadores de los imaginarios sobre el poder y la autoridad. Aquí partimos por auscultar la participación política de los docentes y vimos las nociones de los estudiantes sobre la democracia.

También exploramos las formas en que se significa la historia, y la visión que se tiene respecto de los derechos humanos, así como son elementos donde podemos ver algunos de los contenidos que afirman un imaginario autoritario, pero también la forma en que se éste se denuncia, se cuestiona o se de-construye.

Finalmente se hará una integración temática para ver las significaciones que incidirían en el mantenimiento de un imaginario autoritario en el espacio escolar y su relación con las significaciones imaginarias sociales a nivel más amplio.

Forma de presentación de aquello que los actores dicen

Para el desarrollo de la segunda parte, las significaciones imaginarias sociales de los actores son captadas y puntualizadas en aquello que ellos/as dicen.

Las frases y expresiones que utilizamos a través de la mediación de los debates nos permiten dar profundidad a las dimensiones del análisis.

En la presentación del material hemos señalado el origen de las citas seleccionadas, detallando el nombre del (la) entrevistado(a); su calidad: estudiante (est.), profesor (prof.) u otro. Para el caso de los profesores, especificamos la materia que imparte (Historia, Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Biología, Ciencias, Inglés o Francés, entre otros)

También indicamos el establecimiento educacional al cual pertenecen los entrevistados, siendo los "liceos" pertenecientes al sistema municipal, mientras que los "colegios", de carácter privado.

Finalmente, hemos especificado, la segmentación específica por sexo, como es el caso de los liceos de mujeres. En este caso las mencionamos según la nominación tradicional de Liceo de niñas.

Para especificar los establecimientos hemos utilizado las siguientes siglas:

- Liceo Bahía de Quintil: "LBQ"
- Liceo Técnico-Rural: "LTR"
- Liceo de niñas N°6: "LniñasN°6"
- Liceo de niñas Nuestra Señora del Socorro: "LniñasSdS"
- Colegio Bélgica: "CB"
- Colegio Experimental: "CE"

CAPÍTULO V

LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES EN LA ESCUELA

El análisis de los mecanismos de poder
no tiene como finalidad mostrar
que el poder es anónimo y a la vez victorioso siempre.
Se trata, por el contrario, de señalar las posiciones
y los modos de acción de cada uno,
las posibilidades de resistencia
y de contra-ataque de unos y otros. [462]

Michel Foucault (1980)

En este capítulo hemos considerado tres grandes debates que nos entregan una visión sobre el marco inmediato de ejercicio del poder en la relación entre profesores y estudiantes en el espacio de la escuela. Aquí se incluyen las significaciones a través de las cuales los actores evidencian su conformidad o crítica respecto de las relaciones de poder en el espacio escolar, donde justifican y aceptan una cierta autoridad, o bien la confrontan, o la encarnan.

Esta mirada es microscópica, fijándonos principalmente en el aula. Sin embargo a partir de ese punto de partida los actores descubren un mundo más amplio, que no podemos aislar de ese espacio concreto. La escuela no es una reproducción de lo social, pero sí es un espacio de imbricación y construcción de lo social.

Creemos que este capítulo nos entrega la guía para descubrir el alcance de la interacción entre profesores y estudiantes. Es allí donde encontramos tres dimensiones claves para distinguir un imaginario autoritario en la escuela: en particular, *la disciplina en clases, la evitación del conflicto, la obediencia y la naturalización de la dominación*.

Estos tres debates nos señalaron ejes a través de los cuales pudimos confrontar con el nivel más global, desde la propia visión de los sujetos, así como de la nuestra.

V.1. LA DISCIPLINA EN CLASES Y LA DEFINICIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

El esbozo de una institución de tipo de "enseñanza mutua" integra en su interior
tres procedimientos: la enseñanza propiamente tal, la adquisición de conocimientos por el
ejercicio mismo de la actividad pedagógica y una observación recíproca y jerarquizada.
Dichos procedimientos inscriben en el corazón de la relación de vigilancia,
definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente,
sino como un mecanismo que le es inherente y que multiplica su eficacia. [463]
Michel Foucault (1975)

[462] Foucault, Michel (1980), en *El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault en Bentham, Jeremías: "El panóptico".* Barcelona: La Piqueta, Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría.
[463] Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar,* (1998, 11° Edición española), España: Siglo XXI Editores, p. 181.

V.1.1. La Disciplina en Clases, la manera de ejercerla y vivirla. El imaginario disciplinario.

¿Para qué las disciplinas? ¿Por qué las indisciplinas?

Algunas de las significaciones imaginarias que formarían parte de un imaginario autoritario se corresponden con una particular forma de concebir el aspecto de la disciplina en clases. La relación que aparece entre los imaginarios instituidos/ instituyentes en torno al poder y la autoridad con el aspecto de la disciplina en clases, organiza una de las dimensiones donde son aludidas las formas tradicionales de relaciones entre profesores y estudiantes en la escuela.

Podemos observar el peso que las significaciones sobre el orden y la disciplina de los y las estudiantes tiene en varios docentes y directivos. En algunos casos, en defensa de este orden, pueden llegar a exceder el marco de derechos de los/as estudiantes, pasando por alto y transgrediendo el respeto mutuo de libertades en la relación profesor/estudiante. Sin embargo, otras veces, propondrán otras formas de relación.

Aunque el debate sobre la disciplina lo ubicamos como primer punto en los debates que forman parte de los imaginarios del poder en la escuela, durante la indagación, en la realización de las entrevistas y grupos de discusión, tuvimos la precaución de evitar una pauta, una marca, o énfasis mayor sobre el aspecto de la disciplina. En las preguntas iniciales nos dimos a la tarea de que los actores armaran su relato sin que se le interrogara directamente sobre este aspecto. Partíamos de la base que serían muchos más los elementos posibles de encontrar en su discurso, teniendo en cuenta la dinámica actual. No obstante, observábamos en los establecimientos que muchas situaciones reseñadas por los actores tenían que ver con ese aspecto.

Sin embargo, al mismo tiempo, varias de las circunstancias que enfrentaban de manera conflictiva podían responder a otro principio, o a otras esferas de la relación profesor-estudiante, donde este a priori disciplinario cerraba las posibilidades del análisis del imaginario. Queríamos considerar las diversas dimensiones contenidas. Por ese motivo, esperábamos conocer, de manera inductiva, en qué espacio del significado y de qué modo aparecía, el elemento de la disciplina, en la discusión. Así, desde los distintos lugares y formas de concebir la disciplina en las significaciones, pudimos acceder a los imaginarios que prefiguran.

Bajo el concepto de la disciplina se engloban formas de control de los estudiantes para que cumplan con requisitos de aspecto físico y de gestualidad en su comportamiento en el aula. Estas nociones de disciplina contienen significaciones que describen el marco de restricciones y exigencias en la observación de códigos corporales por parte del estudiantado.

Esta dimensión del imaginario sobre el poder evoca al poder disciplinario foucaultiano[464], en la medida que busca que ciertos aspectos tácitos de la relación, sean acatados integrando, en este dispositivo, varias dimensiones tendientes al disciplinamiento de los estudiantes.

[464] Op. cit.

Más allá de la presencia de este componente señalado por Foucault, según las significaciones docentes, la disciplina y su vigilancia en el aula, es, sobretodo, una suerte de certificación de su autoridad como profesor. Por ello, principalmente, aparece como argumento y justificación del tipo de poder ejercido en el aula por el profesor.

Pero también desde la disciplina se concibe que el poder ejercido sobre los estudiantes, a través de restricciones e imposiciones al cuerpo, permita moldear o pulir el comportamiento de los jóvenes. Ella es más cercana de una interpretación disciplinaria, según la cual el cuerpo es considerado como un objeto a manipular, con el fin de lograr el orden en el espacio escolar y obtener una mayor productividad.

Estos son algunos de los elementos transversales que podremos encontrar cruzando los puntos del debate. La forma en que es construido el significado de la disciplina le da un carácter estructurante a esas significaciones en tres grandes imaginarios que hemos podido distinguir.

Los dos primeros valoran la existencia de la disciplina, pero cada uno la concibe de un modo particular, y se diferencian en que se asocian en las significaciones, a un imaginario autoritario y uno democrático, respectivamente.

El primero es enunciado por quienes justifican la disciplina como elemento fundamental (y fundacional) de la relación profesor/ estudiante. En éste, los actores defienden la forma en que la institución escolar se implica en la tarea de disciplinamiento, en tanto conservación y reproducción del sistema de valores predominantes, así como forma de organización escolar.

Dan forma a este imaginario los puntos sobre la institución de la disciplina y el uniforme, las razones disciplinarias y la posibilidad de lo arbitrario bajo el argumento legal, así como el aspecto sobre el bio-disciplinamiento en los liceos de mujeres.

En un segundo imaginario, la disciplina es concebida como un ejercicio razonado de roles y funciones de acuerdo a la posición de los actores. Hemos titulado como imaginarios instituyentes el desarrollo de este punto, en la medida que a partir de éste, los actores reconocen esa institución disciplinaria en la escuela. El punto sobre la pedagogía democrática y una suerte de imaginario pedagógico que encontramos en las significaciones docentes, ilustran este aspecto.

Los contenidos que valoran la disciplina –autoritarios o democráticos– interactúan entre sí. Estos aparecen, a veces, acoplados, otras superpuestos, o bien confrontados en sus significaciones, de acuerdo al cariz - racional o valórico - desde el cual se paren a hablar los actores, sobre el poder y la autoridad en la relación entre profesores y estudiantes.

Finalmente, el tercer imaginario que divisamos a partir del debate sobre la disciplina, se caracteriza por una oposición a ella y desarrolla una crítica sistémica, en el plano escolar y societal. Desde esos contenidos pudimos empezar a divisar algunos de los contenidos del imaginario radical. En este apartado incluimos la reflexión de los actores sobre la pluralidad y la homogeneización cultural. A la vez aquí aparecen las claves de un imaginario democrático, con una valoración más política que metodológica, que cuestiona fuertemente la institución existente.

V.1.1.i. La institución de la disciplina. El uniforme y el comportamiento en clases.

Los contenidos de la disciplina en la sala de clases revelan una dimensión que resulta importante en la construcción del imaginario autoritario. Aquí aparece más nítida la construcción de la disciplina apegada a normas tradicionales de la escuela chilena, donde el uso del uniforme aparece como su más emblemática.

Podemos encontrar una gran tensión en el proceso de construcción de significado respecto de la disciplina en clases. Aquí la primacía por la disciplina es reconocida por estudiantes y profesores como un aspecto problemático en el espacio escolar.

En el caso de los estudiantes, ellos atribuyen su presencia, a una cuestión generacional, donde la mayor edad de los profesores acentuaría ese aspecto. Sin embargo, otros estudiantes también la justificaran implícitamente cuestionando la falta de disciplina, pues en ocasiones irán asociados al desorden que desde una pragmática escolar, significará menos trabajo, menos clases, y mayor distancia de sus expectativas educacionales.

Sin embargo, es en el material de los profesores donde encontramos mayores significaciones sobre la disciplina. Allí vemos que se da forma a un imaginario disciplinario, el cual aparece asociado al imperativo del cumplimiento de las normativas y posiciones en cada espacio social. Todo en su lugar, todos en su lugar, donde, para el rito de la clase, las bufandas rojas perturbarían la clase, y el pelo largo de los hombres, también.

En este imaginario los actores despliegan todo un mundo en que se vuelve absolutamente indispensable que cada actor tenga su lugar para que todo funcione en el aula y en la relación profesor estudiante. Cada actor conserva su lugar y su posición. En los profesores, su posición de poder les impondría pronunciarse con insistencia para exigir la correcta utilización del uniforme a los estudiantes, de alzarles la voz o de presionarlos en pos del cumplimiento de las normas escritas transgredidas. Él se erige en garante de su respeto como representante de la institución escolar.

A partir de la cuestión del uniforme y la presentación en clases de los estudiantes, aparece en el discurso docente las significaciones sobre transgresión de valores de la institución escolar donde encontramos referencias al poder, la autoridad y la disciplina que aparecen articulados y asociados a distintos elementos que nos dan claves para seguir avanzando en nuestra pregunta inicial.

"Resulta que yo no puedo aceptar la transgresión a ciertos elementos que tienen que ver con los valores y uno de estos elementos que para mí es muy importante es cómo la persona utiliza el uniforme del establecimiento. Porque el uniforme representa a una institución que le está dando educación, que lo acogió, que le ha abierto sus puertas, sus salas de clases y se supone que el alumno se está formando como persona como un ser integral, con valores, con principios y también con conocimientos... Entonces cuando a mí me aparece un alumno con la camisa fuera del pantalón, con la corbata por acá (...), el pantalón que se cae, sin afeitarse, con aros, con esas cuestiones que se colocan en la nariz y en las cejas. Entonces lo primero que me pregunto es: "bueno ¿estoy en una sala de clases o estoy en otro lugar? Ubíquenme porque realmente no entiendo nada." Bueno y yo le llamo la atención y de una manera muy severa". (Leonardo, profesor de Historia, Liceo de niñas Nuestra Señora del Socorro)

Las diferencias de atuendos y formas de presentación de parte de los estudiantes, es significado por algunos docentes como faltas a la disciplina y, más aún, como agresiones que

los afectan personalmente, que pone en cuestión su autoridad en el espacio escolar. Aquí, el espacio privilegiado del aula, aparece en el imaginario disciplinario como el dominio del profesor. Bajo esta visión es el docente quien establece las reglas del juego y establece las normas de comportamiento y apariencia física de los estudiantes. El mantenimiento de la disciplina es una prerrogativa del profesor a la vez que su responsabilidad en relación con el sistema escolar.

"Nosotros trabajábamos en salas temáticas y le digo esta es mi sala, aquí yo soy el anfitrión y aquí me permito hacer ingresar a quien a mí me parece: "Usted caballero retírese de la sala, segundo póngase la camisa dentro del pantalón, arréglese esa corbata, arregle su apariencia... usted no puede agredirme así tan fácilmente, usted me merece todo el respeto pero es recíproco el asunto. Por lo tanto yo no le permito el ingreso a esta sala y viene el alumno y me desafía y me dice ¡ustedes es un profesor y tiene que recibirme en la sala! ¿Y en qué le afecta en que yo ande vestido de esta forma? ¿afecta para el aprendizaje? Y le dije sí, me afecta a mí porque usted me está agrediendo en lo que yo considero en lo más importante, en los valores... Y me dijo voy a ir hablar con el director..., vaya a hablar con quien usted estime conveniente pero usted no va ingresar a esta sala mientras usted no vuelva en las condiciones indicada. (...) Entonces si yo no me pongo firme y me doblego frente a la libreta firmada por el director, el alumno se me ríe en mi cara... ese es un tema de autoridad (...)" (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

La preocupación por la disciplina, que puede ser obsesiva o rígida por parte de algunos profesores, no es un aspecto aislado que quede sin respaldo en la institución escolar. Esto podemos observarlo en algunos reglamentos internos de convivencia de los establecimientos, donde en ese pequeño espacio puede respaldarse la arbitrariedad, donde por ejemplo, se establecen obligaciones para los estudiantes, pero no para los otros actores. Además, en algunos reglamentos se establecen solamente obligaciones, pero no derechos de los estudiantes, ello pese a las normativas de la reforma educacional respecto de la convivencia escolar y los derechos humanos en la escuela.

Si seguimos la argumentación de nuestros entrevistados, bajo su lógica declarada de apego a las normas escritas, así como su permanente apelación a la necesidad de las reglas, es contradictoria con la transgresión de contenidos de los reglamentos ministeriales, en particular los referidos a los derechos y garantías de los y las estudiantes. Estos terminan siendo opacados o criticados abiertamente en la definición interna de los establecimientos escolares donde primará el intento por resguardar la posición de autoridad de los docentes. Por lo tanto el declarado "apego a la regla", no significa el respeto a leyes o normativas, sino más bien la posibilidad de lo arbitrario en el espacio escolar.

Retiene nuestro interés que bajo la declarada regulación externa del sujeto (a la norma del colegio), más bien se afirma la voluntad propia de apego a la tradición. A las formas bajo las cuales fue educado y que provienen del Liceo selectivo, meritocrático, clasista y cuyo acceso es limitado para todos(as) los(as) jóvenes.

Según Foucault, el poder disciplinario respondería a la necesaria circulación de los efectos de poder a través de canales cada vez más finos, hasta alcanzar a los propios individuos, su cuerpo, sus gestos, cada una de sus habilidades cotidianas[465] Ello en el espacio escolar significa que los jóvenes deben saber ajustar su comportamiento a lo establecido, no por alguien en particular, sino por una institución donde este poder se difuminaría.

[465] Foucault, Michel (1980) *El ojo del poder*. Entrevista a Foucault en Betham, Jeremias (1980) *El panóptico*. Barcelona: Ediciones La Piqueta.

Sin embargo, esta institución no trabaja aparte de los docentes, es más bien una fusión con la misma. Bajo la figura de la institución escolar se difumina la participación de los profesores de ese sistema.

V.1.1.ii. Las razones disciplinarias – Las razones de la disciplina y el control.

El disciplinamiento razonado, que es defendido en el imaginario de algunos profesores, se presenta como una necesidad de formación consciente de los alumnos. Ante la falta de reflexión que encarnarían los estudiantes y sus familias desde donde solo se conocería como forma válida la disciplina del látigo, los profesores aparecen como llamados a asegurar vía preocupación por la disciplina en el aula, la racionalidad lógica del orden de las cosas no sólo en el espacio escolar sino también en el orden social.

Aquí una cuestión generacional, pero también de clase y de status intervienen. Esto podemos observarlo en el imaginario que los profesores construyen respecto de las características de los padres y apoderados de los estudiantes de medio popular, donde tanto la disciplina como la indisciplina se aceptarían sin mayores argumentaciones.

"Mira a mí me ha tocado estar en clases con cursos que estuvieron la primera hora con una profesora que no le permite ni moverse, tú entras a la otra hora y ese curso está loco, loco. Porque lograron reprimirse y hacer el teatro porque a la otra profesora por detrás la desarman, dicen unas barbaridades impresionantes. Entonces esa disciplina no sirve para nada, porque no es una disciplina consciente. Yo les digo: ustedes quieren la disciplina del látigo, quieren que uno les esté llamando al apoderado, que les esté poniendo anotaciones, quieren que les estén diciendo tonteras. Y se los digo, la disciplina del látigo, les da muchísima risa que yo hable de la disciplina del látigo pero, honestamente una y otra vez... Pero si viene de familia, porque el padre y la madre piensan que nosotros somos unos viejos tal por cuales..." (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

Más allá de la disciplina como una acción razonada, este aspecto destaca en el imaginario autoritario como una práctica que permite la ubicación de los sujetos de acuerdo a su estatus y conocimiento. Bajo una representación jerárquica de las relaciones, la disciplina aseguraría el mantenimiento del orden existente.

Pero también la disciplina significa la reafirmación y justificación constante de aquello que se hace. La repetición de la norma será señalada por Butler[466] quien verá que en los procesos de constitución del sujeto, la manera de afanarse de los individuos con su trabajo. Ella es la forma de defenderse contra una acusación: *aquella de no ceñirse a lo establecido, y que los arriesga a quedar fuera del sistema social*. La reiteración de prácticas tendrá como objetivo una reafirmación no sólo de la acción que se habitúa, sino de los sujetos mismos.

El mantenimiento de la disciplina dentro de algunos establecimientos, será significado en el imaginario autoritario, como un mérito de los profesores quienes resguardarían con este hecho la institución escolar. Bajo esta óptica, los problemas de disciplina serán referidos como aspectos tangenciales atribuibles exclusivamente al sujeto indisciplinado en función de su capacidad disminuida de reflexionar frente a esta cuestión, como lo es el caso de las jóvenes adolescentes de sectores populares.

"...nosotros logramos dominar los grupos, o sea la alumna aquí se pone de pie, saluda al profesor, el profesor no comienza su Clase si hay bulla... todavía queda esa parte de que la sala está ordenada,

[466] Butler, Judith, *La vie psychique du pouvoir*, Éditions Léo Scheer, France, 2002, p. 181.

limpia... Aún hay respeto por los profesores, el profesor aún se logra imponer como tal, no avasallar al alumno ni imponerse por la fuerza, sino que todavía se mantiene... Esto que tú nos has preguntado son focos aislados y también se fundamenta que la alumna nuestra dentro de sus capacidades intelectuales ella mira desde una perspectiva distinta a la nuestra..." (María Isabel, prof. Ciencias Sociales, Lniñas SdS)

La necesidad de encuadramiento por parte del profesor se articula en algunos discursos docentes en torno a las significaciones del respeto. Estas significaciones se extienden más allá de la forma de trato entre profesor y estudiante y destaca la importancia de la forma de presentación personal. La *alineación* de los niños, en el discurso docente, significa lograr que ellos cumplan con una cierta ritualidad de acuerdo al espacio donde se desempeñan. En especial hay una preocupación respecto de la forma de comportamiento que deberían tener los estudiantes frente a una autoridad, ya sea académica o laboral en un marco social descrito como altamente competitivo.

"el niño viene ya medio trastocado con lo que es el respeto, entonces si tú como profesora no lo alineas, claro si tú no tienes el respeto dentro de la clase, (...) por lo tanto va ser mucho más difícil enseñar. El respeto no es solamente escucharse, sino también va por el lado de sentarse correctamente, por el lado de expresarse correctamente, tener una actitud de respeto, lo ideal es el respeto, uno como profesor debe presentarse de una manera aseada, profesional. Bueno el alumno también tiene que venir aseado y tiene que venir con uniforme, que haya un respeto también hacia el ambiente donde estamos, yo hago evaluaciones orales, y les exijo apariencia personal. Ese es un punto que ellos inmediatamente lo pueden tener como lo pueden perder, que es apariencia personal, que venga decentemente vestido, con su pelo arreglado y se saca todos los accesorios adicionales que tiene y las pinturas, los aros, los piercing y todas esas cosas ¿Por qué? El día que ellos entren a trabajar no van a poder andar así, no creo que uno esté reforzando algo. Entonces es muy importante que el alumno sepa cuando se presenta a un mundo laboral, qué es lo que le van a pedir, si no tienes acá una presencia personal aceptable, olvídate! Estamos en un sistema tremendamente competitivo, pero tremendamente competitivo, a todo nivel por lo tanto tenemos que ser responsables en los hábitos... (Mariela, prof. Inglés, Colegio experimental)

Dentro de un imaginario disciplinario aparece un componente de imposición de una distancia entre profesor y estudiantes, distancia que contrariamente a separar, articula una relación donde el profesor tendrá el privilegio del control, y de imposición del respeto de los lugares o ritos obligados de la clase. Esta cuestión será reconocida y criticada por los estudiantes.

"Yo creo que igual podís ser buen profesor, hacerte respetar sin estar viendo esa distancia de "no podís volar ni una mosca", así como todo lo manejai, si tu estai allá tenís que estar mirándolo a los ojos, entonces eso es como controlar de todos lados." (Daniel, Tomás, estudiante Colegio Bélgica)

V.1.1.iii. La posibilidad de la interpelación. "Yo también me someto a las reglas".

> *"La "soumission" aux règles de l'idéologie dominante peut donc être comprise comme une soumission á la necessité de prouver son innocence face á une accusation. Cette soumission obéit á une exigence de preuve, de validation de cette preuve, elle fonde l'acquisition du statut de sujet dans et par l'obéissance aux ternes de la loi scrutatrice. Devenir « sujet », c'est donc avoir été présumé coupable, puis jugé et déclaré innocent. Parce que cette déclaration n'est pas un acte isolé mais le fruit d'une répétition, devenir « sujet »*

implique d'être continuellement pris dans le processus d'acquittement en réponse à l'accusation. Le sujet devient ainsi un exemple d'obéissance á la loi, un citoyen respectable.» [467]

Judith Butler, La vie psychique du pouvoir.

Al desintegrarse algunos de los criterios que justifican una disciplina férrea en el aula, los docentes despliegan un armado de significaciones que se apoyan en las imaginadas reglas existentes. Y qué mejor modo de justificar y refrendar su posición, que reconocerse parte integrante de ese marco normativo que también los regula, y los constituye en sujetos.

En la construcción del imaginario se le imprime un efecto de realidad con la adhesión y la aceptación del propio sometimiento a las reglas. Esta voluntad de regulación asegura, a la vez, su pertenencia al sistema que refiere, dando mayor coherencia al significado que construye. El sujeto puede tener distintas formas de participación e implicación dentro del imaginario, el relato que lo incluye vuelve plausible su credibilidad y legitimidad para criticar, sugerir cambios a esa reglamentación o justificar su mantenimiento.

"pero ponte tú los profesores no tenemos ninguna normativa que se respete respecto a como debe presentarse vestido el profesor. Tú tienes muchos colegas varones que andan con cola, que ya están usando aros y nadie los cuestiona. Y eso incluso se está dando en colegios donde existe la exigencia tradicional del uniforme... Ahora mi punto de vista es que si el colegio tiene como reglamento que se use uniforme, debe ser respetado: si el colegio en su reglamento interno está que da lo mismo si va con uniforme o no, a mí no me interesa, a mí de verdad como profesora no me afecta si viene con el pelo largo..., no me afecta, pero eso depende del colegio. Porque si yo estoy aquí en el Liceo de niñas que tiene en su reglamento interno que la niña tiene que venir con uniforme y ella lo aceptó. El apoderado también cuando la matriculó. Aquí yo velo por ello, molesto por ello, empiezo: ¿por qué andas con esa polera? ¿Por qué andas con ese pantalón si no es el del colegio? Si tú tenías uniforme a principio de año ¿porque ahora dices que no tienes? Es algo que lo voy haciendo al pasar, al camino, a que ellas tengan presente que no es una cuestión de que cada una cambia cuando se le antoja porque el problema va por allí, más que el tema del uniforme, el problema va en como ellas transgredan normas diciendo más o menos:" yo no estoy ni ahí porque nadie dice nada". Porque de verdad son sin argumentos, se controla mucho el primer mes y después las inspectoras hacen como que no las ven. Honestamente, las bufandas de todos colores me fascinan, me encantan, pero resulta que aquí en esta normativa, no corresponde... Ahora si yo me voy a un colegio donde el uniforme es jeans, polera, ok. No hay problema." (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

Aquí el profesor apela a la necesidad de regulación externa para defender la disciplina, donde las disposiciones tiendan a normar, no sólo los comportamientos de los/as estudiantes, sino de todos los actores de la escuela. El marco general permite poner en situación de interpelación a cualquiera de los actores. Esto significa que ellos deberán trabajar permanentemente en la argumentación, dando forma a un imaginario en el cual son objeto de la acusación y la exculpación a la vez. En este marco es el profesor quien se muestra compelido a declarar cada vez su inocencia. Este actor es quien responde a la posibilidad de la interpelación. Así, en este imaginario vemos la movilización de lo que Judith Butler (2002) llamará una manifestación o

[467] En Butler, Judith, (2002), *La vie psychique du pouvoir*, France : Éditions Léo Scherer, (trad. del francés) p.181.

"una prueba de no-culpabilidad frente a la exigencia de confesión proferida por una acusación insistente."[468]

Aquí se da la operación de la constitución como sujeto de la cual nos habla Judith Butler. El sujeto retorna sobre sí mismo, reconociéndose objeto de crítica ante el no-cumplimiento de la regla, y a la vez se erige como representante defensor de ese orden, sometido a las reglas de la ideología dominante.

En el discurso de algunos docentes, la exigencia de argumentación de parte de los estudiantes, refiere la posibilidad de interpelación. La argumentación y justificación en este contexto, significa dejar en evidencia la crisis de la autoridad del profesor. El cuestionamiento de su posición, su enjuiciamiento también.

"O sea para mí el problema es que nosotros estamos totalmente pasados a llevar de autoridad en todo el sentido de la palabra, porque al final empiezas a discutir en la sala de clases con las niñas de tú a tú porque entrar a argumentar cada una de las medidas que uno toma. No, tú no puedes hacer esto porque ta, ta,.... Hay que empezar incluso a alzar la voz porque no es: Usted no lo hace porque yo soy la profesora, sino que es usted no lo hace porque. Y si tú lo estás haciendo... Entonces uno tiene que entrar a esa discusión argumentada del por qué ella tiene que venir con la polera, del por qué ella tiene que estudiar, del por qué ella tiene que llegar temprano, porque aquí las niñitas deciden llegar a la hora que se les antoja, los apoderados las retiran a la hora que se les ocurre". (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

Por otra parte, el apego a las reglas aparece como una suerte de economía de argumentación y de circulación de la palabra. A través de ellas, los sujetos ahorrarían el trabajo de justificación de sus acciones y prácticas, con esa especie de segunda naturaleza de la que estarían investidas las reglas, bajo cuyo manto encuentran legitimidad a su quehacer.

El imaginario autoritario prefiere esta economía de argumentaciones. Allí, la fuerza de las reglas opera como un argumento para evitar la discusión y la confrontación de posiciones diferentes, especialmente aquellas que le significarán potencialmente la discusión y el cuestionamiento de estas normas que naturaliza. La posibilidad de cuestionamiento de quien detenta la autoridad podría - en última instancia - cambiar la posición de los actores y desafiar el modelo tradicional que defienden y que ven amenazados.

Por esto, opera como una economía que, más que librarlos a su suerte, los sujeta – y los mantiene sujetados - a ciertos contenidos (y a una cierta subjetividad) legitimados socialmente.

Sin embargo, los profesores, pese a resistirse a la argumentación para que los estudiantes cumplan con una cierta disciplina, cada vez son más compelidos a recurrir a ella como estrategia. La poca efectividad de la imposición en el largo término de una relación de control y disciplinamiento con los estudiantes, así como la aparición de un imperativo de orden pedagógico para justificar la discusión y la argumentación con ellos, les significa una fuerte inversión que leerán como desgaste excesivo. Sin embargo, varios reconocerán que el despliegue de estas competencias les resultará más útil y productivo.

Algunos docentes opondrán fuertes resistencias, mientras que otros asumirán y tratarán de sacar provecho a fin de concretar la aplicación de la norma y la disciplina en el aula y en el

[468] « une manifestation ou une preuve de non-culpabilité face á l'exigence de confession proféré par une accusation insistante » Butler, Judith, op. cit., p.181.

sistema de relaciones entre los actores del espacio escolar. Esta resolución pragmática a la que recurren algunos profesores encuentra como justificación la búsqueda de nuevas legitimaciones a la autoridad del profesor.

La existencia de *la posibilidad de la interpelación* de su práctica docente, pone a los docentes en una posición a la defensiva respecto de su autoridad. Distinguimos en este imaginario la idea de lucha, de confrontación o de defensa de la autoridad del profesor. Ella está presente en su práctica y es una conquista por la cual se las tiene que jugar cotidianamente. Es decir, cuesta trabajo el mantenimiento de la disciplina, cuesta trabajo la tarea docente. Las dificultades disciplinarias serán desafíos que se agregan a la larga lista enumerada en este imaginario que muestra que el marco cultural y la micro-política que se juega en la relación entre los actores del espacio de la escuela, pondrían el camino cuesta arriba para los profesores.

Según los profesores, no son sólo la disciplina y los desórdenes escolares los que se evidencian en estas dificultades, sino sobretodo los cambios culturales y políticos que cruzan la relación con los estudiantes. En particular sostienen una crítica importante frente a la regulación educacional. Así por ejemplo, los derechos de los estudiantes planteados desde el ministerio de educación, recogerían estos cambios culturales y disposiciones políticas de la transición, teniendo un doble efecto: siendo un obstáculo a la disciplina en la escuela y afectando su autoridad y las formas tradicionales de relaciones para las cuales fueron formados.

"...además que salen con cosas tan absurdas, ¿te acuerdas el famoso escándalo que se armó a nivel nacional por un muchacho? Que le exigieron en el colegio que se cortara el pelo, él dijo que se iba del colegio y que no se cortaba el pelo, el director le dijo se va. ¡Hasta el Ministro de Educación intervino en el asunto! Obligó al colegio a aceptarlo sin cortarse el pelo porque el niño quería... Un Ministro de Educación preocuparse de eso, ese es el problema que tenemos..." (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

V.1.1.iv. La defensa de la autoridad bajo la justificación legal. La justificación de la arbitrariedad en el ejercicio del poder bajo el argumento de la importancia de la norma establecida en el marco legal.

Prosiguiendo nuestro análisis, asociada a la declarada forma convencional del profesor en su relación con la norma, está la interrogación sobre la forma en que se instituye. Aquí podemos tomar como ejemplo la falta por el uniforme, la cual es leída como trasgresión de valores, como amenaza de la institución escolar y como una puesta en jaque de su autoridad como profesor.

Aquí observamos que, más que regulación externa, esta relación convencional con la norma se trata de una regulación interna. En efecto cuando el profesor se confronta a las nuevas normativas aplicando una medida contraria a los derechos de los estudiantes, resolviendo la expulsión de la sala de clases por causa de la (emblemática) falta en la utilización del uniforme revela, a su vez, en el contexto de una normatividad más amplia, su propia trasgresión de la norma.

Podemos ver, por lo tanto, que la defensa rígida de la disciplina en clases por parte del profesor, va acompañada, a la vez, de su propia indisciplina frente a otras autoridades. Aquí el sentido experimenta un vuelco, el profesor defiende su autoridad confrontando una

normativa nacional que se basa en un marco de derechos de los estudiantes. Se niega a cumplir una decisión, confronta la autoridad del director, para defender la propia autoridad.

"Y les prometo..., él [estudiante] fue donde el director y volvió con la libreta de comunicaciones con el pase de dirección. Y yo me di el lujo de no dejarlo entrar hasta que terminó mi hora de clases. Y fui a hablar con el director y le dije: usted me va a disculpar, pero aquí hay un atropello a la autoridad, el menoscabo al principio de autoridad, no lo quiero llevar esta situación más lejos..., pero yo sancioné a un alumno por tal cosa y el alumno yo sé que vino para acá porque se presentó con la libreta de comunicaciones con su firma y su timbre y, perdóneme, pero yo no le dejé ingresar a la sala porque yo soy el responsable de ese curso. Y me dijo: pero señor Salinas, el Alumno me contó otra historia distinta. Y yo dije: ¿qué historia le contó?, porque si es así, llamemos al alumno y encaremos la situación, yo soy profesor de historia y me gusta atenerme a los hechos concretos y a la verdad. Y llamamos al alumno y efectivamente le había contado otra historia y había dicho que yo había cerrado la puerta y lo había dejado fuera y él estaba pidiendo pase para ingresar y cómo no había inspector a la vista había recurrido al director para tener el pase. ¡Una mentira! Entonces si yo no me pongo firme y me doblego frente a la libreta firmada por el director el alumno se me ríe en mi cara... ese es un tema de autoridad (...)" (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

Esta acción concreta de afirmación de su propia voluntad frente a la regla impuesta, recoge sin embargo la necesidad de legitimación de parte de ese poder y autoridad que desobedece. Así, se regocija de encontrar respaldo en esta misma autoridad que contesta. Sucesivas indisciplinas en virtud de la defensa de la disciplina y la norma, paradoja del sentido.

Entonces cabe preguntarnos con sospecha ¿Son las normas y la legalidad existente lo más importante en este imaginario? ¿O es la defensa de la propia autoridad bajo lo que pudiéramos llamar un imaginario legal?

El (ejercicio del) poder del profesor aparece como una supra-regulación que le da su posición frente a los estudiantes y al sistema escolar. En este imaginario, al docente ya se le ha conferido su autoridad para ejercer su voluntad, aún cuando ésta contravenga principios y derechos más generales. La posibilidad de lo arbitrario es por tanto un campo vasto, varios conceptos intentan ser modificados en su comprensión y el sentido se invierte. La arquitectura de este imaginario es sobretodo de ocultación, de hacer pasar como legal algo que es arbitrario, de oscurecer bajo la autoridad incuestionable del profesor, la trasgresión de derechos de los estudiantes.

"(...)además de eso, el director en persona colocó la anotación en el libro de clases y se le citó al apoderado. A mí me parece que eso está bien, es un respaldo a nuestra autoridad, nosotros entendemos que los jóvenes viven en un mundo...pero nosotros tenemos que educarlos en valores y en principios porque cuando enfrenten el mundo:el mundo está lleno de reglas! Si aquí nadie hace lo que quiere, uno hace lo que puede hacer, es un mundo que está normado justamente por el principio del bien común, eso es lo que la gente muchas veces no entiende y también hay colegios que se prestan para este juego y flexibilizan de tal manera las cosas..."(Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

De este modo, no importan las referencias externas, sino lo construido en ese pequeño espacio donde ciertas disposiciones específicas de la reforma en el ámbito escolar, son consideradas por algunos docentes no-fundamentales, accesorias o innecesarias para el aprendizaje de los estudiantes, pero sí para mantener un sistema tradicional de educación, y que servirá de argumento para una arbitrariedad por su parte.

Por lo tanto ¿es el apego a las normas lo que moviliza un imaginario autoritario? No será más bien el afán de una sala estática donde se espera que el profesor desarrolle su clase de manera

ceremoniosa al estilo catedrático y en la que se exigiría al auditorio un apego a formas tradicionales: el cuello y la corbata, los colores homogéneos, el orden y el silencio. Una puesta a punto en las formas que aseguran el mantenimiento de un orden y de un campo en el cual estos profesores están habituados a moverse y a apropiarse de él desde una posición y una autoridad no cuestionadas.

V.1.1.v. Las dificultades de la disciplina dejan en evidencia la crisis de la autoridad

En un imaginario autoritario, la mayor libertad de los estudiantes y la menor regulación de las relaciones en la escuela son connotadas negativamente. Ello pues encadena y construye las condiciones para las dificultades en la disciplina, lo que a su vez deja en evidencia la pérdida de autoridad del profesor. Esta crisis de autoridad de los docentes pone en jaque su poder, el cual se relativizaría en el reconocimiento del poder de otro actor: los estudiantes. La crisis de la autoridad, bajo este imaginario, es la crisis de todo el sistema de autoridad en la escuela. El debilitamiento de su poder como profesor y la crisis de la educación.

"¡están minando la autoridad y ellos a su vez la nuestra! Es como una cosa en cadena, por ejemplo, los alumnos vienen a clases cuando quieren, los reglamentos de evaluación son una relajación tan grande que el profesor por mucho que haga, al final el alumno hace lo que se le da la gana y cómo se va a educar si te están presionado para que les regales las notas y el que no lo hace es el ogro, el malo de la película (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

En las significaciones docentes, es en el profesor donde radicaría la responsabilidad de integrar en un solo dispositivo las formas (disciplinarias) que serían las conducentes a una formación integral de los/as estudiantes. Ante la ausencia o el cambio de un sistema de relaciones en la escuela que aseguraba el aprendizaje de los escolares, y que antes estaba resguardado desde diferentes instancias: cuerpo docente, ministerio de educación, normativa del establecimiento o la comunidad escolar; en el contexto actual serían sólo los profesores los interesados en resguardar esta institución.

"...el sistema está permitiendo unas series de anomalías que impiden que el alumno se forme y están pasando a llevar la autoridad del profesor y ¿el profesor qué quiere? Que el alumno se forme, no otras cosas... (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

La pérdida de las funciones de vigilancia emparejadas al aspecto pedagógico, será uno de los aspectos que, para los docentes, atenta contra la autoridad del profesor y donde habrían fracasado las autoridades educacionales, cargando la responsabilidad de la baja en la calidad de la educación.

"Es que yo diría que en este rato las autoridades se tienen que tapar la boca... porque ahora salió esta evaluación internacional y cada vez más mal, más bajo... (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

V.1.1.vi. El bio-disciplinamiento en los Liceos de niñas

En los discursos de profesores y estudiantes la regulación y la construcción social del género están presentes en las significaciones imaginarias de la disciplina. Ello se observa en un énfasis explícito en la regulación de los comportamientos sexuales de las niñas y jóvenes en el espacio escolar. En la construcción social de los géneros y la división del trabajo. Y en el comportamiento en clase el cual, según los profesores, tiene cánones más estrictos en el caso de las niñas y jóvenes. Una realidad o un microcosmo escolar diferente del de los establecimientos mixtos.

Así, pese a los problemas de comportamiento generalizado que se expresarían en el sistema escolar, en el espacio de Liceos de niñas, algunos docentes reconocen la persistencia de formas tradicionales de relación en el aula en las que el profesor logra imponer una disciplina donde cada gesto en la relación profesor estudiante debe responder a un protocolo preestablecido. Este elemento es justificado por la posición social de las estudiantes de liceos municipalizados. Según algunos docentes, un limitado capital social, cultural y cognitivo de las estudiantes, representa un argumento para dar importancia al disciplinamiento. En ese sentido exigiría de su parte la imposición de ciertos comportamientos a fin de no transgredir aquellas formas "tradicionales" establecidas en el espacio escolar. Este discurso tiene una fuerte presencia en la realidad de los establecimientos de mujeres, donde la disciplina para la formación de "señoritas" es central. Todos estos contenidos parecen aproximarnos a las significaciones imaginarias sociales de la diferenciación de sexos y a las diferentes formas de ejercicio del poder.

"Entonces nosotros logramos dominar los grupos, o sea la alumna aquí se pone de pie, saluda al profesor, el profesor no comienza su Clase si hay bulla... todavía queda esa parte de que la sala está ordenada, limpia... Aún hay respeto por los profesores, el profesor aún se logra imponer como tal, no avasallar al alumno ni imponerse por la fuerza, sino que todavía se mantiene... Esto que tú nos has preguntado: son focos aislados y también se fundamenta que la alumna nuestra dentro de sus capacidades intelectuales ella mira desde una perspectiva distinta a la nuestra..." (María Isabel, prof. Ciencias Sociales, Lniñas SdS)

La disciplina tiene un componente fuertemente asociado al comportamiento sexual de las estudiantes. Este aspecto aparece en la primacía de estereotipos y roles tradicionales como mujeres en las relaciones en el espacio escolar. Bajo este prisma de la construcción impuesta del género, el espacio escolar opera como un espacio de reproducción social. En establecimientos de mujeres, la exigencia del disciplinamiento del cuerpo estará marcada por *la normatividad de la castidad* desde cuyo espacio no cabe la discusión relativa a la sexualidad. Al ser inexistente esa realidad, según ese imaginario, se restringirían las significaciones asociadas. Sin embargo, las estudiantes significarán su sexualidad de manera distinta que la de los profesores.

Y sus prácticas irán en sentido distinto de la estricta moral presente en algunos de sus profesores. En particular se observará la negación o contestación de parte de las estudiantes ante estas formas tradicionales, y su rechazo a una disciplina estricta se dará de manera abierta o encubierta. El temor a la estigmatización de connotación sexual observado en los dos establecimientos femeninos, (del ámbito rural así como urbano), muestra las tensiones cotidianas de las jóvenes quienes se encuentran con un espacio que aparece excesivamente normado desde el punto de vista de los *modelos femeninos.*

Las formas que muchos docentes pretenden transmitirles para formarlas como *"señoritas",* aparece anticuado. Descontextualizado del marco más amplio de información al cual pueden acceder las estudiantes a través de *internet* o televisión por cable. Las referencias culturales de la sociedad global, incorpora mayor diversidad, las significaciones de los actores respecto de su sexualidad exceden, por lo tanto, del espacio significante de la sociedad chilena o el statu quo moral y político.

Pese a toda esta diversidad a la cual acceden las jóvenes, en el campo escolar los contenidos sobre la sexualidad son excesivamente acotados a la afirmación del género de un cierto modo singular: tradicional, sin que se mencionen los derechos sexuales y reproductivos, de carácter

moralizante y evitando la discusión abierta sobre los temas que preocupan a las jóvenes.[469] La escuela de señoritas, un espacio de concentración de muchas mujeres, sería un terreno fértil, o casi obligado, para la construcción de distintos estereotipos respecto de las jóvenes y su sexualidad. La sujeción a una construcción social de la diferencia sexual.

"Mira, les tienen tantos nombres puestos a los liceos de niñas: que uno es la maternidad, aquí les dicen las lesbianas, o si no las putitas, las maracas, no les falta creatividad pa' decirles cuestiones a las cabras" (Directora, Lniñas SdS)

El fenómeno de la sexualidad en los establecimientos aparece como un aspecto crítico. Desde la institución escolar, algunos docentes y directivos intentan controlar lo que es incontrolable, pero en la resistencia ante el presente, no conocen otra forma cómo hacerlo. La información a la que pueden acceder libremente las estudiantes se confronta con su propia desinformación y prejuicio respecto de la sexualidad.

Los recursos que les quedan, son los anclajes culturales, el apego a formas tradicionales de ser hombre y mujeres. En este contexto, los intentos por defender el *liceo de niñas* del estigma, casi obligado, o impuesto, en las significaciones imaginarias sociales, aparecen infructuosos.

"Yo creo que es bien triste cuando dicen que la maternidad... El liceo tiene un cartel súper malo que las niñas son malas alumnas, que son ordinarias, le dicen el liceo de las matronas porque todas están embarazadas, como que somos mujerzuelas. De hecho cuando uno sale de aquí hay un montón de hombres parados que vienen a buscar minas de aquí, como si por el hecho de ser liceo de mujeres aquí las están dando..." (Ornella, est. Lniñas N°6)

Esta situación se sostiene también por el peso de las significaciones dominantes en el ámbito político. En particular podemos señalar las sistemáticas dificultades, y los múltiples obstáculos, de tipo legal y político, que se han levantado para impedir el abordaje de políticas sobre sexualidad en el espacio escolar[470].

"Es que te digo, sabes lo que me dijo un director en esa reunión de distintos colegios de la red: ¿Cómo están tus putitas? Y te juro que así me dijo, medio en broma medio en serio, yo me quedé helada porque la reputación de las niñas de aquí no es buena, pero que un colega de otro colegio te lo diga... Por eso es que nosotras somos más fregadas con ese aspecto, les tratamos de enseñar hábitos porque no queremos que las señalen con el dedo en la calle: ahí van las putitas del Liceo de niñas" (Directora Lniñas SdS)

[469] Al respecto puede observarse la trayectoria que han tenido las políticas de sexualidad durante el período de la transición donde ha habido una oposición sistemática de sectores, principalmente, de la Derecha y de la Iglesia Católica, al desarrollo del programa JOCAS (Jornada de conversación sobre afectividad y sexualidad) planteado por el Ministerio de Educación en el marco de la Reforma Educacional.

[470] En particular, el año 1992 se retiró la propuesta curricular que planteaba la incorporación de contenidos "*referidos a la formación moral y desarrollo personal de los estudiantes, y la inclusión de nuevas temáticas como la sexualidad, los Derechos Humanos, la equidad de género y el medio ambiente." Se* postergó la definición de los Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media en casi diez años (proceso 1998-2002) Frente a esta obligación establecida por la LOCE de 1990, y ante la voluntad de no intervenir en curriculum, encuadrado, a su vez, en el pacto político de inicios de la transición. En efecto, es el Ministro de Educación, Ricardo Lagos del gobierno de P. Aylwin, quien retira la propuesta curricular afirmando la definición política de no intervenir en curriculum sin acuerdos amplios. También se observan otras formas de frenar la ampliación de contenidos de la reforma a través de reclamos ante el tribunal constitucional, querellas o recursos ante tribunales de justicia. En otras ocasiones se han impugnado textos escolares, retirando y prohibiendo su circulación por considerarlos ofensivos a los héroes y símbolos patrios, o por mencionar, aceptar implícitamente, o promover conductas sociales, sexuales o políticas *disfuncionales*, entre otros argumentos. En Gysling, Jacqueline, « Reforma curicular: itinerario de una transformación cultural", en Cox, op. cit. pp. 213-252.

Frente a estas visiones sobre el género, las estudiantes asignan gran importancia a aquello del orden de la construcción cultural. En este contexto, la problemática sobre la sexualidad en el espacio escolar y otros espacios, representa un elemento que cuestiona el grado de avance o modernidad de la sociedad chilena. Las estudiantes señalarán como limitación importante la poca apertura frente a fenómenos y temas que exigen la aceptación de una mayor diversidad en el seno de diferentes grupos sociales.

V.1.1.vii. Consideraciones sobre el imaginario disciplinario.

Dentro del primer imaginario, que podemos llamar disciplinario, la disciplina y el control aparecen al centro. En particular distinguimos a su vez dos formas de encarar y justificar la disciplina por parte de los actores:

- Haciendo énfasis en su dimensión racional, pues pone en juego y significa el desarrollo de las facultades lógicas de los individuos para poder aceptarla y desarrollar una argumentación ad-hoc.

- Apelando a normas escritas, reglamentos y órdenes que, aún siendo inexistentes, los sujetos construyen en su marco de justificación de prácticas autoritarias y en el delineamiento de un imaginario autoritario que se revela nítido pero contradictorio en la argumentación. La posibilidad de lo arbitrario se marca con este aspecto y el ejercicio de un poder injusto.

Los actores realizan todo un rodeo complejo, difícil de acompañar y comprender para sus interlocutores estudiantes, para justificar finalmente - no importa a qué precio - el ejercicio de su poder de una forma tradicional o disciplinaria a la que están habituados y de la cual les cuesta desprenderse.

La riqueza del análisis de este punto está dada justamente por las múltiples contradicciones que se presentan en el discurso y la forma en que los actores justifican la disciplina. Especialmente la paradoja de la dialéctica de la justificación de la indisciplina para la defensa de la disciplina. Con una pretendida argumentación racional, sin embargo, se demuestra el gran compromiso afectivo que este desprendimiento les acarrea, especialmente a los docentes.

V.1.1.viii. Apéndice. La construcción socio-histórica del imaginario disciplinario en la escuela.

En el *imaginario disciplinario* el control de los comportamientos y habilidades cotidianas en la escuela, se reconocen amenazados por los docentes. Bajo este marco, podrían esfumarse todos los elementos constituyentes de lo que ellos consideran les da (o les daba autoridad. De este modo, sin la intervención de los propios profesores en defensa de las formas antiguas, o la escuela tradicional, que habían estado acostumbrados a sostener aportando a un sistema educativo que era mejor, el sistema educacional actual cual pondría en riesgo las prácticas y los contenidos – los valores de la institución escolar – de la que se sentían sus representantes.

Estos aspectos habían logrado persistir en general en diferentes contextos sociales y políticos. Quizás la única discontinuidad en ese sentido, o el intento por reorientar o modificar esas formas, estaría representado por algunos elementos de la actual reforma, y el fallido intento de mayor participación de los actores en la gestión de la escuela que se dio en el proyecto de

la Escuela Nacional Unificada (ENU)[471] durante el gobierno de Salvador Allende. Sin embargo este intento se enfrentó primero con una férrea oposición en distintos sectores políticos, sociales y eclesiásticos que acusaron tal proyecto como un intento por uniformar la educación, y con una connotación ideológica fuerte contraria a las tradiciones chilenas. Tal proyecto no logró concretarse pues termina siendo sepultado por la dictadura, donde se inaugura un tiempo de grandes transformaciones estructurales que se extendieron también al plano de la educación.

Tal como observábamos en el capítulo II, en el marco de las transformaciones educacionales durante el régimen militar, los aspectos disciplinarios fueron exaltados, ya no sólo bajo el contenido de la defensa de la institución escolar, sino en defensa de los intereses patrios y la seguridad interior del Estado.

La intervención de las fuerzas armadas y la lógica militar en los establecimientos es el *puntapié fáctico inicial*, que se amplía y afinará a través del establecimiento de una forma de organización escolar que afianzó el poder de los directores quienes pasaron a tener la responsabilidad del control[472], seguimiento y sanción de los comportamientos de la población escolar que aparecían amenazantes al nuevo orden.

La argumentación a favor de las formas autoritarias en la escuela encontró un respaldo explícito bajo el régimen militar. Por lo tanto, esas transformaciones no hicieron más que profundizar la disciplina férrea de estudiantes y profesores, un legado que ya había sufrido algunos cuestionamientos en el contexto de los cambios sociales de los 60 y principios de los 70[473]. Sin embargo el nuevo orden que sucedió a este período no sólo legitimará un imaginario autoritario, sino que exigirá que este también se exprese y se refuerce en el espacio escolar.

En efecto, teniendo en cuenta el aspecto de la disciplina escolar, el discurso docente reafirma que durante la dictadura no se experimentan grandes crisis o conflictos al corazón de la relación específica entre profesor y estudiante. El cuestionamiento de la autoridad, en los estudiantes de entonces se dirigió más hacia el nivel macro político - en la confrontación del autoritarismo del estado, los gobernantes, autoridades educacionales o del Liceo.

No obstante al nivel de la micro-política de las relaciones las formas y contenidos en los que se juegan las relaciones de poder bajo la lógica de la autoridad del profesor, son un aspecto opacado durante la lucha contra la dictadura. En ese marco de significado, la cuestión de la disciplina en clases aparecía como una simple expresión más – esta vez en el espacio escolar -

---

[471] Núñez, Prieto Iván (2003), *La ENU entre dos siglos*, Santiago: PIIE - Editorial LOM (ISBN: 9562825876); *Ministerio de Educación, Congreso nacional de Educación: Temario y primer aporte a sus debates*, Santiago: Ministerio de Educación; Salinas Augusto (2007), *El proyecto de una Escuela nacional unificada (ENU) de 1973 como antecedente del proyecto actual de una nueva LOCE*. Santiago: Universidad del Desarrollo; Ministerio de Educación (1973), *Antecedentes para la fundamentación de la ENU*, Santiago: Ministerio de Educación; Conferencia episcopal de Chile (1973a), Declaración del Comité permanente del episcopado de Chile sobre la Escuela nacional unificada, Santiago: 27 de Marzo 1973; Conferencia episcopal de Chile (1973b), Declaración de la Asamblea plenaria del episcopado sobre la Escuela nacional unificada Punta de Tralca, 11 de Abril 1973.

[472] Así por ejemplo, en el punto de las atribuciones y obligaciones de *Cada Rector o Director de Colegio, Liceo o Escuela, en lo que al control de sus respectivos establecimientos se refieren,* se plantea: *Cada rector o Director de un Establecimiento Educacional es 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*. En Núñez Prieto, Iván (1984, 1991) *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Capítulo 17 Vol II,* Santiago: PIIE, p. 482.

[473] Cristian Cox (Editor) (2003) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

del esquema autoritario generalizado en las relaciones. Pero a la vez se trataba de una práctica que encontraba una larga tradición más allá de la coyuntura política de la dictadura.

A juzgar por el discurso docente, la persistencia de cierta *"disciplina"* en las relaciones en la escuela, no habría sido amenazada sino hasta hoy, en el contexto de la reforma educativa de la transición donde se habrían *impuesto* - y exigidos - diversos contenidos y regulaciones que atentan contra su autoridad. Ella marcaría un cambio en el ejercicio del poder y en las formas de justificación de la autoridad, donde esta última representa un aspecto crítico que puede querer desintegrarse desde el imaginario radical.

Aquí cabe cuestionarse por el modo en que es visto el ejercicio del poder teniendo en cuenta las demandas de un sistema democrático. El desafío democrático en la escuela representa un elemento que es cuestionado directa o indirectamente por algunos docentes, quienes se resistirán a las demandas que ello implica. Aquí podemos observar cómo concurren diferentes significaciones que se articulan y que bien podríamos indicar bajo un imaginario disciplinario.

Sin embargo, observamos que, a partir de la discusión sobre la disciplina se desprenden también formas de moderación, o crítica a la misma.

V.1.2. Imaginarios instituyentes. La democracia y la pedagogía como parte de un imaginario democrático. La re-construcción de la disciplina.

Podemos identificar significaciones que recogerían los contradictorios movimientos en los imaginarios de transición. Estos se recomponen a partir de las prácticas concretas donde se aplican cambios en la relación tradicional profesor/estudiante, ya sea por una pragmática de resolver los problemas que se presentan en el aula y poder realizar la clase, como porque se construyen significaciones respecto de esa relación en las que se plantea que una práctica autoritaria no tiene resolución, se encierra en sí misma, entraba procesos y pierde racionalidad. En tal marco, la rigidez que significa ajustarse a una sola forma de relación y de resolución de los conflictos, no resulta una forma pertinente al aprendizaje ni a la democracia.

Aún cuando los docentes realizan una crítica a la reforma educacional y a los cambios culturales que amenazarían su autoridad, algunos de ellos aceptan las demandas emergentes en su quehacer y critican ciertos contenidos autoritarios presentes en la dinámica del aula.

Aquí distinguimos un segundo imaginario que se opone a las formas de disciplinamiento en la escuela y proponen significaciones asociadas a un imaginario que pone al centro la pedagogía que propone el docente desde su experticia, para favorecer una mayor implicación de los estudiantes en la dinámica del aprendizaje.

Este imaginario aparece como fruto de un cuestionamiento del disciplinamiento y la preocupación excesiva por la cuestión del control del orden de los estudiantes en el espacio escolar como recurso pedagógico. Ello pues incorpora como forma de relación la obediencia, limitando la autonomía de los jóvenes, y la reflexión de su parte. Así, el acostumbramiento a la disciplina definida siempre por otros, opera como una mecánica de reproducción del orden tal cual está instituido.

"qué pasa en escuelas más tradicionales, donde nosotros imponemos un orden, imponemos un orden y ese orden lo preconiza, lo indica, lo orienta el profesor, no el alumno. Entonces el alumno (...), sigue ese orden. Si hacemos eso, lo llevamos a todo plano desde que comienza la jornada todos formados en

orden de estatura, tocan la campana, se van de a uno a la sala, se forma fuera de la sala, entran primero esta fila después la otra, se ubican donde el profesor dice que se tiene que ubicar: (...) "Aquí en mi clase los alumnos se sientan del 1 al 30 hasta allá, cada alumno tiene su número(...), por orden de lista, porque así funcionan mejor." Tuve un consejo técnico ayer, [una profesora decía] "fíjate, te lo estoy diciendo con absoluta seguridad, moraleja de eso: hacer la clase regio, una clase estupenda. Los alumnos aprenden, tienen buenas notas, todos ordenados." Parece que es una colega exitosa. Pero ¿dónde está mi cuestionamiento? Y cuando esos niños no tengan que seguir ese orden ¿qué orden van a seguir? (Irma, Jefa UTP, CB)

En este imaginario aparecen significaciones que relevan formas democráticas de relación en el aula. En este marco, las cuestiones disciplinarias serán consideradas como contrarias a la pedagogía democrática. Ello, en el entendido que el énfasis en la sujeción a una disciplina estricta y definida por otros, significaría reducir el plano del comportamiento a una conducta pasiva de parte de los estudiantes.

Con esto, se limitaría el despliegue de sus capacidades en el espacio escolar, y no se incorporarían las habilidades relacionales de los estudiantes, donde no sólo la relación con los docentes es importante, sino también con sus pares. La relación entre los/as niños/as o entre los/as jóvenes, constituye una interacción social que pudiera ser significativa para los estudiantes y un aprendizaje potencial de formas de convivencia democrática. Desde allí se justifican formas de trabajo en el aula que recurren a la interacción y discusión grupal, donde hay espacio para el análisis crítico, contribuyendo al aprendizaje significativo.

En particular, uno de los discursos reivindica la forma de trabajo grupal como estrategia pedagógica que favorece la motivación de los jóvenes. Ella apuesta a las capacidades de interacción entre los estudiantes y a las formas democráticas de convivencia, que, en esa experiencia escolar pueden construir. En estas significaciones no será la posición de saber del profesor fundamental, sino que será más bien la capacidad de éste de favorecer el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes para la convivencia con sus pares u otros actores.

"Yo creo que la disciplina está asociada a que los cabros están motivados, tú les presentas un trabajo y tienes material como para que ellos trabajen. Si llegas a hablar... hoy día nadie está dispuesto a prestarle atención demasiado tiempo a alguien, los profesores que hablan mucho son lateros. Entonces lo que uno tiene que hacer es darle instrucciones, darles las formas de trabajo, y luego formas grupos de trabajo, y los grupos de trabajo son democráticos. Yo en los grupos de trabajo, siempre trabajo con cuatro cabros, y hago que elijan entre ellos uno que va a hacer de moderador, que después alguien haga de secretario. Entonces eso es súper bueno y yo lo he notado acá en Liceo porque hace que los cabros se conozcan. Porque en la escuela antigua todos están mirando para allá, entonces: dos jornadas y llegan las dos "Ah! tengo castellano" Llega el profesor de castellano ¡buenas tardes! ¿Cómo les va? Pasa la lista y el cabro está hacia allá, conversa con su amigo, termina un cuarto pa' las seis, cansado, con hambre y se va directo pa' la casa, entonces tiene poca convivencia con sus pares."(Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

En estas significaciones se establece una distancia de aquello que pueda obedecer a un imaginario autoritario, la *forma pedagógica* es reivindicada por algunos docentes como una forma de trabajo propio de la Escuela de hoy versus la Escuela "antigua", tradicional o disciplinaria y no es vista como una dificultad, si se cuentan con las condiciones necesarias de hacerlo.

Bajo un argumento pedagógico, el uniforme escolar pasa a ser una cuestión secundaria sobre la que no se fijarían mayormente los docentes. Sin embargo esta opinión no es mayormente considerada en algunos establecimientos, donde se observa una contradicción en el discurso

docente, quienes no realizarán mayores esfuerzos para incidir en las disposiciones de los establecimientos respecto de las normas de disciplina y el uniforme. Aquí podemos cuestionar el poder y la capacidad de influencia del profesor en sus colegas y la institución escolar, pero también una cierta ambigüedad entre lo que plantea en el discurso y lo que realiza en el ejercicio concreto de su poder

" no he cuestionado mucho ese asunto, lo mismo del porque se mantiene el uniforme si hoy día la gente toda usa jeans y zapatillas, un cabro con zapatilla y jeans y un polerón basta y sobra….pero que se ven ordenaditos, es cierto hay que buscarle uniforme a todos pero aquí el uniforme es de gala – chaquetón azul marino y pantalones plomos – es pa' ir a un funeral o pa' ir a un matrimonio y tiene que conservar todos los días eso pa' venir a estudiar aquí cuando hoy día justamente lo que prima es la comodidad, que la gente se sienta fresca, agradable."(Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación LBQ)

Bajo el argumento pedagógico se construye un imaginario democrático que reivindica formas de acción más libres en el espacio escolar. La comparación con realidades de otros sistemas escolares, deja en evidencia el control excesivo en el espacio de los liceos en Chile. Allí el establecimiento de horarios que no dejan espacio para la acción autónoma de los estudiantes significa un elemento autoritario donde se le tiene temor a la autonomía del otro.

"tú tienes que adaptarlo, los establecimientos educacionales de distintas maneras, tenerles lugares de trabajo, ***darles más libertad.*** *Nosotros todavía en este Liceo parece cárcel, tú entras a las dos y un cuarto pa' las 4 termina la clase y a un cuarto pa' las cuatro tienes que salir con los alumnos. Aquí hubo alumnos que llegaron de Suecia, que venían de España y el chico de Suecia me decía un día, "esto es una cárcel profesor" ¿Cómo era en Suecia? Mire En suecia, tal como ahora, yo terminé el trabajo que era una redacción y nosotros nos íbamos al patio porque teníamos lugares donde se podía jugar donde se podían hacer otras cosas, eran lugares de encuentro….Aquí los muchachos cómo no van a ser agresivos, cómo no van a matarse entre ellos si no tienen lugares de encuentro, al director ahora – por iniciativa nuestra – que le dijimos algunas cosas, hizo una plaza, una placita chica porque tu necesitas lugares donde los cabros se puedan juntar, conversar, escuchar algo ¿si o no? ."(Eugenio, prof. Leng. y Comun., LBQ)*

Este ***imaginario democrático*** se plasma en estrategias pedagógicas concretas y muestra la intención explícita de los docentes de generar reflexión crítica en los estudiantes. Allí la necesidad de conciencia política es parte articuladora de este imaginario, siendo connotada en las significaciones de estos docentes como pedagogía democrática o pedagogía para la democracia.

"Si yo no alcancé a pasar el verbo en cuatro clases, a lo mejor me voy a demorar un poco más, lo voy a pasar en seis. Pero cuando hable del verbo, hable de otras cosas también, y eso se los doy a entender: conversamos un rato o, a veces, (...) los chiquillos llegan con el diario, y comentamos ¿qué les parece? (...) Pero yo creo que es necesario que el profesor tenga esa capacidad de hacer pensar a los chiquillos de tratar de que ellos hagan esa diferencia. Por ejemplo, yo cuando paso medios masivos de comunicación, siempre les digo, piensen que los están engañando, entonces busquen donde está el engaño (...) Pero que ellos vean la intencionalidad, que los medios de comunicación tienen una doble lectura, hay un grupo de poder al medio que está entregando o mediatizando a una parte de la sociedad, porque está dirigido a cierta parte de la sociedad. Y que ellos sean capaces (...) No me voy a quedar con estas puras noticias, voy a traer tres más. Yo creo que hoy día es vital que los chicos estén así..., bueno, somos todos productos ¿no?, de la dictadura, mi propia generación, yo nací en dictadura, nací el 76, entonces después me encuentro con la democracia que no es democracia, que no hay democracia, (Ariel, prof. Lenguaje y comunicación, CB)

Este imaginario democrático que se delinea en el contenido de la pedagogía democrática reconoce explícitamente el estado de las cosas y realiza una crítica abierta al respecto. El discurso que presentamos se plantea desde el margen y contra el sistema, reconociendo las contradicciones existentes de las cuales los profesores son parte constitutiva.

"...más encima me encuentro en una postura personal que no hay espacios como para yo manifestarme que no sea ir a una protesta donde hay tiros de piedras y salir arrancando, porque no me interesa participar ni en RN, en la UDI, ni en la democracia cristiana ni en los socialistas etc. Como yo no soy parte de eso, por lo tanto, soy a-sistema, no estoy dentro de ese sistema, y los chiquillos, si uno lo ve de esa manera, están en mi lugar, en mi postura, también son contra el sistema, no ven al político. A ellos no les interesa llegar y ser un militante DC o socialista, ellos quieren cambiar las cosas, pero cómo lo cambian, si el sistema no les permite, no les dice: "¡Ya! Participa joven, vota por quién, dentro del sistema ¿qué posibilidades tengo yo?, (...) entonces esa conciencia falta. Falta que nosotros también profesores entreguemos, discutamos ¡Claro! (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

No serán todos los profesores que le den la mayor relevancia a este imaginario democrático, el cual aparecerá como un marco de pensamiento reducido y que constituye, en algunos casos, un elemento de distinción del docente del resto de sus colegas, y diferente del sistema escolar predominante. La reflexión que aparece como parte de este imaginario democrático en la escuela, no se extiende sólo a los estudiantes sino a los propios docentes. Y no sólo a la escuela sino al sistema escolar y a la sociedad.

"A mí me da la sensación de que mi especialidad también se presta, como historia, como humanidades se prestan como para dar la discusión sana, se respetan al choque, van ahí a los temas contingentes, uno puede comparar ¿no? ¿Por qué existe un Galiano y por qué existe un Borges? ¿Por qué se habla tanto de que Borges era fascista o de derecha, qué hay de cierto en eso? Entonces uno puede conectar la política con la literatura, ver el contexto histórico, por qué Borges vino, y vino a Chile por ejemplo, (...) o sea, uno puede conectar con la historia y de la mano con la literatura. No sé si pasa así, por ejemplo, en biología, en química, donde son materias específicas. Yo creo que el profesor igual puede hablar de la importancia que tiene eso en la sociedad, de ¿por qué no? Si tenemos la capacidad de transformar el agua en energía vital, más de lo que es, y ¿por qué hoy día sigue siendo el petróleo mucho más importante? ¿Por qué no transformamos y buscamos otra forma? Etcétera. (Ariel, prof. Leng.yComun., C B)

Estas significaciones apuntan a un cambio importante del orden político y social existente, lo que implica la búsqueda de otras formas de relaciones y la construcción de un imaginario alterno que se conecta con las significaciones que encontramos en el discurso de los estudiantes que dan forma a un imaginario radical.

Para un imaginario democrático la disciplina en clases significaría una relación de fuerza donde se espera la obediencia de parte de los estudiantes. Esta cuestión es criticada en el discurso de los actores, haciendo alusión a las formas en que se ha entendido tradicionalmente la relación profesor/estudiante. Según ellos, la fuerza simbólica de normas y formas de convivencia tradicionales y convencionales, se alejarían de la realidad de los jóvenes actuales y sus necesidades educativas.

En un imaginario democrático la disciplina que se reivindica tendría que ver con la autorregulación del comportamiento, y la gestión consciente de la autonomía de los y las estudiantes, más que el control.

V.1.3. El imaginario radical en las significaciones imaginarias de los estudiantes. Cuestionamiento generacional y debate cultural.

Como observábamos más arriba, hay profesores en cuyas significaciones encontramos elementos que se vinculan con un imaginario democrático, e incluso con uno radical, que plantea el cambio sustantivo del orden social existente. Sin embargo lo que prima en la exploración con los docentes son elementos de un imaginario autoritario.

Este se enfrenta de manera tenaz con el imaginario radical que se comienza a delinear en este punto, y cuyas significaciones construyen, de preferencia, en los estudiantes. En este se rechaza toda forma de homogeneización y encuadramiento de la vida, donde la Escuela representaría una de esas formas, y la disciplina, una de sus estrategias.

"por ejemplo el otro día un amigo que tiene un hermano que tiene seis años y que pasó a primero básico a las seis de la tarde, con corbata, con camisa y con blazer y yo lo miraba, y decía, puta, yo a los ocho años ni muerto anda así, uno a los ochos años no tenís conciencia de ponerte uniforme, y vai a estar toda tu vida uniformada, como la gente que entra las nueve y sale a las seis de una oficina todos los días, y anda con corbata yo encuentro esa cuestión horrible porque te va haciendo..." (Víctor, est. CB)

Serán las propias estudiantes las que distinguirán las diferencias con las que los profesores tomarán el respeto y la disciplina en clases. Podemos seguir la discusión de un grupo de estudiantes de un Liceo de niñas donde relevan los elementos diferenciadores entre una forma tradicional de relación entre profesor y estudiante y los cambios que han ido operando en la actualidad.

Una referencia tácita a la falta de democracia en la escuela "antigua" será la causa principal para explicar las distintas formas en que se ha visto el comportamiento de los estudiantes en el aula y la forma en que se ha dado la relación entre profesor y estudiante.

"Antiguamente la enseñanza era muy distinta a esta. Era como más... Antiguamente hasta los profesores les pegaban en las manos, era más estricta..." (Fabiola, est. Lniñas N°6)

***"**Claro... andaban con la varilla..., entonces andaban como bien derechitos..." (Alejandra, est. Lniñas N°6)*

"Yo creo que eso es lo que quieren generar y como estamos ahora los jóvenes más revolucionarios no lo hacen...no lo pueden hacer porque ahora hay leyes que nos protegen..." (Fabiola, est. Lniñas N°6)

Las estudiantes no faltarán de ejemplos de la relación cotidiana entre estudiantes y profesores para ilustrar la situación pasada y presente en torno a la disciplina. Esta forma de concebir la disciplina la ubican no sólo en la sala de clases, sino sobretodo en el sistema escolar, incluyendo la organización y administración del sistema educativo, como a sus actores, donde los padres serán también parte de este sistema y de una forma diferente de concebir la disciplina y los derechos de los estudiantes.

Fabiola: "Supongamos que un profesor le pega a una alumna..."

Alejandra: "La alumna va a la Corporación y dan de baja al profesor, o sea..."

Fabiola: "Antes no, por ejemplo le pegaba a un niño..."

Alejandra: "Y todos lo papás estaban de acuerdo..."

(Estudiantes Liceo de niñas N°6)

La mayor preocupación por la disciplina aparece como un rezago autoritario del pasado donde las sanciones eran más drásticas y duras frente a los problemas de disciplina. No obstante el intento por superar estas formas, aún existen algunas dificultades. Ellas obedecerán a la poca comprensión de parte de los docentes de los nuevos lenguajes y códigos que serán interpretados como falta de respeto por parte de los profesores.

"...y ellos nos hablan así. Ellos los profesores más antiguos están como en el orden, las reglas, más cuadrados en su... A lo mejor a ellos les pasó lo mismo, entonces ellos querrán ser iguales con los alumnos... Es mi parecer no sé, quizás en que año habrán estudiado..." (Alejandra, est. Lniñas N°6)

"Los profesores hay cosas que lo toman como que es una falta de respeto y hay otros que no, por ejemplo: "cachai" Hay algunos que se admiran y ¿porqué me dijiste eso? y se enojan y se sienten heridos, en cambio hay profesores jóvenes que están haciendo la práctica y que les decís cachai y ellos nos devuelven la misma palabra..." (Josefina, est. Lniñas N°6)

Según las estudiantes, en la época actual, la disciplina sería "*más relajada"*. Uno de los motivos para esta distensión en torno al desorden obedecería a la ausencia de sanciones. Esto en comparación con la educación que habrían recibido sus padres. La presencia de *sanciones fuertes* (Alejandra), sería uno de los elementos que habría llevado a esa forma disciplinaria.

"Es más democrático. Pero hay que reconocer que la enseñanza es mejor que la de antes, o sea se nota, igual trabajamos más, tenimos jornada completa, ahora no, pero nos mandan hartos trabajos, hartas tareas y igual el trato de los profesores es distinto, porque si una no entiende se acercan, preguntan si entendimos –algunos- o sea la mayoría de los profes jóvenes son así, igual hay profes que son más antiguos pero que igual tienen la pedagogía, tienen la paciencia pero son muy pocos..." (Karina, est. Lniñas N°6)

V.1.3.i. ¿Chile una sociedad pluralista?

Cuando los y las estudiantes son interrogados(as) sobre la forma en que se expresaría la diversidad cultural en la sociedad chilena, se reconocen significaciones donde aparece un imaginario de falta de modernidad. Ello quedaría en evidencia con la falta de apertura a realidades emergentes o *nuevas*.

Las estudiantes plantearán que en comparación a *otros países* (la sociedad chilena) *no* (es pluralista)*, "igual somos más cerrados para aceptar ideas nuevas" (Verónica, est. Lniñas N°6)*

De este modo, la *mentalidad*, será una de las causas del déficit de modernidad que tendría la sociedad chilena. Ella impide la apertura y aceptación de otras formas y expresiones sociales. De este modo el respeto por las minorías sexuales o la *legalidad* del consumo de droga son un ejemplo en otras realidades, mientras que en Chile las distintas minorías sufren discriminación por esos motivos.

"En otros países se ve mucho más lesbianismo por todos lados, está legalizada la droga." (Fabiola, est. Lniñas N°6)

Y pueden andar en la calle tranquilamente sin que nadie los apuntes con el dedo, aquí no, sale un travesti de día y lo linchan. (Fabiola, est. Lniñas N°6)

En las significaciones de los estudiantes, se configura un **imaginario de la diversidad** que se define desmarcándose y confrontando un escenario de integrismos y prácticas xenófobas en la sociedad chilena. Se critica un imaginario integrista donde las minorías sexuales y las expresiones que representan *ideas nuevas,* sembrarían la intranquilidad para esos grupos que pretenden imponer su verdad. Pero además se remarca el carácter, no sólo de intolerancia, sino de violencia, que se ejerce contra las minorías en distintos espacios sociales, donde la escuela es uno más.

Los contenidos de la bio-política que se expresan asociados a la disciplina en la escuela, se expresan en el apego, tanto en ciertas conductas estandarizadas y protocolizadas de acuerdo a la construcción social del género, que persisten especialmente en establecimientos femeninos, como en otras marcas sobre el cuerpo y la apariencia que es preciso examinar.

En efecto, la primera expresión se observa más nítidamente en los establecimientos diferenciados por género, en particular en los dos liceos de niñas estudiados, donde los docentes, bajo el imaginario de la *escuela de señoritas*, reivindican una formación *clásica* o tradicional que es intolerante con la diversidad, que intenta imponer un disciplinamiento de la sexualidad (tal como observábamos más arriba), que distribuye y asigna roles asociados a la construcción de lo "femenino", donde las marcas de la disciplina corporal constituyen a su vez un tipo de significaciones del género.

El cuerpo como objeto de exclusión no es nuevo en el espacio escolar. La escolarización diferenciada por género es un elemento heredero del siglo XIX en Chile, allí las *escuelas de señoritas* se inscriben en roles asociados a la construcción de lo "femenino" como madre y ama de casa. Ello puede observarse en Colegios de niñas pagados[474] de la época, pero también en los establecimientos (tres inicialmente) que conocimos en nuestra exploración empírica, donde las significaciones de los docentes se corresponden con un imaginario de la formación cristiana occidental y propia del mundo colonial que seguía expresándose en el siglo XIX.

Los conflictos en la escuela asociados al cuerpo y al aspecto físico, son un ámbito que aparece en el discurso de los actores que aparecería menos relevante, pero significativo, si identificamos el fuerte énfasis dado a la sexualidad en los establecimientos de mujeres.

La constitución de las significaciones imaginarias sobre el cuerpo, tiene su expresión en una forma de ejercicio de un poder que, muchas veces, aparece indolente. La crítica y evaluación a la que son sometidos los estudiantes por su aspecto físico, configura parte no despreciable, de las discriminaciones que dan paso a procesos de estigmatización en las relaciones en el ámbito escolar. En particular, los profesores minimizan estas situaciones debido a la naturalización de esa forma de relación y al efecto negativo que pueden tener en algunos estudiantes la referencia a las características físicas como elemento que promueve su discriminación de parte de su grupo de pares.

[474] Ello podemos observarlo por ejemplo en la distribución y asignación de roles asociados a la construcción de lo "femenino" que se expresa en algunos materiales disponible de Colegios de niñas pagados. En María Loreto Egaña Barahona(2000)*La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, Colección Sociedad y Cultura, DIBAM, p.167.

"Yo te voy a contar: un día una alumna me dijo que se iba del colegio porque la profesora de química la había tratado mal, la había tratado de gorda. Y para ella, que era gordita, le había generado un conflicto y la había ridiculizado delante de todas sus compañeras. Entonces la profesora... No me cabía a mí que hubiera hecho eso, porque la conozco, entonces hablé con la profesora y me dice: ¡Jamás! Mira lo único que una vez le dije "córrase, porque no veo" (María Isabel, prof. Ciencias Sociales, Lniñas SdS)

La falta de autocrítica o la falta de reconocimiento del control y evaluación de los docentes del aspecto físico de los/as estudiantes será un indicador de la falta de reflexión respecto de este forma de disciplinamiento que constituirá un motivo de conflicto más entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes.

V.1.3.ii. El derecho al respeto es mutuo

En un marco de respeto de la diversidad, la disciplina es criticada por su connotación homogeneizadora. Sin embargo, a diferencia del imaginario docente, la crítica a la disciplina no significa necesariamente la defensa de los desórdenes escolares. Ello pues el significante del respeto, aparece asociado al de la responsabilidad. Asumir las consecuencias de lo que se hace. En este contexto, la reflexividad permite también la autocrítica, y exige el auto-control consciente ante los desórdenes escolares.

"Sabís lo que pasa..., que de repente por asumir las consecuencias de lo que uno hace..., depende de si uno asume las consecuencias de lo que él hace y trata de decir no, yo no hice esto. Es verdad que de repente el Jaime Corona tiene la razón. Igual de repente llega y uno no está haciendo na', es cierto eso, porque ha pasa'o. Pero también pasa que hay otras personas en el curso que se ponen demasiado desordenados, que asuman sus consecuencias y creo que deberían asumirlas... Cachai que uno debe tener ese autocontrol y me tengo que pegar la cacha, onda ¡ya! ¡Para! Pero hay gente que no tiene ese autocontrol todavía..." (Lautaro, est.CB)

Este imaginario se asocia a significaciones encontradas en aquel que reivindica la importancia del respeto mutuo, y se opone a uno autoritario que pone en cuestión el poder de contestación y denuncia de los estudiantes frente a las arbitrariedades de los profesores y el sistema escolar. Se observan altas resistencias en algunos docentes frente a la autonomía de las estudiantes y la adquisición de derechos por su parte. Este cambio es interpretado por algunos docentes como un vuelco en la relación profesor/estudiante, donde se habrían invertido los roles y serían los docentes los que hoy se encontrarían en desventaja en función de los "excesos" y "transgresiones" de los alumnos que se pretenden instaurar con las políticas educacionales que se harían eco de cambios culturales que van en similar sentido. Sin embargo las posibilidades de trasgresión de derechos por parte de los profesores podrían ser mayores, en la medida que hay una cultura escolar que puede haber permanecido pasiva frente a ciertos atropellos. Uno de éstos el referido al acoso sexual que también aparece, aunque de modo implícito, en el discurso de este profesor entrevistado, que sería un aspecto delicado por el cual podrían ser acusados injustamente por parte de las alumnas, aprovechando un marco de derechos de los y las estudiantes.

"...lo peor de todo es que ellas podrían inventar cualquier cosa contra ti, porque el profesor ahora es vulnerable, desde que tú le tocas la cabeza, porque yo les toco la cabeza y les digo: "comadre, vas bien", se puede considerar como que tú abusaste de la niña, la tocas, el hombro o la cabeza. O sea como que se está transformando todo, hay como una trasgresión. Eso a mí me molestó mucho... Hablé con inspectoría, con ella y le dije ¿cómo puedes ser así? Ella no reconoció nada". (Gonzalo, prof. Biología y Ciencias, Lniñas SdS)

Distinta es la visión que tienen las estudiantes frente a una situación similar a la enunciada por este profesor. Mientras que para él esta conducta será considerada "natural" o "normal", será vivida y significada de un modo completamente diferente por las estudiantes. Es el caso de acciones que afectan la integridad de las estudiantes y que las ponen en una situación que les resulta difícil de enfrentar.

"Teniendo una conducta adecuada, no pasándose a llevar mutuamente, yo creo que siempre ha sido así y que la alumna no puede pasar a llevar al profesor. ¡Ya! Está bien, cuando uno tiene un problema se hablan los temas, pero con límite, no así: ¿Qué te pasa? Que te peguen en la espaldita... ¡No puede ser! (Alejandra, est. Lniñas N°6)

En este imaginario, las estudiantes se oponen al fenómeno de naturalización de la arbitrariedad que se encuentra anclado en algunos docentes y como parte del sistema escolar. A partir de esta crítica, su posición jerárquica inferior en el sistema escolar, a veces aparece como una doctrina que consiente al profesor pasar a llevar el respeto mutuo que debiera existir en la relación entre profesor y estudiante, lo que obliga a ambos actores y no sólo a quien tiene menor poder.

El pacto implícito que se establece en la relación es, por lo tanto, el respeto. Este se erige como un valor del intercambio y la entrega recíproca que deben cumplir ambos actores.

"Si uno le tiene respeto al profesor, el profesor tiene que tener respeto por uno, es respeto por respeto". (Alejandra, est. Lniñas N°6)

V.1.4. Síntesis del debate sobre la disciplina

De acuerdo a lo que hemos podido observar al interior del debate sobre la disciplina, identificamos básicamente tres formas de significarla en función de la constitución de imaginarios del poder y la autoridad en la relación entre profesores y estudiantes de Enseñanza Media.

En primer lugar aparecen significaciones imaginarias que hemos agrupado bajo el concepto de *imaginario disciplinario*, donde la homogeneización, la prescripción del comportamiento, especialmente el de los estudiantes, con componentes de clase y de género, aparece como una necesidad de preservación de la institución escolar.

De manera explícita se reivindican las formas tradicionales de la disciplina en la escuela. Bajo estas premisas, en lo implícito no es solo la institución escolar la que se defiende, sino la posición de poder incontestable del profesor en el aula. Estas significaciones serían constitutivas de un imaginario autoritario más amplio donde una de las dimensiones centrales es el de la disciplina. Sin embargo más adelante veremos cuáles otros elementos instituyen ese imaginario autoritario que se extendería más allá de la escuela. Este imaginario aparece principalmente en el discurso de los docentes, donde un componente generacional parecería tener una incidencia significativa según los estudiantes.

En segundo lugar, podemos distinguir significaciones que plantean la *autorregulación del componente conductual*, donde el respeto de ciertos límites entre los actores aparece legitimado, sin que ello signifique la imposición, sino la definición conjunta de los comportamientos esperados. Ello significa la responsabilidad mutua, donde se consideren las

posturas de los actores. Se critican las formas arbitrarias de imposición de ciertas conductas, asociándolas a un tiempo que sería preciso dejar atrás. Pero se acepta la regulación y se reconoce el orden instituido. Es quizás en este imaginario donde se hacen mayores referencias a las exigencias (legítimas) de un sistema democrático, donde, se evidencia la forma en que la dimensión política es enfrentada en la escuela y las necesidades de cambio en esta institución, reconociendo el escenario dilemático que se construye en la transición.

Podemos encontrar este imaginario, tanto en el discurso de profesores como de los estudiantes. Hay ciertos matices entre lo que señalan unos y otros, donde el énfasis estaría dado en el aspecto pedagógico en el caso de los docentes, donde una pedagogía democrática aparece articulando su discurso dándole consistencia argumental a la autoridad construida en la interacción entre profesor y estudiantes, aunque no siempre será una operación explícita.

En el caso de los(as) jóvenes, la disciplina aparece como una herencia del pasado. Teniendo en cuenta la fuerza de esta significación, es que podemos comprender la relación que distinguen los estudiantes entre formas de regulación del espacio escolar y las diferencias de tipo generacional de los docentes. Una visión crítica del pasado y una cierta idealización del presente aparecen articulando este discurso estudiantil. En este caso, la autoridad del profesor debería ser construida y razonada. Es algo que los profesores conquistan a través de su relación con los estudiantes, donde se ponen a prueba sus capacidades para enseñar y su aptitud para responder a las necesidades de los jóvenes y estar a la altura de los cambios, sociales y culturales que han operado en la sociedad chilena.

En tercer lugar aparecen las significaciones que hemos definido como *imaginario radical*, el cual estaría representado por la resistencia a cualquier forma de poder que busque la regulación de los comportamientos en el espacio escolar. Aquí hay un fuerte cuestionamiento a cualquier componente de orden, ya sea en la escuela o en la sociedad. Toda organización aparece contradictoria a la autonomía de los estudiantes y los jóvenes. Bajo estas significaciones, se busca la libre expresión de cada cual para permitir que se desplieguen todas las capacidades humanas. En estas significaciones la coincidencia con sus compañeros que significan la disciplina desde la autorregulación de los comportamientos en función del acuerdo y negociación con otros, es que ambos tienen una visión negativa del pasado, oponiéndose abiertamente al imaginario disciplinario de algunos de sus profesores.

La gran diferencia entre ambos imaginarios radica en la visión de la autonomía, donde la aceptación del orden, o de cualquier estructura que fije realidades, sería en sí, y por sí mismo, atentatorio a la autonomía y a la libertad humana. Esta visión distingue la presencia generalizada de contenidos heterónomos en la constitución de cualquier orden.

Bajo esta premisa se ve como necesario reducir al máximo cualquier intento de coacción o de normalización de comportamientos, actitudes, vestimentas, lenguajes o creencias.

Hay sin embargo, ciertos distingos en estos discursos. En especial considerando el espacio de ejercicio de la autoridad y el tipo de relaciones de que se trate.

Así, por una parte, se cuestiona la autoridad del profesor -y en general de la institución educativa- para fijar comportamientos, pues atentaría contra cualquier desarrollo autónomo de las nuevas generaciones.

Pero, por otra parte, la visión crítica sobre la autoridad no es tan tajante en los estudiantes cuando ello atañe a la autoridad de los padres y madres. Así, preponderantemente reivindican la autoridad paterna o materna en la medida que ella estaría mediada y suavizada por un interés genuino por el otro. Ella sería protegida por la dimensión afectiva implicada en la relación con sus padres. El apego afectivo y la expresividad aparecen como componentes articuladores de estas significaciones que morigeran y minimizan los intentos normalizadores o las características autoritarias de sus padres.

Esta dimensión regularía los componentes heterónomos de la relación, en la medida del sacrificio que sus padres hacen para lograr que ellos sean sujetos más autónomos. Así, el genuino interés por su bienestar marca una diferencia de las otras instituciones.

V.2. VISIÓN DEL CONFLICTO Y EL JUEGO DE LA MICRO-POLÍTICA. LOS MODOS DE CONCEBIR Y ENFRENTAR EL CONFLICTO

La consideración del conflicto dentro de la metodología. Una introducción.

Es preciso hacer referencia al conflicto como parte del método de indagación utilizado en las entrevistas y grupos de discusión. La estrategia empleada ponía al conflicto como catalizador. Representaba el punto de partida de la discusión conducente a indagar en el discurso de los entrevistados sobre las formas de justificación del ejercicio del poder y la autoridad en situaciones específicas de la relación profesor/estudiante.

Esta decisión teórica tenía sus riesgos pues ante una pregunta inicial que refiere tensión, conflicto, ello puede incitar viva polémica o significar la operación de un sistema defensivo. Por otra parte, frente a la exigencia de desplegar el sistema de justificación del poder y la autoridad en el espacio escolar en el cual están implicados directamente, no todos los actores querrán hablar o reconocer, que es sobre su poder del que se está hablando, o, que es sobre su autoridad cuestionada sobre la cual se está tematizando y que se erige en un objeto de investigación.

Esos conflictos narrados operan como posibilidad de adentrarnos en el plano de las significaciones imaginarias sociales sobre el poder. El hecho de confrontar a los sujetos a situaciones de su práctica que le signifiquen tensión, según algunos entrevistados, no representarán necesariamente conflicto. Sin embargo, el discurso de justificación se ubicará directamente en el terreno de las significaciones imaginarias sociales sobre el poder, ya sea que los actores lo conciban como una forma de dominación o de negociación, ya sea que, o lo nieguen, o lo signifiquen como creación o reproducción. El efecto que tiene el método en asociar el poder al conflicto, es una apuesta que realizamos teniendo en cuenta las dificultades que, tanto uno como otro aspecto, pudiera representar para los entrevistados.

Con esta forma el objeto se negativiza[475], lo que significa entrar en el espacio del quiebre, de la fisura. Ello evidencia la no-identidad, aquello que desborda[476], y que ayuda a deshacer la clausura del objeto.

[475] Aquí coincidimos con la importancia asignada a la negación de aquello que aparece como verdad. "La teoría no puede hacerse la tonta frente al estado actual del conocimiento por mor de la sencillez que requiere la agitación. Lo que tiene que

Con este punto de partida damos pie para la expresión de las contradicciones que viven, observan y se encarnan en la experiencia de los sujetos. Tal entrada tiene su potencial en términos analíticos pues dispone contenidos en tensión, pero también actores en oposición.

No obstante, en la aproximación al discurso, el conflicto no siempre permitirá una indagación fluida a la primera interrogante precipitada a los sujetos. Ello pues en la pregunta sobre las tensiones, en el posicionamiento desde el conflicto, ya sea de la autoridad, o el implicado en el ejercicio del poder, es preciso considerar que algunos de los actores tienen resistencia a reconocerse como sujeto de tales conflictos. En especial los docentes quienes bajo esa interrogante ven implicada la puesta en cuestión de su autoridad.

En el caso de los estudiantes tal entrada del método significa ubicarse bajo el reconocimiento de un poder invisible. En particular, frente a la cuestión de la autoridad, inscribirse, en términos metodológicos, desde la perspectiva de la negatividad, puede traducirse en una pregunta por la desobediencia a la autoridad, o bien de una defensa de ella.

Sin embargo en otros casos, los actores nos hablarán sobre la obediencia a la autoridad, un ejemplo cotidiano de cómo son obedecidos o cómo se sujetan a ella. Debido a esta ampliación, en nuestra indagación empírica debimos invertir, en algunas ocasiones, la pregunta hacia las significaciones de la obediencia, o de la aceptación del ejercicio de poder de otro actor, de modo de captar de manera completa el imaginario, reconociendo aquellos aspectos persistentes o diferenciados de las otras significaciones.

V.2.1. Los conflictos de la autoridad.

El aspecto sobre el conflicto es una entrada directa en el dominio del conflicto de la autoridad que se observa en el espacio escolar. A partir de un acotamiento microcósmico en el espacio del aula, se solicitó a los entrevistados y entrevistadas que señalaran una situación que ha representado para ellos/as, en su experiencia reciente, un conflicto en la relación profesor/estudiante. La pregunta contiene varios sinónimos: tensión del profesor con los estudiantes, situación donde los estudiantes hubieran sido "pasados a llevar" por un docente en el espacio de la escuela.

"nunca me había pasado lo que me pasó ayer en un cuarto medio que entregué gratuitamente un ensayo de facsímile de la PSU, y una alumna, lo tomó así en forma violenta lo miro y dijo: ¡para que quiero esta porquería yo!, Y llegó y lo botó al suelo... (...) y... el resto quedó como mirando a ver qué reacción iba a tener yo. Unas empezaron: "!Échela para afuera, échela para afuera!" Yo no la eché para afuera, y en primer lugar ¿no cierto? Eso se significaría dos cosas... Que no me la cobré con la alumna, por eso que preferí (...) evitar el problema y echarla para afuera. Y también quedar desautorizada delante la dirección, por que si pasa una inspectora general toma la niña y te la mete para adentro de la sala otra vez (...) y ahí, uno queda en ridículo. Entonces la dejé no más y no le contesté nada, ninguna cosa, y seguí con el resto del curso, pero ella insistía y mirándome en forma desafiante, en hablar fuerte, en distraer a las que estaban alrededor, para que no trabajaran."(Laura, prof. Lenguaje y Comunicación Lniñas N°6)

---

hacer es reflexionar e impulsarlo. (...) Sin reflexión no hay teoría. Adorno Theodor W. (1975 – 1992, 5ta edición) *Dialéctica negativa*, Madrid: Taurus, (p. 207) "La resistencia del pensamiento a lo que meramente existe, la imperiosa libertad del sujeto, busca en el objeto lo que éste ha perdido al consolidarse como tal" (p.28)

[476] Puede encontrarse una revisión actual del concepto de la negatividad dando énfasis en la no-identidad en Holloway John et al (2007), *Negatividad y revolución. Theodor Adorno y la política*, Buenos Aires: Herramienta.

Observamos cómo la entrada por la tensión o el conflicto, permite acceder más allá del microcosmo escolar y se vincula con un espacio social que supera esos bordes. La argumentación desplegada por el sujeto sobre situaciones particulares, incluye el análisis del origen del conflicto más allá de esa situación puntual. Se extienden contenidos que apelan a un orden más amplio que el de esa relación específica. Hay contenidos que operan como sistema de justificación dando cuenta de relaciones que atraviesan esa interacción concreta. Así, los actores a partir del conflicto puntual, se ven compelidos a desplegar una respuesta global, a los requerimientos de lo social.

"(...) y afuera la llamé ¿no cierto?, y conversé con ella, y me dijo: "Señorita sabe es que resulta de que ¡hasta cuando nos imponen, algo que nosotras no queremos! Aquí en el curso hay como diez o doce alumnas que van a dar la prueba, ¿por qué insisten en obligar al curso completo a seguir estos cursos especiales? Yo le dije: "Te encuentro impacta razón". Pero no le di las verdaderas razones que encuentro yo, por qué es obligatorio, porque resulta que se perderían muchas horas para los profesores, si no fuera obligatorio... ya, para que todos los cursos tengan PSU desde primero medio, o sea, por ese lado a nosotros nos ha favorecido por que tenemos más horas de clases. Al hacerlo electivo, yo estoy segura de que, sobrarían no cierto... ¡profesores!, faltarían horas de clases, a ella no se lo dije lógicamente, pero reaccionó en forma violenta, porque debe ser una niña ¿no cierto? que en su casa todos reaccionan en forma agresiva, por que en realidad ella nunca me había molestado a mí, sino que de repente tuvo esa reacción..." (Laura, prof. Lenguaje y Comunicación Lniñas N°6)

El inventario de situaciones de conflicto o de tensión en el espacio escolar nos remite más allá de la relación puntual entre profesor y estudiante en el lugar del aula. En la apelación al conflicto, no sólo aparecen los aspectos críticos entre profesores y estudiantes, sino que es convocado un sistema más amplio que da cuenta de las tensiones en la construcción de las relaciones en la escuela y de la posición de los actores en el sistema educativo. Los motivos por los cuales una situación es connotada como de conflicto a los cuales apelan los actores son diversos y amplios. Generalmente ellos se originarían más allá del ámbito de la escuela y corresponderían a una dialéctica micro-macro.

La pregunta por la tensión, permite ubicar los contenidos sobre los cuales se define el ejercicio del poder y la autoridad que abordaremos de manera transversal y en mayor profundidad en los otros debates.

Algunos de estos temas eje de la indagación corresponden, en términos generales, a: la crisis de la autoridad del profesor; el poder aplacado de los estudiantes y las limitaciones a la organización estudiantil; la arbitrariedad en la escuela y la estructura del sistema educativo; el abuso del poder; la contestación frente al poder hegemónico o la naturalización del mismo; la búsqueda de la autonomía; los elementos heterónomos que limitan la construcción democrática en la escuela y en el sistema político, así como la libertad, la rebelión o la posibilidad de la contestación.

Tal como observamos en el análisis de las entrevistas y grupos de discusión, en la argumentación de los actores aparecen formas de aceptación, a la vez que de rechazo, de las relaciones de poder y autoridad entre profesores y estudiantes. Debido a ello teníamos la precaución por permitir la ampliación del alcance de la pregunta frente al poder y la autoridad en el espacio escolar. Esta amplificación, en el caso del conflicto, significa tratar de observar en el discurso de los actores, su modo de actuar frente a él.

Sin embargo, prestando atención al movimiento inductivo, los actores, en sus relatos no sólo harán referencia a la forma de enfrentar el conflicto, sino también a la forma de evitarlo.

Aquí cobra fuerza una hipótesis respecto de cómo una visión negativa del conflicto, representa la potencial aceptación de condiciones injustas o arbitrarias por parte de los actores en esa relación donde están directamente implicados. Ya sea el temor al conflicto, o bien su demonización, podría ser instituyente de las significaciones imaginarias sociales que justificarían o aceptarían prácticas arbitrarias o autoritarias.

Pero antes de esclarecer este supuesto, podemos ir constatando que una pregunta respecto de las formas de resolver o enfrentar un conflicto, debe considerar para su comprensión, también las formas de evitación, las cuales, en el discurso de algunos de los actores, parecen ser más gravitantes cono horizonte. En efecto, no solamente nos encontramos con la respuesta explícita frente al conflicto, sino también la forma de eludirlo y evitar su ocurrencia. No siempre esta evitación será reconocida como una forma de defensa del mantenimiento de ese orden no conflictivo que como ideología social es buscada en las relaciones en la escuela.

V.2.2. La evitación del conflicto

En primer lugar, queremos destacar el imaginario (cuya traza pudimos identificar a través del análisis del material), que nos muestra las significaciones bajo las cuales se despliegan estrategias diversas para evitar el conflicto, o las significaciones según las cuales sería preciso evitarlo en las relaciones. En este imaginario, se aluden diversas causas a la intolerancia o la reticencia al conflicto.

En una de nuestras entrevistadas, como es el caso de Macarena, profesora de francés, su discurso y su quehacer práctico nos acercan a los elementos claves de este imaginario que se extiende desde la escuela hacia el de la acción política. La discusión y la expresión abierta del conflicto quedan relegados, pero distinguidos, en el plano de su ámbito privado: familiar y de amigos cercanos. Según este imaginario que se prefigura desde estas significaciones, no puede manifestarse en el ámbito público de la institución escolar, la libre expresión de las ideas y de las diferencias. Ello aparece como amenaza a su legitimación personal en ese espacio, y a la vez genera conflictos mayores a partir de esas diferencias individuales que se expresan libremente.

"Que hay profesores en todos los establecimientos que tienen problemas de trato digamos con sus colegas, con el mundo que los rodea y con sus alumnos más aún. No tengo ese problema con nadie, pues tengo el cuento de que yo pienso que a la gente si se le trata bien uno logra más cosas que si busca el choque" (Macarena, prof. Francés LBQ)

En el discurso de algunos docentes, el repliegue y no-expresión de conflictos representa una característica cultural ***típica*** que forma parte de la identidad cultural chilena. Estas formas culturales son criticadas, sin embargo saben que son parte de la misma dinámica de relaciones pudiendo ser también sus principales reproductores. A partir de la diferenciación con pueblos de naciones vecinas, que tendrían una mayor expresividad emocional, se establece en el discurso esta diferenciación que daría identidad como pueblo a los chilenos. Esa especie de auto-castigo, una forma de represión - consciente o no consciente – que evita hablar de los propios intereses, una cierta mesura a la que deben ser sometidos los deseos y su expresión son ciertos elementos que los actores asumen explícitamente para evitar que

esa manifestación pueda significarles altos costos. Exclusión, marginación, segregación, discriminación son parte del precio que se paga por expresar el disenso, cuestionar el poder hegemónico o atentar contra las formas moderadas instituidas en la relación entre los actores. Formas de protección ante los poderes hegemónicos, o resistencia pasiva para contener el descontento y evadir, a todo costo, las consecuencias nefastas que tendría la expresión del conflicto en Chile.

"Nosotros nos quejamos y Chile tiene una capacidad increíble para soportar cosas y no tenemos esa actitud de echar todo hacia fuera como lo hace el argentino, el boliviano, el peruano, sino que hacia adentro, adentro, entonces tenemos neurosis, tenemos una serie de problemas de salud que son generados porque no tenemos la capacidad de expresarnos, es como un poco masoquista. (Aurelia, prof. Biología)

Una de las significaciones que aparecen como justificación del repliegue y la no-expresión de los conflictos, tiene como argumento la defensa del individuo ante la poca tolerancia a lo diferente, cuestión que se manifestaría tanto en relaciones jerárquicas, como entre colegas. Allí, ciertos contenidos tácitos cruzarían las relaciones mismas. Un silenciamiento de los temas que pueden aparece potencialmente como conflictivos, en el caso de una profesora entrevistada: la religión. Ella observa la imposición de ciertos contenidos que formarían parte del statu-quo y el piso que sentaría la base para las interacciones en espacios como la escuela, detallando algunos de los contenidos considerados tabúes frente a la pregunta ¿Qué comentarios no le gusta escuchar a la gente?

"Que opinen distinto de ellos, este país me da mucha risa, por ejemplo yo les digo a mis hijos (...) siempre recuerden que en este país ser ateo o ser de izquierda es un pecado y eso se lo tienen que tener bien callao, bien guarda'o..., precisamente por el poder que tiene la iglesia. Yo soy súper respetuosa de las creencias de cada cual, pero los que creen, no son respetuosos con los que no creen. No tengo idea por qué, todavía no sé por qué. Porque si viene aquí un mormón y me trata de engrupir, no me va a engrupir, pero yo entiendo que tú seas eso, si viene un católico el mismo cuento (...) Pero si yo les digo: "sabes que yo no creo en nada"... "¡que no!, pero que tú estás equivocada", inmediatamente. Entonces ¿por qué hacen eso?, digo yo. Eso es una falta de respeto, si yo respeto a los demás exijo que me respeten. Entonces para evitar esos problemas y para evitar los conflictos prefiero quedarme callada, entonces pasó muchas veces como que: "¡ah! aquí tú no te metes en nada, tú nunca opinas, nunca dices nada..." ¡no! Prefiero guardarme mi opinión entre tener conflictos con mis colegas, (...) prefiero llevar la fiesta en paz, saludar a todo el mundo bien, y ¿cómo estás?... siempre bien, aunque esté súper cansada (...) Aunque tenga mil problemas, siempre me ven con una sonrisa (...) porque creo que es súper importante este cuento de las relaciones humanas. O sea si todos atináramos un poquito y todos diéramos un granito de arena este mundo sería mucho mejor" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Según este imaginario, una persona es objeto de crítica o estigmatizada cuando es catalogada como conflictiva. Esta característica se extiende en el análisis a distintos espacios de relación, especialmente en aquellos de mayor formalidad como el lugar de trabajo o de estudio. Aquí una presión por la homogeneización es la que opera al interior de los colectivos y una negación y auto-negación del disenso. Aquí se dejarían en suspenso las diferencias para permitir la relación instrumental que se establece en ese tipo de interacciones institucionalizadas. Especialmente en esas relaciones es donde se darán procesos y mecanismos que pudiéramos llamar de *consenso obligado, presión consensual o auto-represión*, donde por **omisión** o por **temor,** los individuos preferirán silenciarse. La libre expresión de las diferencias individuales se reservará para otros espacios de relaciones más próximas, como las de amistad, donde la discusión es aceptada debido al vínculo afectivo el cual tendría la capacidad de buscar la forma de expresión de las diferencias.

"...es como un estigma es como una cosa terrible, una persona va entrando a un lugar y: "no te metai con este porque es súper conflictivo". Y uno de repente no tiene idea por qué puede ser conflictivo. Depende también del punto de vista de cada uno, creo que para eso existe la supuesta libertad de expresión, pero en la realidad no existe, se supone que puede decir y hacer lo que quiera, pero no es tan así. Entonces las opiniones de tipo personal uno las puede compartir con algunas personas, amigos generalmente, porque uno obviamente busca que sean de la misma onda de uno, que tengan algo en común...aunque no estemos de acuerdo en todo, pero por lo menos podemos conversar los mismos temas sin acalorarnos y sin enojarnos" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Resulta interesante el nexo que se establece en estas significaciones entre distintas esferas de las relaciones, en particular entre el espacio privado-familiar y el público-político. Las significaciones refieren los *mecanismos de poder* aludiendo al sistema político y los diferentes grupos hegemónicos que cuentan con aparatos de difusión que responden a una lógica de manipulación y, por lo tanto, de no-participación.

Sin embargo pese a la continuidad histórica de formas autoritarias, en el nivel micro se reconocen ciertos pequeños cambios. Así, en el ámbito familiar, pese a la cultura *antigua* que permea las relaciones en su interior y que constituía un aprendizaje de relaciones no-democráticas, hoy, en la práctica y en las significaciones, se observa mayor participación de la toma de decisiones. Ella implica compartir las responsabilidades que se desprenden de la convivencia diaria, pero también tomar parte igualitaria en las decisiones que se juegan en esas relaciones cara a cara, siendo la negociación un aspecto destacado.

"yo creo que de todas maneras los mecanismos de poder, a través de los medios audiovisuales, la televisión y todas esas cosas, manejan a los grupos… Porque eso siempre ha sido así, porque las grandes masas no pueden tomar decisiones. Ahora si, lo que hay que hacer es que la gente entienda lo que es participación porque eso es la democracia. Yo en mi casa tengo que tomarle el parecer a mi mujer y a mis hijos pa' algunas decisiones y eso no se hace comúnmente. Primero porque si la mujer fue criada en una cultura antigua, no opina y no da opinión, no toma decisiones y espera que el marido lo haga, si el marido vivió cuando no se tomaban muchas decisiones…..porque si tú en la casa quieres hacer una cosa democrática dices ya no vamos a vivir a Viña pero no hay nana y el papel de la nana lo vamos a dividir entre todos, tomemos una decisión digan si o no y todos dicen sí , pero no me vayan a echar pa' atrás que tengo que limpiar el baño, que tengo que ir a comprar esto o que tengo que lavar la loza… Entonces eso es una cuestión de participación y eso es democracia…….yo me acuerdo que en mi casa tenía el problema de lavar el baño que es lo más desagradable y mi hija se le ocurrió que lo hiciéramos por turno porque lo desagradable a todos nos tiene que tocar en algún momento e incluso habló conmigo, te tiene que tocar en algún momento lavar el baño, no por que seas el dueño de casa, traigas más plata. (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Para los docentes, la industria cultural y los conglomerados de la telecomunicación, ponen al centro ciertos temas, lenguajes y significaciones imaginarias sociales que son parte de los contenidos presentes en el debate y las conversaciones cotidianas. A través de esta operación restringen o desvían la atención de la información sobre los elementos que están implicados en la construcción de la sociedad. De este modo vuelven espectáculo la realidad contribuyendo a la difusión de las ideologías dominantes y al oscurecimiento de otros contenidos. Así, *la cultura*, pautea la discusión pública, se levantan ciertos códigos que los sujetos deben conocer para poder interactuar en diferentes espacios. Algunos de éstos, el espacio coloquial familiar o de amigos, pero también en el espacio de la escuela en una reunión de profesores, donde se podrá acreditar permanentemente la operatoria de procesos

de alienación de la población. Con estos contenidos puestos al centro los docentes distinguen en los otros un imaginario alienado.

"Yo creo que por nuestra cultura, por nuestra pobre cultura preocupadas por cosas insignificantes, (de la televisión) por ejemplo si alguien habla en el programa no sé poh del roteke del kike morandé, dijeron o hicieron tal cosa o hablan de... (y yo digo): "no tengo idea quién es", y me miran así cómo.... ¿qué mundo vive? (Macarena, prof.Francés, LBQ)

Respecto de la responsabilidad audiovisual aludida en el discurso docente, estas críticas respecto de la hegemonía de los contenidos de los medios masivos de comunicación hacen referencia especialmente a la televisión abierta existente en Chile[477]. Al respecto, cabe mencionar que más de la mitad de los chilenos observa la televisión abierta.[478] Asimismo, los contenidos de la mayoría de los canales - incluyendo el estatal - tienen una programación que privilegia el entretenimiento y que, en lo referido a informativos y noticiarios, invisibilizan o dan una limitada cobertura a ciertos conflictos políticos o a grupos minoritarios en el nivel nacional, instituyéndose en ocasiones efectivos cercos informativos. Por otra parte, en la televisión por cable, se observa una amplia gama de canales de películas y series televisivas internacionales, así como algunas informaciones difundidas por medios estadounidenses y europeos. Sin embargo los noticiarios e informativos los chilenos ven de preferencia los medios nacionales de la televisión abierta que fija temas para la discusión cotidiana.

En el caso de la escuela, las prioridades en los temas de conversación entre sus colegas, quedan prisioneros de una pauta invisible fijada desde la superficialidad de los temas abordados en los medios de masas. Ellos obligarían y ejercerían presión para su incorporación en diferentes círculos, ello pues una persona sin conexión con esos códigos puede quedar al margen del grupo, y sus temas de discusión. Esa colonización de contenidos, por banales que sean en contenido o enfoque(como la vida de la farándula, o de la prensa rosa); por reiterativos que sean, como temas planteados en la agenda noticiosa (como en el caso de la delincuencia), su abordaje permite que exista la comunicación, el nexo de identificación con los otros. De lo contrario, llevado al extremo en el discurso, sin estos aspectos, no hay puntos de encuentro entre unos y otros, lo social es puesto en riesgo en lo latente. De este modo, se hacen concesiones en función de la persistencia de las relaciones. No importa si ese orden social se funda sobre la banalización de la arbitrariedad o si la autocensura se extiende a demasiados planos de la vida social, no importa que el conflicto se esconda tras bambalinas. Un suplemento tal, que no importa si funda la colectividad. Los remedos de sentido de pertenencia sobre la ilusión, o las cenizas, de la imagen del colectivo.

Sin embargo, estos contenidos que opacan diferentes ámbitos críticos de la vida social, contribuyen en la reproducción de la evitación de no-cualquier conflicto, sino del conflicto

---

[477] El sistema de televisión abierta consta de 7 canales, de los cuales uno corresponde al canal público estatal (que cuenta con un directorio elegido por el parlamento), mientras que existen 6 canales privados, concentrados en 2 corporaciones religioso-universitarias (UC y UCV) Otros 2 canales cuyos dueños son empresarios con tendencia política de derecha, uno de los cuales responde a un consorcio periodístico más amplio de radios y periódicos (Megavisión), mientras que el otro es propiedad de uno de los candidatos presidenciales de derecha en las elecciones pasadas y actual candidato para las próximas elecciones de 2009 (Chilevisión) Finalmente existen dos otros canales menores asociados a grupos menos identificados en términos políticos o ideológicos (La Red y Telecanal) Finalmente existen algunos canales regionales con baja presencia.

[478] Consejo nacional de televisión (2007), *La cultura de uso de la televisión en los hogares desde la visión de las comunidades educativas*. Santiago: CNTV.
http://www.cntv.cl/medios/Publicaciones/INFORMEFINALCOMUNIDADESEDUCATIVAS.pdf

político, social y cultural. En efecto, en los medios masivos de comunicación el conflicto adquiere otro rasgo, el de espectáculo, de exhibición, de entretención, que atraen la atención de la audiencia. Es más bien un cierto encuadre de los conflictos sociales y políticos los que se evitan.

Desde ese punto de vista no sería, por lo tanto, la evitación del conflicto, sino la evasión de la discusión sobre temas en cuya profundidad no están dispuestos a entrar los sujetos por temor a desvelar las posiciones de cada uno. Ello pues el disenso sobre los conflictos políticos es amenazante para el mantenimiento de la idea de colectivo. Como si la discusión pusiera en riesgo la construcción de ese orden social reconocido por todos. Por ejemplo el abordaje de los conflictos políticos e históricos, o sobre cuestiones éticas o morales.

Las dificultades para la expresión del conflicto dicen relación con las limitaciones, presentes para el diálogo y la contestación de las injusticias en el espacio escolar, no sólo en la relación entre profesor y estudiante sino también entre colegas docentes.

"creo que es super rico igual poder decir lo que tú piensas porque no todo el mundo tiene el tiempo ni las ganas de escucharte, por distintas razones o porque no le interesa por último, que tú pienses diferente o que tú quieras marcar una diferencia. Ahora si tú me ves en un consejo de profesores por ejemplo, yo jamás hablo a menos que vea que se está cometiendo una injusticia, pero de tamaño de una catedral, ahí yo levanto mi mano y no la bajo hasta que me digan ¡madame tiene la palabra!, porque tampoco meto así mi cuchara sin que me den la palabra...así soy de respetuosa cosa que la mayoría de los profes no hacen, alguien está hablando y viene otra y se mete entre medio y le aportilla lo que está diciendo y se acabó el cuento. Respeto, respeto... antes eso no se hacía. Yo crecí en esa otra onda en que tú para pedir la palabra tienes que levantar la mano y hasta el día de hoy, aunque me digan que soy anticuada, pasada de moda o no sé, no me importa porque soy feliz así: súper, súper feliz, soy una persona que se siente muy satisfecha con pequeñas cosas de la vida y cuando mis alumnos están contentos y yo siento que mis alumnos se sienten queridos y protegidos yo me siento feliz, me siento realmente feliz" (Macarena, prof. Francés LBQ)

Otro motivo que identifican los docentes para la evitación de la discusión sobre temas potencialmente conflictivos, será el del resguardo y un juego de ocultamiento de cada uno de los profesores a través de los cuales se protegerán de las críticas. A través de esta forma se construye un escudo que permite a los sujetos tener el reconocimiento y la autorización para estar allí. De lo contrario vía la exclusión, su propia existencia es puesta en tela de juicio. Este rasgo prefigura el rasgo de la amenaza de exclusión que tiene un imaginario autoritario.

"yo te digo que es para no develarnos..., para no expresar nuestras propias expresiones personales...y porque además el tema de las minorías o de los segmentos que piensan de manera distinta son como obviados no más. Entonces uno como que habla desde la creencia de que esto es correcto esto es lo que hay que hacer, y todo el mundo lo tiene que pensar así..." (Irma, jefa UTP, CB)

En el discurso de algunos docentes, hay marcadas diferencias en el modo de enfrentar temas diversos asociados al rasgo generacional. En particular, el miedo a develarse, según esta entrevistada, estará más presente en los docentes sobre 45 años quienes tienden a evitar algunos temas. Aquí opera en el imaginario de los docentes, la autoexigencia por abordar de manera objetiva ciertos contenidos. Pero, en particular, habrá cuestiones que los incomodarán y frente a las cuales les resulta más difícil tomar distancia. Tal es el caso de la historia conflictiva, así como las realidades culturales diversas que les demandan una aceptación de cambios culturales que demandan respecto a la diferencia y la diversidad.

"Por qué no nos develamos? Mira, yo pienso por lo que veo en la otra escuela [técnico-profesional] más que acá, aquí en el (Colegio) Bélgica, (...), yo veo que acá los profesores conversan, discuten, reflexionan con los chiquillos de los temas diversos y veo que es menos el problema de ocultarse, lo veo mas en la [otra] escuela. Y allá, ¿qué es lo que pasa? El segmento de profesores por sobre los 45 años, tiene esa tendencia a no hablar de esos temas a sentirse incómodo con eso temas. Pero los profesores más jóvenes hablan de todo con los chiquillos, sabís donde se produce esta situación de que los alumnos piden que todos los profesores sean capaces de expresar sus afectos, de decir sus opiniones de jugárselas por sus propios principios o convicciones. Porque yo creo que ahí apunta el tema de efectivamente respetar la diversidad, a veces hablamos que hay que respetar la diversidad, pero en verdad no lo hacemos. Si yo creo que nosotros somos prejuiciosos, cómo un profesor va a decir que esto no lo sabe, por qué no puede decirlo. No, porque es el profesor, porque se equivocó, me equivoqué, no, no puedo decirlo, porque voy a quedar mal delante de los alumnos no me van a volver a creer..." (Irma, jefa UTP, CB)

La responsabilización inicial que se hace del sistema mediático como causa de las limitaciones de la cultura chilena actual, en función de los valores que promueven o que dejan de promover y que posee gran influencia sobre la población, se desplaza finalmente hacia el sistema político y a las autoridades de más alto nivel. Estas debieran regular los contenidos y valores presentes en los medios masivos de comunicación de modo que no se genere una contradicción en la educación de las nuevas generaciones.

"A lo mejor yo estoy equivocada, pero o me quedé en un mundo paralelo o más atrás en el tiempo, pero yo creo que, al margen de pasarlo bien, de tratar hablar el lenguaje de los chiquillos para poder comunicarse con ellos y decir de repente las mismas tonteras que dicen ellos, uno tiene que tener claro por donde y para lo que va. Entonces yo creo que partiendo por las autoridades que lo (orientan mal) porque la televisión, la radio, los diarios tienen que ver con altos mandos, entonces ellos son los que tendrían que preocuparse... Si hay un Ministerio de Educación pienso que puntualmente debería haber un grupo de personas ahí que estén preocupados de los medios de comunicación y de hacer que los medios de comunicación les enseñen cosas válidas a la gente como los valores... Dicen: no si los valores se aprenden en la familia, pero si en la familia les enseña una cosa y en la televisión les muestran que salen adelante los que no tienen esos valores..., ¿cómo...? (Macarena, prof. Francés, LBQ)

La crisis valórica mencionada en estas significaciones, es atribuida a los contenidos presentes en los medios masivos de comunicación los cuales permearían a diferentes relaciones, expresándose también en la familia. Aquí, la primacía de una racionalidad mercantil, que se fundaría en una racionalidad instrumental, reafirma la consecución de logros y ganancias económicas. Ese imaginario aludido por la entrevistada, iría acompañado de una valoración de la banalidad y la frivolidad de lo social.

"...creo que es súper importante obviamente la influencia familiar, pero yo creo que tiene que ver con el entorno nacional. Las cosas que les están mostrando a los chiquillos, las cosas que aparecen como importantes para mí es basura, lo que ven en la televisión es espeluznante (...), yo casi nunca llego a encontrarme con algún programa televisivo, pero me descompone el genio ver como la gente que tiene un poder tan importante como es la radio y la televisión, que podrían hacer maravillas, no son capaces de atinar y les enseñan puras mugres a los cabros. Que les pasen... cómo llegan a ser ricos y famosos a costa de cualquier cosa algunos... y cómo las cosas importantes no son las que realmente importantes, nadie en la televisión dirá que la educación es importante, nadie. Pero sí es importante verse súper bien, bien, la pinta es (...) como lo más importante para lograr algo (...). Para qué te digo la radio, tengo lolos, y mis hijos escuchan radios como la rock and pop en que en (...) diez minutos tú debes escuchar unos cien garabatos mínimo, mínimo. (...) pero eso es lo que les están enseñando. ¿Me entiendes?, es su cultura. Entonces si uno no tiene claro el cuento y uno como a su familia les dice a los chiquillos qué es importante y qué cosa no ¡¿Cómo?! Si los que tienen la

posibilidad de entregarte cosas buenas no lo hacen, te queda la familia y la familia tampoco está ni ahí con los chiquillos. Entonces yo creo que es un cuento nacional" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Por otra parte, las construcciones imaginarias del mundo interior que se construyen como refugio de significado o como búsqueda del desarrollo propio y su pequeño grupo de relaciones y alianzas que se construyen reconociendo la exclusión de un sistema.

"En el mío que es super rico digo yo, más no tengo idea de esto, no sé poh y en forma cómo absolutamente natural te dejan a un lado porque tú no puedes participar de esa conversación y si tú quieres plantear otra cosa que para ti es interesante o entretenida, por último pasar el rato, todos quedan" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Este mundo alterno se confirma en la constatación de parte de esta profesora de encontrarse al margen del sistema de pensamiento hegemónico frente al cual se protege, ya sea teniendo su exclusivo grupo de referencia, como incorporando algunos códigos utilizados por los jóvenes y por aquellos más permeados por los medios masivos de comunicación.

V.2.3. La estructuración de la institución escolar como modo de enfrentar el conflicto

Podemos identificar otra forma de concebir el conflicto en un discurso docente, que aparece como minoritario, donde el enfrentamiento del conflicto constituye un aprendizaje de las formas de enfrentar diferentes situaciones adversas.

"*el conflicto…..el viento, como decía Saint Exupéry, no derriba al ciprés, al contrario lo hace más grande porque la resolución del conflicto es la que te va mejorando tus cosas…la vida no es ausencia de conflicto al contrario, son las respuestas que uno va dando a los conflictos, cómo los va desarrollando (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)*

En muchos de los casos descritos por los estudiantes, su acción ante los conflictos con el profesor es pasiva. Cuando el conflicto no es resuelto en la relación directa con su docente, es derivado a una sucesión de actores que reforzarán o buscarán la resolución. Así, algunos estudiantes (debido a un problema de disciplina, de discusión con el docente, incumplimiento de tareas o de expectativas docentes) pueden estar obligados a recorrer la estructura organizacional del establecimiento.

De este modo, el estudiante tiene que seguir una travesía, una sucesión de espacios de interacción de la escuela, a partir del conflicto con un docente o compañero. De este modo, debe pasar por la interpelación sucesiva de varios actores, luego del profesor. Así, se incluyen en el abordaje del conflicto, gradualmente, (con algunas pequeñas variaciones): paradocentes por área (especialmente en el caso de liceos municipalizados, encargados de controlar la circulación de los estudiantes por pasillos y patios), el inspector general, el profesor jefe y, en último término, en el caso de los liceos municipalizados, el Director del establecimiento. En el caso de colegios privados la llegada al director puede ir inmediatamente después del docente el director.

En el caso de algunos liceos municipalizados, la participación del director es, por lo tanto, más distante en situaciones de conflictos. En el caso de los dos establecimientos privados estudiados, el director tenía una mayor participación de estas situaciones, y generalmente se saltaba el "conducto regular de los municipalizados, y desde el profesor se iba directamente al director por voluntad de los estudiantes y sus familias.

Este "circuito" existente en la escuela para enfrentar el conflicto no puede generalizarse, Sin embargo, más allá de estas diferencias, y pese a los diferentes contenidos que podrían portar los actores, se evidencia el sistema escolar como un todo instituido. En este imaginario, aún en las situaciones puntuales donde no se presentan los diferentes actores, los estudiantes no serían más que piezas dentro de un mecanismo mayor. Bajo esta consideración, podemos comprender la apelación a una totalidad que se describe en el discurso. Así, aún en el caso de aquellos establecimientos que proclamándose desde una mayor apertura a la diversidad, y la apuesta de formas pedagógicas democráticas, priman ciertas significaciones cuyo contenido justifica el aplacamiento en la expresión de los estudiantes.

V.2.4. La recurrencia a la violencia. Una forma extrema de enfrentar el conflicto.

En nuestra exploración una forma de enfrentar los conflictos es haciendo uso de la violencia. Ella es asociada en el discurso docente, especialmente a la condición de vulnerabilidad social de los estudiantes de liceos municipalizados.

"llega el paradocente y nos dice "profesor al Pedro lo pillaron con una cuchilla así que lo vamos a echar" entonces uno va a ver y el Pedro dice "claro la cuchilla es mía porque en el barrio todos usamos cuchillas, es la única manera de llegar al barrio" entonces ahí tu te das cuenta que es una realidad que existe…entonces uno dice " oye Pedro pero es peligroso y en este colegio yo te lo advertí", es decir en este colegio no se usan armas, como las películas de cowboy, se entra a la caverna deja el revolver en la puerta y aquí es la misma cosa, tú no puedes entrar con una cuchilla. En algún momento te ofuscas, te acaloras…aquí un cabro le pegó un cuchillazo a otro, aquí un profesor le pegó un disparo a un director. (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Los motivos por los cuales se recurre a la violencia física de parte de los estudiantes se deberían según algunos docentes a la baja autoestima que presentan producto de la exclusión, los problemas familiares y la dificultad para expresarse a través de otras vías. Así, no será raro que los *tímidos* incurran en esta forma de enfrentamiento de los conflictos. Pero también estarán los estudiantes que, proviniendo de un medio popular marginal, reproducen en la escuela parte de los códigos de relación presentes en ese espacio ligado a la delincuencia que tendrá como característica las conductas violentas.

Eugenio: "Tenemos chicos con la autoestima muy baja, lo que nos hace difícil trabajar con ellos porque siempre están desde el achunchaito ¿té fijas? muy bajoneado, entonces ese es un alumno que necesitaría una atención de tipo especial, difícil hacerlo cuando tienes cuarenta alumnos en una sala de clase.
Entrevistadora: ¿son muy tímidos?
Eugenio: son bastantes tímidos, y otros que son unos bandidos, que vienen del sector… Son pillos y eso hay que entenderlo también.
Entrevistadora: ¿y en general esa es la tónica? ¿Contestan mal o agachan la cabeza?
Eugenio: generalmente contestan mal, se sienten muy mal, muy molestos; En algunos momentos contestan mal, en forma incorrecta, se mandan a cambiar y golpean la puerta, la tiran…ese es más o menos su proceder, esas son más o menos la relación profe-alumno que se genera más o menos fuertemente. (Eugenio, profesor de lenguaje y comunicación)

La baja existencia de conflictos con los estudiantes, para algunos docentes radicaría en la forma de trato que tienen con ellos. Sin embargo en este discurso más que apelar a la forma concreta de aquello que se dice, que podría ser brusca, es la consideración y el interés

demostrado por el estudiante aquello que permite que el docente pueda indicarles contenidos, hacer prescripciones que serán obedecidas.

"Yo no tengo muy mala relación con los alumnos, no tengo mayores problemas porque, a ver, mi técnica es generalmente tratarlos…, tratarlos bien, de forma educada. Aunque a veces tengo tendencia a gritarlos y cuando uno los grita, ellos - naturalmente - ellos se ponen tensos entonces yo me suavizo. Generalmente pasa eso, yo los trato con mucho respeto, los trato en forma amable, los invito a hacer las cosas. Yo me he dado cuenta por los años de experiencia que cuando uno presiona el alumno se siente incomodo de inmediato, cuando uno los grita ellos se sienten muy molesto de que se les llame la atención frente al grupo, eso los hace actuar con rebeldía rápidamente porque eso los disminuye frente al grupo, yo me he dado cuenta fuertemente de esa cosa, cuando usted le llama la atención el alumno actúa mucho mejor si usted al término de la clase uno hable con él individualmente y le haga ver las cosas y ahí lo puede retar bien retado y el cabro le va agachar la cabeza e inclusive va a reconocer que lo que hizo está mal pero cuando uno lo hace delante de todos sus compañeros, que es el error que generalmente comete uno, el chico se siente como muy humillado, le molesta que sus iguales lo vean en una situación, así entonces él reacciona con mucha rebeldía o si es muy debilucho va a bajar demasiado la cabeza….pero en general contestan mal desde esa alternativa…contestan muy mal. (Eugenio, prof. lenguaje y comunicación LBQ)

En este discurso se descarta la mala relación con los estudiantes. En situaciones de conflictos, se sugiere que se contemplen formas de llamarles la atención que no denigre públicamente a los jóvenes, como parte de la estrategia pedagógica del profesor. La relación cara a cara, y de manera individual, es el dominio privilegiado para la resolución de conflictos, según este discurso.

V.2.5. Los contenidos de los conflictos

V.2.5.i. Las limitaciones a la organización.

Los obstáculos puestos a la organización estudiantil, representan elementos que ponen en tensión el poder de los estudiantes, el cual es aplacado bajo el argumento de la autoridad docente y educacional. Sobre este punto, es preciso profundizar sobre sus conexiones con otras significaciones imaginarias sociales sobre el sistema político, las construcciones culturales y sociales más amplias que refieren los actores.

La normativa educacional[479] existente para regular el funcionamiento de los centros de alumnos y su forma de apropiación por parte de los establecimientos, opera como un impedimento para la organización autónoma espontáneamente convocada por los estudiantes. Ello debido a la existencia de la figura del *profesor asesor* del Centro de alumnos[480]. Esto se traduce en la imposibilidad – guardada celosamente en varios establecimientos - de que los estudiantes sesionen autónomamente, sin presencia del o los profesores asesores de centro de alumnos.

"Por lo tanto, cuando uno siente que una normativa se estuviera vulnerando tiene que colocarle, ¿cierto?, un nivel de resguardo. Yo diría que el problema más grave es que él (Presidente de Centro de alumnos) quería tener reuniones sólo con el resto de los estudiantes y eso, de acuerdo a la normativa no podía ser... tenía que tenerlas con el asesor y siempre tendría que estar ahí, o con el que

[479] En particular el Decreto 524 sobre Centros de Alumnos. En http://600.mineduc.cl/docs/resguardo/decr_524.pdf
[480] Art. 10, op.cit.

estuviera de turno, porque de alguna manera tiene que informar lo que está ocurriendo. Una cosa es la autonomía y otra cosa es una unidad independiente y ellos no son independientes, son autónomos, pero dependientes."(Juan, prof. Historia, LTR)

En otra instancia, la imposibilidad para reunirse en el espacio de la escuela, queda acotado en la programación escolar bajo la forma de Consejo de Curso, cuyo desarrollo es diverso según la dinámica que exista al interior del grupo y la relación con el profesor. Sin embargo en el caso de Centros de alumnos, o la organización estudiantil voluntaria, no cuenta con una valoración dentro de las actividades establecidas en la programación escolar. Considerados como elementos aparte, aún posteriormente a las movilizaciones del año 2006, pareciera que la organización estudiantil no tuviera que ver con la formación ciudadana. Como si la escuela no fuera también un espacio concreto donde se ejercita.

Alejandra: Pero nunca podemos organizarnos...
Entrevistadora: Pero ustedes ¿Porqué no exigen eso?
Alejandra: Sí pero es que la profesora le han dicho todos que no se puede pasar a llevar porque es una de las horas más importante y todo, pero la profesora siempre lo hace...
Entrevistadora: Pero ustedes ¿Por qué lo aceptan?
Bárbara: No lo aceptamos, siempre reclamamos y todo, pero siempre es lo mismo.
Entrevistadora: Sí pero, reclaman pero igual lo aceptan.
Fabiola: No pueden hacer mucho porque ella misma es la profesora jefe y ella manda su clase, es así de simple.
Bárbara: Si alguien le habla, le dice algo anota, manda a buscar el apoderado, como que no se puede hacer mucho con la profesora. (Estudiantes Liceo N°6)

No importa el tipo de conflicto del que se trate, se delinea un imaginario autoritario donde la posición de autoridad en el sistema educativo se define de una sola forma, *así de simple*, en el discurso de las estudiantes. Son significaciones imaginarias sociales a través de los cuales se justifica el ejercicio de un poder incuestionable del profesor.

Aunque no aparezca legitimado por la reforma educacional, en las justificaciones que realizan los actores en su discurso frente a la autoridad, no importa si se *pasan a llevar* los derechos de los estudiantes, o si *se pasa a llevar* una normativa. El dominio de lo arbitrario pone en cuestión la relación, o bien deja en el temor, en la desconfianza, en la intolerancia, en el pesimismo o en el conformismo a los estudiantes.

Las significaciones en los estudiantes respecto de esta realidad, plantean el escaso efecto que la acción de los estudiantes tendría en la relación profesor/estudiante, debido a los deja en una posición de no-poder. Así sus demandas se reducen a la queja y al reclamo. Bajo esa dinámica se instituyen prácticas y significaciones que naturalizan esa misma arbitrariedad.

La reflexión que realizan los estudiantes en el espacio de la escuela, generalmente queda coartado en su posibilidad de expresión por el sistema de organización del establecimiento. En algunos casos los hunde en un cierto pesimismo respecto de las posibilidades de cambio en la mayor parte de los contextos. En otros casos, se observa una crítica que se reduce a la resistencia, al aguante, a través de diversas formas. Quizás una de ésas formas que contestan la autoridad del profesor se refiere al poder de la contestación de los estudiantes, los que los propios docentes llaman como los contestadores y que amenazaran su autoridad instituida.

V.2.5.ii. Los "*contestadores*" como significaciones imaginarias instituidas e instituyentes. *La argumentación como amenaza o falta a la autoridad.*

Un elemento que representa una tensión en el discurso de los docentes, es la exigencia de argumentación de las decisiones que toman frente a los estudiantes.

"(...) por lo menos con mi curso, si creo que lo más con que yo me puedo enfrentar, y es lo más que a mí me molesta, son alumnos que son contestadores, que son muy... cual es la palabra... Sino que estos alumnos que por defender un punto que yo encuentro razonable que ellos quieran defender. Es la actitud que usan para defender sus puntos de vista. (Mariela, prof. Inglés, CE)

Este contenido emerge de todo un universo que va poner al centro la justificación de la autoridad del profesor, debido a su posición como profesional capacitado para ello. Ante tal condición a priori, se justifica cualquier forma de actuación docente ante las faltas a su autoridad como docente. Aquí lo que llamamos la dificultad para aceptar la argumentación se constituye como motivo de conflicto. Bajo la construcción en el discurso de ***los contestadores***, se delinea un perfil de aquel estudiante crítico, cuestionador de la autoridad del profesor y que está permanentemente inquiriendo a los docentes para que argumenten sus decisiones.

"son muy contestadores ellos creen que están hablando con una persona, su par, y no se dan cuenta que están hablando con un profesor adelante. Y eso también por el tema de respeto, ¿te fijas?, como profesor. Entonces yo le digo: yo no soy ni tu hermana, ni tu padre, ni tu pololo, ni tu amiga. Soy tu profesora y a mí me respetas y fíjate con el tonito que me estás hablando, porque seguro a mí no me hablas con el tonito con el cual tú le hablas a las otras mujeres en tu vida. Porque ahí el alumno como que pasa esa barrera (...) no se da cuenta que está frente a un profesor ok, Insisto, el profesor no es el rey, pero el profesor siempre ha sido una persona importante dentro de la sala. Por algo estamos acá, sino estarías haciendo clases en el Colegio X solamente. Pero por algo todavía existe la presencia del profesor, sobre todo en esta asignatura donde tú no puedes remplazar al profesor. Y en cualquier asignatura, los profesores gracias a dios no somos reemplazables, aunque estemos con la cibernética y el Internet y clases virtuales, el profesor no es reemplazable porque está la parte humana. Las máquinas no tienen la parte emocional, el profesor sí la tiene. Entonces yo creo que los alumnos, algunos alumnos a veces se les olvida eso, y toman una actitud muy a la par con uno y son muy contestadores y llegan a ser groseros, muy mal educados en la manera de cómo ellos están defendiendo un punto de vista, Siempre digo yo: prefiero un alumno que me copie a un alumno contestador. O sea, siempre digo eso, yo puedo incluso..., si lo veo copiando..., dejarlo pasar. Pero cuando son contestadores y de forma mal educada, prepotente, agresivos, ahí ya no hay caso, ahí definitivamente yo lo pesco: "sabe qué señor usted se calla y aprenda a hablar, antes no, y me da lo mismo que usted me traiga al papá. Es más, traiga a su apoderado porque estoy segura que ese apoderado va a escuchar mi versión; todo lo que yo tengo que decirle de usted." Entonces cuando uno ya se presenta así, yo no les tengo miedo, bajo ni un sentido y al alumno le cuesta entender que hay que bajar el perfil... Algunos lo entienden y te dicen: bueno, perdone Miss que me alteré, eso yo lo encuentro estupendo e incluso se los (...) hago saber y se los hago notar. Y exacto es así, tengamos esa capacidad de ser un poco más humildes, tenemos que aprender la humildad porque la humildad es algo que yo creo que la humildad con la inteligencia es la que te lleva al éxito de la vida... " (Mariela, prof. Inglés, CE)

Los motivos por los cuales se justifica la necesidad de la humildad estudiantil dice relación con las exigencias de un sistema que requiere de la sumisión y la aceptación tácita y explícita de las posiciones de cada actor. En especial, considerando que en su calidad de adolescentes, los desajustes emocionales atentan contra su capacidad de reflexión.

"porque a veces la persona que es muy inteligente si tiene una actitud arrogante, una actitud muy así como aquí te las traigo yo, obviamente no creo que si triunfa en la vida va triunfar por la fuerza, o el poder pero no por indulgencia. Yo creo que la gente que es indulgente y al mismo tiempo tiene una actitud humilde y tiene una capacidad de pedir perdón, una capacidad de... Y esa es la gente que yo tengo muy bien y que va llegar hasta el final pero cuando los niños no se dan cuenta de eso, hay alguien que se los tiene que reforzar, el profesor hoy en día es entre psicólogo, psiquiatra, neurólogo, psico-pedagogo, mamá, papá, hermano, el profesor pasa por todo hoy en día, porque hoy en día los niños tienen miles de problemas emocionales, están abandonados, tienen situaciones económicas muy altos, socioeconómicos bajos también, están abandonados. (Mariela, prof. Inglés, CE)

La evaluación negativa y la consideración como motivo de conflicto de la necesidad de argumentación, es una situación que analizaremos más en detalle en el punto relativo a la a la autonomía en el debate cuatro, sobre la autonomía y la heteronomía.

V.2.5.iii. El aplacamiento de las diferencias.

Aparece como motivo de conflicto la intolerancia ante las diferencias y la diversidad cultural (que ya enunciamos en el punto V.13.ii). Aquí la pretensión de imponer una ética particular aparece como un elemento cuestionado en algunos discursos. En varios de ellos, la cuestión religiosa aparecería como argumento que justifica el aplacamiento de las diferencias o que intenta la homogeneización del pensamiento.

"es que no hay pluralismo en la cuestión religiosa, aquí tenemos un profesor – yo he peleado bastante en eso – este profesor este año hizo clase en todos los cursos y le pusieron al ramo desarrollo personal y resulta que cuando yo legué dije que había que hacer un ramo de desarrollo personal y lo estuvimos haciendo hartos profesores y se lo delegaron a él y ¿qué es lo que hacía él? ¡Religión! Entonces no hay que cambiar las cosas, al gato por liebre, "al pan, pan, al vino, vino"... Si el cabro no quiere hacer religión ¡que no haga! Ahora yo no me opongo que él trabaje, pero que le haga a la gente que quiere hacer religión. Ahora sería fantástico que hubiera un pastor y que hubiera un ramo de moral y ética laica. En Alemania, en un pueblo del sur había una catequista para los católicos, había un pastor pa' los protestantes y había un profesor de filosofía haciendo ética laica, para que los cabros fueran a discutir los temas morales de la sociedad moderna ¡eso es democracia! ¡Eso es civilización!, pluralismo, tolerancia, participación…" (Ernesto, prof. Matemáticas, LTR)

La posibilidad de estos abusos y la falta de respeto de la libertad de conciencia de los estudiantes para decidir sobre cuestiones ligadas, en este caso a la fe religiosa, pero también a formas de pensamiento, será un rasgo que dejará en evidencia un imaginario autoritario.

V.2.5.iv. La mala disposición a estudiar de los alumnos como trasgresión a la autoridad docente.

Observamos significaciones imaginarias de los docentes donde la falta de motivación o mala disposición de los/as estudiantes para trabajar en clases y estudiar, será leída como transgresión a su autoridad.

En el imaginario de la autoridad, la labor y la razón de ser del docente se desperfila ante un cambio o reorientación de roles. Bajo el supuesto del interés estudiantil y las expectativas de hacer un buen trabajo educativo de su parte, algunos profesores ven una falta de sentido de su tarea docente. Con la tarea extra de justificar su rol y defenderlo en el espacio escolar, los docentes se verían obligados a establecer claramente el marco en el cual se debe realizar la relación profesor/estudiante.

Ello implica, ejercer un mayor poder para que al estudiante *le quede claro quien manda,* y fijar mayores regulaciones y condiciones de base para que pueda establecerse esa relación, la cual sólo se conseguiría de acuerdo a los patrones de un imaginario autoritario, en el cual están fuertemente presentes el control, y donde la autoridad es vista como una imposición necesaria e indispensable para asegurar el respeto al profesor.

"Yo creo que en el momento que los alumnos entran con una mala disposición o con muy poca motivación obviamente se observan problemas desde el punto de vista conductual adonde básicamente la falta de interés, crearía problemas conductuales. A qué me refiero con problemas conductuales a la falta de atención, no hacen lo que se les pide. Si hacen las cosas las hacen a medias, cuando uno les trata de hacer una actividad que sea distinta desde el punto de vista de la motivación. Y a eso hay que agregar que hay problemas de desnivel, o sea hay algunos que tienen más conocimientos que otros y eso también ejerce una situación que está un poco relacionado con la conducta, porque el alumno que viene mas descendido y que ya viene desmotivado, obviamente su interés en la clase o su nivel de participación va ser mínima(...) Ahora, yo creo que todo va en cómo un profesor se presente en una sala de clases, yo creo que eso es fundamental, nosotros ya sabemos (...) que tenemos elementos en contra que va por el lado, del desnivel, que va por el lado de la desmotivación generalizada que existe hoy en día por los alumnos y en eso hay que ser bien enfática, porque en general hay una desmotivación a nivel nacional. Por lo tanto nosotros al saber eso, va en como tú te presentes como profesora y cómo manejes la clase. La cancha tiene que ser rayada el primer día que tú entraste al curso, y tiene que ser rayada con autoridad o sea que la negociación no entra en el rayado de cancha, una vez que tú rayaste la cancha y los alumnos entendieron y ven una actitud consecuente contigo, tú puedes entrar a negociar en el futuro. Pero mientras el alumno lo tenga claro quién manda, quién está al control y tenga claro lo que tenga que hacer y lo que se le está pidiendo mínimo como alumno, no se puede entrar a negociar. Yo creo que es fundamental pa' un profesor que entra a una sala de clases cómo maneje ese primer mes es fundamental, porque el alumno cuando ve consecuencia en ese primer mes, cuando ve que el profesor se hace respetar, ese alumno te va responder al 1000%" (Mariela, prof. Inglés, CE)

Algunas significaciones docentes relevan la errada comprensión que tendrían sus colegas en lo concerniente al respeto. Ello pues existiría la tendencia a asociar el respeto con la obediencia. Y porque se atribuyen los problemas de motivación de los estudiantes en el aula a una falta de respeto con la persona del docente a quien no le prestan atención y cuyo trabajo y esfuerzo sería despreciado por los estudiantes en ese acto.

Uno de los docentes entrevistados criticará la posición de algunos de sus colegas para quienes, la falta de aceptación de los estudiantes de los contenidos planteados por el profesor, será interpretada como falta de respeto y será sancionado por evaluaciones negativas, dejando en evidencia el abuso de su poder.

En estas significaciones, este fenómeno es una de las expresiones del déficit que implica la propia labor docente bajo un imaginario autoritario. Ello pues una de las causas de la falta de interés de los estudiantes por las materias del curso responde a las formas pedagógicas utilizadas por los docentes. Por lo tanto, al igual que en un imaginario pedagógico (que aparecía en el debate sobre la disciplina), las formas pedagógicas tendrán relación con el respeto y aceptación de la autoridad en los estudiantes.

"En general los colegas se quejan mucho que los alumnos dicen "ahora están mucho más irrespetuosos que antes" es decir, no les quieren obedecer o cosas de ese tipo, ahora yo creo que los colegas confunden esto en el sentido que los alumnos no están dispuestos de prestarte atención en algo que no les interesa, prefieren ver la tele, es una cuestión normal esa, si los cabros no te agarran cuando tú no le hablas algo que a ellos les parece, que a ellos les toca…eso es más o menos lo típico…entonces los colegas dicen "los cabros vienen a aprender aquí" pero si en matemática, por

ejemplo, pasan matemática como de álgebra, y esa es una cuestión re antigua, entonces los cabros no están ni ahí con eso y no le prestan atención sencillamente y entonces los llenan, los tapan a dos… y ahí hay una cuestión de relación de poder en que el profesor pasa a llevar a otro. (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Serán los mismos profesores los que harán referencia a las posibilidades ilimitadas que daría a los docentes ejercer la evaluación y que se constituirían en fuente de conflicto permanentemente. Para algunos este poder puede significar que exista la posibilidad de la arbitrariedad. Ello pues algunos profesores extenderían esta función a distintos planos de la dinámica de relaciones en el aula. De este modo, no sólo las bajas notas, sino el bajo interés de los estudiantes, o bien las dificultades académicas que presentan los estudiantes para aprobar los cursos, es visto como un elemento que pasaría a llevar o cuestionaría el trabajo de los docentes.

"Lo pasan a llevar claro y esa es una situación que no se ha solucionado aquí en el liceo, porque yo habría echado al Prof. En un colegio particular lo mandan a cambiar al tiro…les ponen puros dos…entonces en un curso de treinta, por ejemplo, tiene veinte mala evaluaciones, tiene dos tercios del curso malo… Él dice que es muy realista, que nosotros regalamos las notas, él dice que los cabros no aprenden y que quiere reflejar esa realidad…, bueno..." (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

V.2.5.v. Las faltas de una pedagogía no-adecuada a las necesidades y características de los estudiantes.

Aparece en el discurso de algunos docentes y estudiantes como motivo de conflicto, la falta de adecuación de las metodologías de enseñanza a las características de los y las jóvenes de hoy. Un argumento de tipo pedagógico pone al centro la crítica a las formas tradicionales de la pedagogía que aún están presentes en las prácticas de los docentes. La persistencia ciega y poco reflexiva de estas prácticas, se constituyen como un duro núcleo donde no sólo se entrega una educación deficiente y de mala calidad, sino que se impone a través del abuso en el ejercicio del poder de los profesores. Este argumento pedagógico va apareciendo sistemáticamente en las significaciones de algunos docentes y dando forma a un imaginario democrático en la escuela.

"En general los colegas se quejan mucho que los alumnos dicen "ahora están mucho más irrespetuosos que antes" es decir, no les quieren obedecer o cosas de ese tipo, ahora yo creo que los colegas confunden esto en el sentido que los alumnos no están dispuestos de prestarte atención en algo que no les interesa, prefieren ver la tele, es una cuestión normal esa, si los cabros no te agarran cuando tu no le hablas algo que a ellos les parece, que a ellos les toca…eso es más o menos lo típico…entonces los colegas dicen "los cabros vienen a aprender aquí" pero si en matemática, por ejemplo, pasan matemática como de álgebra, y esa es una cuestión reantigua, entonces los cabros no están ni ahí con eso y no le prestan atención sencillamente y entonces los llenan, los tapan a dos… y ahí hay una cuestión de relación de poder en que el profesor pasa a llevar a otro.(Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

V.2.6. La brecha generacional y la diferenciación de los contenidos y formas de enfrentar el conflicto. Los traumas del pasado y la relación con la historia: Negación y distancia emocional.

En un segmento de los entrevistados, ellos ubican su generación como un grupo de referencia desde el punto de vista de sus significaciones que operan como freno a otro tipo

de prácticas. Especial atención nos merecen para comprender algunos contenidos que persisten en el discurso, es el testimonio de aquellos docentes de más de 50 años. Ellos han vivido diferentes contexto políticos como docentes, en particular haber tenido la experiencia de la unidad popular, el quiebre democrático a partir del golpe militar, así, como los procesos de transformación estructural que vivió el sistema educacional durante la dicta y el de la reorganización del estado post dictadura, denominada como de transición democrática.

Estos docentes habiendo vivido períodos críticos o de cambio en la historia chilena, manifiestan ciertas inhabilidades o incapacidades. Esto se expresa, ya sea en las dificultades que tienen para asumir en su quehacer los cambios o mutaciones culturales que se expresa en los jóvenes, especialmente. Pero también en el desarrollo de prácticas de pasividad o de aceptación de un cierto orden en lo político. Reproducción cultural y reproducción política. La reproducción de lo social instituido, el temor al cambio, la autocensura, la reducción de la demanda a la queja, son experiencias que se dan en la escuela, y que muchos ven ligados a contenidos presentes en un contexto político más global. Así aspectos como la autocensura, la baja participación en referentes o asociaciones políticas o sociales. Pero también el repliegue al espacio privado de su familia o grupo de amigos. Sobre el aspecto de la participación social y política haremos referencia más en detalle en el siguiente capítulo.

Este mundo paralelo al que hace referencia Macarena dejaría en evidencia no sólo los cambios culturales experimentados y las responsabilidades existentes, sino también la brecha generacional entre los modos de pensamiento donde los docentes no estarían preparados para enfrentar en su quehacer concreto tales cambios.

"yo veo la evidencia de que los profesores más antiguos, tenemos esta tendencia a no personalizar, (...) en cambio el más joven habla desde su experiencia, yo te pongo el caso de lo que nos ocurrió a nosotros en al otro Liceo cuando hicimos las JOCAS, (...), nosotras asumimos como colegio que participábamos de las jornadas de orientación y de conversación de la sexualidad y de la afectividad, lo vamos hacer, y lo hicimos. Llamamos a los apoderados, a los alumnos y lo hicimos, fantástico, formamos los grupos todos, ya! Cuando nos tocó hablar a los profesores del tema de la sexualidad, no fuimos capaces, te estoy hablando de hace diez u ocho años atrás, y después nosotros eso lo conversamos y lo evaluamos, los chiquillos hablaron absolutamente libres, los apoderados también, los apoderados con toda su ignorancia y con todos su temores, pero dijeron ellos: "me cuesta, me siento incómodo, pero igual voy a plantear algunos temas." Porque naturalmente eran los que mas cacharían, pero los profesores cuando nos tocó hablar entre nosotros, hablábamos de lo que le pasó a una señora, de lo que le pasó a un alumno, de lo que le pasó a una prima a no se quién. Pero ninguno de nosotros fue capaz de decir yo vivo mi sexualidad de esta forma, y yo creo que tiene que ver con la formación generacional que tenemos, de no... A ver, hay ciertos temas que son privados, (...), tiene que ver con las cosas que yo digo en privado, y no sé si las digo también en privado, no sé si ese mundo privado mío yo también toco el tema... (Irma, jefa UTP, CB)

En este grupo la negación a hablar de ciertos temas, la existencia de temas tabúes en el discurso docente expresa las dificultades que enfrentan para una apertura a la diversidad cultural. Esta dificultad material de los docentes para enfrentar, por ejemplo, la diferencia sexual, impacta en la relación con los estudiantes y en los contenidos que se van legitimando en su formación. La negativa a aceptar realidades diferentes o a conversar abiertamente sobre ciertos temas, son fuente de conflicto y discriminación de los estudiantes. De acuerdo al discurso docente y la práctica estudiantil podríamos decir que los temas de la sexualidad, se ubicarían, por lo tanto, en el plano de la discusión privada, pero el de la discriminación pública, tal como vemos indicios desde lo implícito en el discurso de otra profesora.

"yo también creo que tiene que ver con los tabúes, porque yo no estoy tan segura de aquellos también se habla, de la sexualidad también se habla, de la discriminación también se habla, de lo prejuicioso que soy (...) Yo digo: "No! Yo no tengo prejuicios, yo soy tolerante." Pero ¿Tú trabajarías con una mujer?!... "No, yo a un homosexual no lo soporto" ¿por qué?, "porque es asqueroso". Entonces yo no sé si de ese tema también se habla en lo privado. Se habla cuando bueno lo tenemos que..., pero ahí no más" (Irma, jefa UTP, CB)

Los motivos para no confrontar los diferentes puntos de vista y los disensos en los espacios de trabajo son la evitación de aquello que resulta problemático y que acarrean malos ratos o posible agresividad de los otros.

Bajo este imaginario se da importancia a lo afectivo, se hace una analogía con las relaciones en la familia. En este contexto se busca el establecimiento de relaciones armoniosas. Aquí la afectividad, la relación maternal y de protección, así como el cariño aparecen como apaciguadores de conflictos en la relación con los niños y jóvenes.

"...yo soy de la onda de evitar el conflicto a como dé lugar. (...) Soy convencida de eso porque lo veo en mis alumnos. Si a los chiquillos yo los confronto se ponen más agresivos, más pesados dentro de la clase, pero si yo los trato bien y les hago un cariñito: "Pero mi tesoro, ¿qué le pasa?, pero oiga usted está hablando con su mamá que me está gritoneando?" Y los chiquillos se quedan como ahhh... ¡a su mamá, a su hermana o su hija gritonéela!, (...) a mí no me tiene por qué venir a gritonear! Entonces los chiquillos se quedan como descolocados, después andan a la cola así como (...) gatito, porque ellos andan buscando afecto y yo creo que todo el mundo cual más o cuál menos, hasta el más aliñado, choro (...), necesita una palabra de afecto o una sonrisa. Y somos muy reacios a darlo, este país es muy reacio, yo he tenido la suerte de estar en otros países y la gente no es tan amarga como somos los chilenos." (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Característica de esta generación es la valoración del espacio privado, su propio mundo, y el apego o repliegue a lo familiar al que ha hecho referencia Norbert Lechner[481]. Un mundo aparte que se pretende construir como una pequeña isla donde se protegen de la agresividad o de la indolencia del sistema más amplio.

Otra forma de evitar el conflicto, es el no-enfrentamiento directo de las discordancias. Se buscan formas de expresión indirecta del malestar. Aquí la cultura del ***cahuín***[482], se erige como una de las estrategias alternas para hacer frente a la diferencia, ya sea para defender su posición, ya sea para acallar la otra argumentación.

A través de esta forma se reconoce el conflicto. Así, más que negar o evitar el conflicto que está presente de manera latente, se evidencia la tensión en el sujeto por su dificultad o voluntad de su no-expresión directa con quien(es) se encuentre(n) en conflicto. Sin embargo, esto no significa que no llegue a expresarse de modo más abierto, como es el caso donde se expresa como reacción ante una situación puntual donde sólo después puede dejar en evidencia la compleja red de relaciones y reflexiones implicadas en los varios argumentos que participan de su justificación. Reconociendo la necesidad de poner la cara frente a los otros, la estrategia soterrada de manejo del conflicto es otra forma que merece la pena considerar, no sólo como forma de enfrentar el conflicto, sino como forma de expresión del poder.

[481] La precariedad del nosotros acentúa la retracción al hogar. La familia aparece como el último refugio frente a las fuerzas hostiles del entorno. Ella representa no solo el principal apoyo en caso de problemas económicos: ella suele ser igualmente la (casi)única reserva de sentido de cara a los dilemas morales y afectivos. Lechner, *Las sombras del mañana*, op. cit. pág. 47.
[482] Este concepto de origen mapuche refiere el chisme, cuchicheo y difusión de situaciones negativas respecto de los individuos.

"Aquí se usa y se estila mucho ese cuento de poner la cara para quedar bien, pero andar armando bronca por detrás. En otras partes esas cosas no ocurren, se dicen las cosas de frente y..., por ejemplo yo tengo muy claro desde hace muchos años yo les caigo bien o mal a la gente, nadie dice: "ah, no sé quién es, no la conozco... ¡no!, [más bien] o "es súper pesada" o "si es buena onda" Depende de la manera de pensar de la gente, ¿por qué? Porque yo les digo la verdad en la cara, si pienso que la tengo que decir, la digo, al menos que no sea importante. Y hay gente a la que no les gusta eso, prefieren (...) que se lo callen o pensar que la otra persona está pensando otra cosa, aunque no sea así" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

La preferencia por callar y ocultar los elementos que marcan diferencias entre los pares docentes, deja en evidencia la significación bajo la cual, para los sujetos, es preciso aplacar las diferencias, fuente de potenciales conflictos. Esto significará la suspensión del juicio propio o la actuación de una forma que se ajuste a un mínimo estándar que excluye la discusión abierta y directa. La apelación del sujeto a una justificación de su acción significa un riesgo frente al cual hay que protegerse, por lo tanto no sólo es una defensa del otro sino de sí mismo. Así, más que la exclusión del otro, es también la exclusión del sí mismo, el cual tendrá vida sólo en su plano interior, o en otros espacios más de-formalizados. Este repliegue da cuenta de temores que operan como articuladores de comportamientos pasivos o autoritarios, bajo significaciones que dejan en evidencia un imaginario autoritario

"Yo creo que eso tiene que ver con la importancia del conflicto, yo creo que eso es puntual. Por ejemplo para mí si una cosa es importante, que le va a marcar la vida a una persona yo me callo....de ninguna forma me pueden decir que no, no te metas en problemas, ¡no!, yo ahí me callo, pero si es una cosa que tiene que ver conmigo puntualmente y que a mí no me afecta en mi vida diaria, ni yo voy a cambiar de un día para otro porque otra persona no esté de acuerdo conmigo.... ahí yo me lo callo , pero no una cosa en que tiene que ver con el respeto por las personas. O sea yo creo que lo más importante en una sociedad es una persona, si todos tuviéramos claro ese cuento (...), podemos lograr cosas... No, ahí yo no me callo, y es por eso que he tenido conflictos, por eso te digo que hay algunos que dicen "ahhhh la Macarena es súper buena onda" y otros que no:" no te metai con ella, es un mar de conflicto y siempre lleva la contra de todo", cosa que no es efectiva, yo llevo la contra en cosas que sé que está dañando a alguien o más de uno..., es este caso a los alumnos" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Por otra parte, en el ejercicio del poder docente, para algunos de ellos, una estrategia de su legitimación apela a argumentos de tipo afectivo e intersubjetivo. Aquí el compromiso afectivo es un aspecto de índole psicosocial que ayudaría a la legitimidad del discurso docente puesto que reconoce la necesidad de diálogo entre los dos actores quienes son representados en este discurso, por sobretodo, como personas. En este sentido, la necesidad de argumentación se coloca por sobre la imposición de la autoridad y el mayor poder que tendrían los profesores en la relación con los estudiantes. A través de esta forma de relación el poder se matiza, se vuelve más impalpable. Se ejerce a través de un acuerdo y aceptación implícitos.

"...tú te das cuenta cuando una persona tiene feeling contigo o cuando no lo tiene, entonces yo creo que eso es importante y yo no estoy en una posición de mucho poder, tengo el poder con mis alumnos y ahí lo uso ya, pero trato de usarlo en buena, trato de que..., de que adopten cosas positivas, de que tengan una mirada más clara de la vida, que tengan claro qué está bien y qué está mal y por qué. No decirles que: ¡eso no se hace y no se hace! [En vez de] porque no se hace y yo te digo! (...) Yo pienso que es mal uso del poder, en cambio si yo le doy una buena explicación al chiquillo del por qué debe o no debe hacer esto, creo que ahí coopero con mi granito de arena." (Macarena, prof. Francés, LBQ)

V.2.7. ¿La inutilidad de la disputa?

Dentro de los motivos aludidos para la existencia de una actitud pasiva o evitación del conflicto frente a las dificultades que se presentan, resulta interesante el relato de una profesora que nos cuenta el proceso seguido para enfrentar decisiones de las autoridades políticas del ministerio de educación que hará desestimar en el futuro la utilidad del enfrentamiento de las tensiones. Este problema que se presenta a un colectivo y que no da resultados servirá como justificación para no intentar más la defensa de los intereses propios ya sea a nivel individual o colectivo.

"Cuando salió el proyecto de la reforma educacional el año noventa y uno (...), estaba el señor Frei de presidente, los profesores de francés de Chile junto con los profesores de alemán, sus respectivas embajadas empezaron a estudiar y (...) se dieron cuenta de que el Francés, el Alemán, el Italiano y todo segundo idioma en los colegios iba a desaparecer. Se hicieron mil cosas (...) Yo estuve metida ahí, (...) en marchas, estuve metida en cartas de esto, estuve metida en la asociación de profesores de francés en que yo pagaba una cuota y asistía religiosamente desde los Andes a Santiago a reunión cada vez que citaban para lograr algo...promesas, promesas primera cosa. Las embajadas con la asociación de profesores de francés iban a solicitar una entrevista con el ministro de educación de la época, el ministro ni siquiera tuvo tiempo durante un año para incluirlos en su agenda. Finalmente, como no se lograba nada, se pidió entrevista con el subsecretario de educación, él los recibió y dijo voy a intentar, que voy a ver, que voy a hacer, que no sé qué... Pasó el tiempo, se seguía peleando. Llegó el mundial de fútbol que fue en Francia noventa y ocho (...), todos los ojos del mundo estaban puestos en Francia, nuestra oportunidad los profesores de francés de salir a patalear con pancartas y de armar show y de tener la locomoción en la alameda delante del ministerio de educación en Santiago... mil cosas (...), hablar con mil personas influyentes, todos te daban una pildorita y váyase para su casa... A todo nivel, a todo nivel, teniendo como respaldo es que el presidente Lagos cuando fue ministro de educación prometió que el francés nunca iba a desaparecer como segundo idioma, prometió yo estuve ahí, y tengo muy buena memoria, debe estar escrito por ahí en algún discurso porque esas cosas quedan... Pasó el tiempo, cuando ya veíamos la batalla perdida, teníamos la esperanza en el cambio de gobierno. El cambio de gobierno decía que Lagos o Lavín iban a ser presidentes, la mayoría de la gente sabía que Lagos iba a ser presidente, ahí teníamos la esperanza, era la posibilidad de... ¿Sabes en qué quedó nuestra esperanza? En que obviamente me dicen ¡Milena entiende! si las leyes no las hace el presidente, las leyes pasan por la cámara de diputados, después el senado y el presidente no tiene nada que ver! ¿Cómo no tiene nada que ver? ¡Pare!: Firmó la reforma educacional y dejó a 1500 profesores de francés cesantes, no sé a cuántos de alemán, a cuántos de italiano, no sé a cuántos de árabe y qué sé yo... Luchamos pero..., yo estuve ahí, entonces por eso te digo: o sea pelear aquí por algo es tiempo perdido, es gasto de energía, de dinero no sé...tan triste, tan triste porque al margen de que yo sea profesora de francés fueron 1500 profesores de francés que se quedaron sin trabajo. - Y te digo qué (...)cuando me acerqué a la corporación de Valparaíso a pedir trabajo, a entregar mi currículum por si acaso, por último hasta por un puesto de secretaria, Anacleto que fue el que me atendió, me dijo:¡Oye, pero tu sabías que esto venía, debías haberte preocupado antes! O sea el problema era mío no era del sistema, era mi problema. (...) ¡Tú lo que deberías haber estudiado otra cosa antes! Re fácil decirlo, pero nadie nadie apechuga con el cuento. ¿Entiendes? O sea, yo cuando estudié francés (...), yo estudié para trabajar hasta que me jubilara o me muriera (...) no para que en mitad de mi vida útil venga un gobierno estúpido y me diga: sabe que usted ya no le sirve al sistema, muérase, salga de aquí, córrase. Yo lo encuentro atroz, pero así es... Lo dicen con palabras bonitas, pero en el fondo te están diciendo: (...) ¡Idiota, para qué estudió francés! Y todos mis colegas..., mira, yo tengo (...) mis problemas y a nadie le importó. Entonces me dicen ¿y por qué no estudia? ¿Y con qué dinero? digo, a nadie le importa... entonces cuando tú me dices ¿estás segura que tú no puedes hacer nada? Estoy segura, súper segura". (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Tal visión negativa del conflicto o la inutilidad de la disputa estará presente tanto en profesores como en estudiantes. Incluso en algunos de nuestros entrevistados el reclamo y la expresión del disenso y desacuerdo representará el agravamiento de las dificultades existentes. Esto implicará por lo tanto un riesgo mayor pues el individuo afectado se vuelve más vulnerable ante la expresión de las dificultades. La actitud pasiva será por lo tanto aquello que preferirán hacer unos y otros bajo este imaginario tal como podemos observar en el relato que presentamos a continuación.

"Es fome, porque si uno reclama, a uno le va peor, a uno le va peor. Si uno reclama al profesor: "profesor, por favor explíqueme, es su deber explicarme porque yo no entiendo", ahí explica. Porque es como si nosotros lo estuviéramos asustando a él, que poco más somos unos ignorantes que estamos haciendo clase, estamos pintando el mono" (Jonathan, est. LBQ)

Hasta el momento hemos constatado lo difícil que resulta para los actores enfrentar los conflictos y una suerte de polaridades que se establecen entre enfrentarlo abiertamente vía argumentación y negociación, vía coerción o evasión de este. Sin embargo, llama la atención que otra de las posibilidades que aparece es el miedo al conflicto como ocurre en sociedades latinoamericanas, donde la memoria de represiones pasadas continúa presente en las significaciones imaginarias "temerosas" de la violencia, del caos, de la represión y del aniquilamiento, como nos dan cuenta algunos de los entrevistados.

"La otra vez hablaba con un amigo mexicano, y él vio en Internet, la protesta de los chiquillos por el pase escolar, en Chile y las movilizaciones por la ultima ley que están tirando. (...) Él me decía que estaba preocupado, que ojalá no pasara lo que pasó allá en el 68 que fue la matanza ahí en la plaza [Tlatelolco] en México... Yo le explicaba que no, que era imposible, que no iba a pasar eso en Chile, pero me decía se ve tanta protesta, los chiquillos arrancando, y empezamos a conversar. Y yo trataba de explicarle que no estábamos como para que sucediera algo así, la matanza podría ser, podrían los pacos ponerse a matar como asesinaron a Daniel Menco, no? hace menos de 5 años atrás, en el norte en Antofagasta creo que fue....y ahí, y de Daniel Menco nadie se acuerda. (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

El desencanto docente frente a las posibilidades de cambio, no sólo se afirma en un aprendizaje del miedo. Se produce a partir del fracaso experimentado ante la defensa de sus demandas. La significación de la inutilidad de la lucha social, o la desesperanza aprendida respecto de las posibilidades de una participación directa dentro de la toma de decisiones políticas que los afectan, hace que los actores se ubiquen en la exterioridad del sistema. Sin posibilidad efectiva de transformarlo.

"Pero es que hoy día nuestra sociedad no está preparada para cambios radicales y no van a pasar. Es más, sucede hoy día que dicen: aprobaron la ley, y bien gracias van a seguir igual, y el próximo año, los estudiantes van a volver a protestar por el pase escolar y van a volver a protestar por alguna modificación que se le haga a la ley que ya fue aprobada. No van a haber... Ya no existe esa conciencia de tomarse la universidad un mes, dos meses, ya no es necesario..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación LBQ)

"Muchas veces se resuelve algo, otras no hay caso porque hay personas que no dan su brazo a torcer, uno de nuestros grandes déficit yo creo de los grandes, de los viejos, como les digo yo a los chiquillos, es reconocer que metemos la pata. Por dios que nos cuesta reconocer que sí tienen razón, yo me equivoqué, te pido disculpas por eso. O sea uno reconocer y la otra que pidan disculpas pertinentes..., casi nadie lo hace, casi nadie lo hace, yo intento hacerlo cuando me doy cuenta o cuando alguien me dice que..., o lo intento por lo menos." (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Viendo la relación que se establece entre poder y conflicto, existe una asimetría evidente entre el poder del profesor y el estudiante poniendo al primero en una situación aventajada sobre el segundo. Las formas en que se expresa el poder de los profesores serán diversas y sus herramientas múltiples. El profesor tendrá como herramientas de su poder no sólo su conocimiento, sino también las distintas estrategias para hacer frente al conflicto.

Tal característica de base se dará de manera transversal en distintas realidades escolares según algunos entrevistados. Sin embargo, como veremos más adelante, la forma de contestar la autoridad del profesor así como los argumentos de unos y otros estudiantes, variarán de acuerdo a la realidad escolar: privada, municipal, y al origen de los estudiantes: popular o de clase media-alta.

"(...)Intentando lograr cosas puntuales que cada persona quiere, ¡no sé! Que los chiquillos se porten bien, que no se tiren papeles por la cabeza, eeeh..., que no se insulten, o que hagan un trabajo, eeeh... Yo siempre les digo a los chiquillos cuando se ponen pesados, que no olviden que los profesores siempre ganamos y no ganamos porque tenemos la razón ganamos porque somos más viejos y porque tenemos más armas para arreglar las cosas a nuestra pinta. Los niños de repente me miran de..., así como no muy convencidos y otros dicen sí si es verdad los profes abusan..... Y es cierto, yo creo que todos más o menos en distinto grado lo hacemos por el hecho de ser más viejos, uno tienen más armas para dar vueltas situaciones o arreglar situaciones. Los chiquillos no, los chiquillos se ven en problemas y agreden o insultan o no sé poh y se exasperan... Entonces si uno va a hablar con el director o por ejemplo, con el inspector general y va el profesor calmado presentando la situación y el chiquillo grita y alega..... ¿a quién le van a creer?: al profesor por supuesto. Aunque el chiquillo se sienta atacado nadie va a defender al chiquillo y eso pasa en todo tipo de colegio, en todo tipo. Yo he trabajado en cantidad de colegio, en doce colegios, colegios particulares, subvencionados y colegios municipales, con niños con mucho dinero, con niños más o menos y con niños muy pobres y en todos pasa lo mismo" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

V.2.8. Las diferencias de argumentos para enfrentar los conflictos de autoridad de acuerdo a la posición de clase de los alumnos y el tipo de establecimiento: colegios particulares y liceos municipalizados.

Las significaciones de los docentes evidencian la existencia de diferencias en el modo de enfrentar el conflicto, pero también los modos de ejercer el poder docente, dependiendo del tipo de establecimiento privado o municipalizado. Así, en el caso de los colegios privados o *particulares*, los contenidos asociados al estudio y al rendimiento tienen mayor incidencia en los estudiantes, teniendo en cuenta las más altas expectativas de desarrollo académico y profesional que esto jóvenes tienen. Paralelamente, existe una presión mayor del medio familiar para que la inversión económica que se realiza en la educación de sus hijos, sea un elemento que contribuya a reforzar la tarea educativa del docente.

"Lo que pasa con los colegios particulares, que uno los puede presionar con el estudio, porque el cabro del colegio particular sabe que él va poder ir a una universidad particular o sabe que alguna parte va a ir en algún momento… Entonces uno tiene palabra, uno llama al apoderado y le dice, yo tengo esa estrategia, por ejemplo, yo lo llamo y le digo - con el mismo niño – le recomiendo que se lleve a Pedro a otro parte porque usted está pagando muy caro y yo no sé si usted es de fortuna y se podrá permitir gastar tanta plata y perderla, entonces el papá pone unos ojos así mas o menos y el cabro unos ojos igual. Resulta que Pedro viene a jugar aquí y no ha entendido que tiene que jugar en los recreos y después de las horas de clase, pero en clases se distrae, anda con la cosita… Entonces me dicen: No poh profesor si yo trabajo mucho para tenerlo acá, entonces converse en su casa con Pedro para que se ponga a estudiar acá" (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ).

Las diferencias de expectativas van de la mano de las exigencias de docentes y familiares para los estudiantes. Unas y otras dependerán de su origen de clase. De este modo, serán mayores las exigencias para la clase media, teniendo en cuenta el sacrificio económico que esto implica para los padres, a la vez que las oportunidades de ascenso social que la educación implica.

"Yo, como padre le dije a mi hijo bien claro, ¡yo no pago repitencias! Y cuando fueron a la universidad la misma cosa, ¿su carrera dura 5 años? Yo pago 5 años ni un años más, si usted se repite un ramo, se repite un año lo paga usted, porque su papá de es profesor y no se pueden dar el lujo de perder plata y yo le estoy dando una oportunidad, así que decidan bien claro lo que quieren estudiar porque no pueden ser como los cabros hijos de su papá, de papás que ganan plata. Que lo único que hacen es reclamar pero después tiran el cheque igual, que están en tercer año y dicen – sabe que no me gusta esta carrera- ¿entonces te fijas? (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

En el caso de los estudiantes de clase alta, las expectativas docentes son altas, pero a la vez las posibilidades de éxito futuro, aún cuando el rendimiento no sea bueno, son ostensiblemente mejor que los otros grupos sociales. Aquí cobra sentido el concepto de ***"soportes"*** que menciona Danilo Martucelli[483], y que, en el caso de los estudiantes de clase alta, hará prever un horizonte mucho más promisorio para estos jóvenes.

"El cabro de la clase media más bien sabe que la educación es importante y que lo puede cambiar socialmente, porque saben que van a ir a trabajar, si (...) ¿Quiénes están en todas estas cuestiones que dan pega? Son los cabros de los colegios particulares, incluso los más porros. En cambio nuestros cabros acá no se la creen, no creen que la educación les puede cambiar la vida aunque yo se los repito tantas veces y les hago ver eso siempre – si tú sabes leer y escribir y aprendes a manejar el computador, te vas a poder insertar en esta ciudad del futuro, vas a poder ser una secretaria, un empleado, una cosa así – a las niñitas les digo eso, les enseño a manejar el condón porque sino quedan esperando las cabras, creen que la única solución es el matrimonio o cosas de ese tipo, donde ven todo este tipo de cosas. Pero el cabro nuestro no se la cree, porque no tiene ese estímulo en la casa. (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Distinto será el caso de los jóvenes más pobres, donde las expectativas docentes no superarán la de una formación técnico-profesional, apareciendo la formación universitaria, o las posibilidades de ser un profesional altamente calificado, lejano en las proyecciones de los profesores y las familias.

V.2.9. El equilibrio entre una autoridad racional y otra de tipo afectivo será según este discurso una de las formas actuales a través de las cuales los profesores enfrentan la crisis de su autoridad.

La relación entre el componente racional y afectivo de las significaciones imaginarias no tiene una sola dirección. Así, los énfasis dados o reivindicados por los docentes en su relación con los/as estudiantes, no definen en sí una forma autoritaria o democrática en el ejercicio de su autoridad, sino más bien son el lugar desde donde se lee la fundamentación del vínculo entre los actores.

"Bueno yo te puedo hablar por mí... Tratando siempre..., yo siempre les digo a los niños la gente que es puro cerebro, que aprende mucho, que sabe mucho y que no tiene nada de corazón no sirve para nada porque es un patán y la gente que es puro corazón todo el mundo la pisotea la pasa a llevar. Entonces lo importante es poder equilibrar ambas cosas porque lo que el corazón de repente le dice la razón, le tiene que decir que o se está acelerando o metiendo la pata o viceversa, las cosas que son como muy frías con un poco de cariño funcionan mejor... Eso yo intento como profesor...,

[483] Martucelli, Danilo (2007), *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo.* Santiago: LOM. En particular el autor refiere el concepto de soportes en el Capítulo III, pp. 63-110, del mismo libro.

hacer que las personas sean mejores personas y me siento orgullosa de eso. Veintiún años que llevo trabajando, creo que lo he logrado". (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Resulta interesante la visión negativa que se tiene respecto de las formas hegemónicas para ejercer el poder. Así, en las significaciones de algunos docentes, ellos estarían compelidos al ejercicio de una forma de relación con los estudiantes y sus pares bajo criterios instrumentales que pueden significar abuso de poder. El apego al quehacer exigido por el sistema educativo, se confrontará en el discurso docente, con su experiencia como profesor, la cual será fuente de justificación y legitimación de sus prácticas.

"Bueno por lo que uno escucha, de repente por los mismos chiquillos, muchos no ejercen el poder así para tratar de ayudarlos, sino para estar bien ellos, para cumplir, porque en este país, en los colegios se tiene el cuento de que te dan una tarea con tal y tales cosas: un punteo. Y tú tienes que cumplir eso. Al margen de que pisotees a mil personas, tienes que cumplir con eso... Yo pienso que todo es conversable, manejable y que hay cosas tanto o más importante que cumplir metas en la vida. Insisto en que la persona es lo más importante y creo que los profesores tenemos la gran posibilidad de usar ese poder con nuestros alumnos y no todos lo hacemos. (Macarena, prof. Francés, LBQ)

El reconocimiento obtenido de parte de los estudiantes por la contribución docente al desarrollo personal es un aspecto mayormente valorado en estas significaciones, que el cumplimiento de metas educacionales. La primacía de la constitución de "personas" releva el sentido de la vida para los cuales la labor docente será privilegiada frente a la evaluación ministerial en función de los objetivos instrumentales de la educación.

"Tengo claro que tengo muchas deficiencias como todo el mundo, pero en lo que respecta a ayudarles a ser personas a los chiquillos creo que funciono bien así y muchas veces lo pienso y lo repienso y sigo actuando así porque me ha dado resultados y creo que funciona porque, sino, por último alguien me habría dicho ¡sabes que estás metiendo la pata y tendrías que intentar por este otro lado!... Tengo la prueba de que he trabajado en tantos colegios y siempre he funcionado bien y me he encontrado con ex alumnos que no los veo hace cinco, ocho, diez años y se alegran de verme y se acercan a mi(...) Y me he quedado súper asombrá y contenta de una labor bien hecha yo creo, a lo mejor no han aprendido el nivel de lo que el ministerio de educación exige, que tengo que lograr que aprendan gramaticalmente de aquí hasta acá... logré la mitad, pero también logré entregarles otras cosas que yo creo que son tanto o más importantes porque al final la gente que quiere aprender va a aprender igual, el que quiere aprender se la va a arreglar de una u otra manera para ser más o ser mejor, va averiguar por sí mismo o se va a hacer autodidacta o si tiene dinero va a pagar cursos de idioma o va a pagar para estudiar tal o cuál cosas porque quiere o le interesa saber más de algún tema" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

V.2.10. El temor al conflicto y el temor al cambio niegan las posibilidades de acción de los sujetos. ¿Imaginario autoritario o imaginario fatalista?

Vemos al nivel de las significaciones imaginarias la asociación que algunos entrevistados hacen entre el temor al conflicto y el temor al cambio, siendo el primero indicador del segundo. Los motivos por los que se le teme al conflicto radicaría en el conservadurismo presente en la escuela, así los sujetos enfrentados a diversas posibilidades, optarán por aquellas que no modifiquen la situación existente.

*"Yo creo que eso es normal en todo ser humano**, todo ser humano le tiene miedo al cambio,** tenemos tendencia todos a ser conservadores a hacer lo mismo, cuando el cambio nos da tantas posibilidades ...eso es increíbles. Yo no tengo miedo al cambio porque lo he estudiado, cuando hice*

cursos de capacitación veíamos que los cambios siempre son favorecedores, lo mismo que centrarse en el presente porque siempre el presente tiene una serie de posibilidades. (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Ante esto que se observa en la escuela, cabe preguntarse qué ocurre con el temor al conflicto en el ámbito político-global, donde se vería limitada, con ello, la posibilidad de constitución de actores en la construcción democrática, tal como veremos en el punto relativo a la participación política estudiantil y docente.

Teniendo en cuenta que no todos los profesores valoran negativamente los cambios y mutaciones, podríamos decir que estas significaciones configurarían un imaginario donde más que poner al centro el poder de cambio de los sujetos, se impone la fatalidad ante la imposibilidad de un cambio radical de su parte.

Aquí se reconocen los cambios que operan y se expresan bajo la forma de procesos sociales y políticos que excluyen la mayor participación o incidencia de los actores en la definición de los intereses que se pondrán al centro. Este se conecta con la poca confianza en las capacidades instituyentes que tendrían los sujetos, y sus intereses, en la construcción de la dinámica social y política más amplia. Desde esta significación se limita el reconocimiento de las capacidades para la construcción democrática desde la acción de los sujetos.

Aquí se observa la relación entre el temor al conflicto y el temor al cambio. Ello puede ser interpretado en varios sentidos. Uno que responde a la actitud fatalista de los sujetos frente a las posibilidades de incidir en cambios o transformaciones en un marco donde ya estaría todo dado y por lo tanto la construcción democrática clausurada. Pero también puede interpretarse como parte de un imaginario autoritario al que respondería una actitud fatalista que hace significar el conflicto como algo que no vale la pena y sería mejor evitarlo. Ambas lecturas niegan la posibilidad de actoría a quienes aparecen con menor poder o sin él.

También aparece el temor como un rasgo traumático que inmoviliza a los sujetos. En especial frente al abuso de poder, donde el temor es la justificación para no contestar las injusticias de parte de los afectados y hacerles frente a las dificultades a través de la evitación.

"Bueno el temor al abuso del poder de los que tienen poder, está claro que ante tales y cuales personas yo no puedo hacer ningún comentario porque en tres segundos me sacan del sistema por conflictiva. Ese temor que tuve de trabajar en colegios de iglesia, de no poder decir sabes que yo no estoy de acuerdo...o no, ni siquiera no estoy de acuerdo con esto...no creo no más..porque si me habrían largado del colegio, (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Frente a la pasividad y la evitación del conflicto como característica cultural en la sociedad chilena, algunos de los actores reconocen que esto acarrea la acumulación de energías que tarde o temprano terminarán expresándose de diferentes modos. Uno de estos aspectos está representado por el poder del profesor que está en pleno juicio y cuestionamiento de parte de los estudiantes y otros actores, donde el proceso de deslegitimación del profesor, da pie y evidencia la posible deslegitimación de otros poderes que tarde o temprano se expresará.

"Porque yo hablo por ahora, como lo veo ahora, porque en todo caso no podimos estar hablando de cosas que nosotros no vivimos, Por ejemplo, ahora se aguanta, a lo mejor en un tiempo más uno no va a aguantar, Porque si ya la gente se está revelando por ejemplo con los profesores, con la autoridad, ¡en un tiempo más la autoridad va a ser quizás qué cosa!"(Gonzalo, est. LBQ)

En el mismo sentido irá la opinión de estudiantes provenientes de medio popular, quienes reconocen un cierto pragmatismo como freno a la expresión abierta de los conflictos. La capacidad de aguantar sería parte de este pragmatismo. Una situación momentánea, una suerte de moratoria de la expresión del conflicto para cuando estén dadas las condiciones. Bajo esta interpretación, ella puede ser connotada como una forma de resistencia que también ocurriría más generalizadamente en la sociedad chilena. Según este imaginario, ello se debería a una cuestión de supervivencia y de continuidad como individuo.

Sin embargo, distinguen un proceso creciente en donde los individuos, una vez que toman conciencia, o cuando acceden a otra posición que les resulte más favorable y de menor riesgo, expresarán su rechazo a situaciones injustas. El alejamiento de la necesidad urgente, o la acumulación de prácticas y significaciones en el mismo sentido, instituirían una realidad distinta.

V.2.11. La moratoria del conflicto y la experiencia escolar – Biografía individual e Historia social

> *"Ser conscientes de que el sentido no se construye de una vez por todas, sino en la práctica de la articulación, a través de nuestras acciones, en un movimiento sin fin, repercute no sólo sobre la inteligibilidad de lo social, sino que ayuda a hacer manifiesta la capacidad de agencia individual y colectiva. No existe nada exterior a la historia y a la sociedad (...) y nada está dado definitivamente, ya que todo es continua creación y recreación, o lo que es lo mismo, "... una sociedad sólo es gracias a su incesante alteración" (...); la sociedad no se instituye de una vez para siempre, sino que se materializa a cada instante".*[484]
>
> *Félix Vázquez, La memoria como acción social (2001).*

Tal como examinamos en este discurso, una vez más vemos como contenido persistente en el imaginario de poder en la Escuela, la significación según la cual **ciertos actores aún no estarían preparados para expresar su poder**. En el discurso de los jóvenes se manifiesta la necesidad de que transcurra un tiempo prudente para que los actores enfrenten o contesten los poderes que les afectan. Esta temporalidad referida es individual y social.

La primera dimensión *refiere su historia personal en términos de desarrollo psicosocial* o "etapa" de vida. La adolescencia o la mayoría de edad, pero también la trayectoria de vida desde el punto de vista de su integración o exclusión social. Desde las sombras de las significaciones presentes, los estudiantes construyen su proyección como adulto futuro.

La segunda refiere *la historia social donde se inscribirá su biografía individual*. En este sentido, se refiere lo generacional, ya no desde lo psico-biológico, sino desde la perspectiva de *los procesos sociales acumulativos* de los cuales participan y que, según este imaginario, producirían el paso a otro estadio de las relaciones.

"Ahora ya la gente no acepta lo que le dicen, ahora las divisiones son más propias. Entonces si nos ponemos a pensar, nuestra generación ya no está aguantando, cuando ya tengan suficiente edad, o

[484] Vázquez, Félix (2001), *La memoria como acción social,* Barcelona: Paidós Ibérica, p. 154.

poder, se va a arreglar y no va a aceptar, cierto?...mandar o, a lo mejor, si lo mandan por cualquier cosa, a lo mejor no va a querer, no va aguantar el que lo presiona. En cambio ahora la gente en los trabajos tienen que aguantar porque el tiempo no está como para desperdiciar el trabajo, uno no puede insultar al jefe porque lo van a echar y va a quedar sin trabajo, y ahí hay cesantía, no están los tiempos buenos como para hacer eso" (Jonathan, est. LBQ)

El marco actual descrito, está marcado por la sujeción de la gente a premisas de sobre vivencia. En especial, la dependencia del sistema laboral y económico que favorecería el abuso de unos y la evitación del conflicto, de otros.

Por otra parte, las formas de contestación organizada ante las deficiencias del sistema, son poco valoradas de parte de muchos de nuestros entrevistados. Hay algunos estudiantes para quienes la respuesta de movilización política frente a las injusticias es vista con un cierto temor. Así, critican las protestas en la medida que la rebelión significa la amenaza de desorden. Sin embargo, se reconoce su legitimación en tanto significa el único recurso que queda frente a la falta de diálogo y acogida de las demandas. Asimismo, esta llega a valorarse cuando se trata de un proceso que se da de manera progresiva y que tenga carácter masivo.

"No, si la protesta es bueno, ya que si a palabras no se puede, a través de un movimiento grande, para que, aunque sea nos escuchen, para que la gente vea esos movimientos y se vaya uniendo al movimiento, porque de a poco se empieza" (Gabriel, est. LBQ)

Al revisar estos contenidos desde el momento actual, observamos cómo este imaginario que se veía como terreno de lo posible, como lo imaginado, pero no instituido, resulta una especie de *descripción pasada del futuro*. Los estudiantes, pese a su escepticismo, estaban construyendo las significaciones imaginarias de su autoafirmación, de su autonomía, donde la estrategia colectiva permitió darle el carácter colectivo a este discurso.

La fuerza de su análisis se hará convicción política, cuando cobra vida en la acción colectiva de las movilizaciones de mayo de 2006. Sin embargo antes de esa fecha, los otros actores no realizaban la emergencia de los estudiantes secundarios en la escena pública como actor político.

Esto merece nuestra reflexión, pues, en el momento que se realizaron las entrevistas y grupos de discusión con los estudiantes, pese a la crítica generalizada que desarrollaban frente al sistema educativo, social y político, la movilización era valorada como una herramienta potencial, pero lejana de su experiencia. Aquí es interesante ver el peso de la construcción imaginaria en la construcción de las relaciones y prácticas de los sujetos. Pero sobretodo el peso de la acción en las construcciones imaginarias sociales.

Las significaciones no poseen un sentido inmanente ni absoluto sino que se originan mediante nuestra actividad creadora de sentido en un momento histórico determinado. La dialéctica entre acción y significación donde se refuerzan o se crean contenidos desde la propia dinámica de la acción reflexiva. Así, tal como plantea Vázquez:

> *"Creamos la temporalidad en nuestras relaciones cotidianas, pero también relacionándonos con el tiempo mismo (Castoriadis, 1996), con el horizonte de pasado y el horizonte de futuro, con lo que es y con lo que está por ser.*

Evidentemente la temporalidad y su sentido sólo son posibles en la superficie en la que se despliega la acción: en el presente." [485]

Esta dimensión práctica de la imaginación nos advierte respecto de aquellas veces en que es minimizada la capacidad de los actores para instituir – o intentar hacerlo – un orden diferente. Sin embargo es en el momento de la acción – y más aún la acción colectiva -donde se realiza una reflexión mayor sobre ese orden. Dicha reflexión acentuada permite descorrer el velo que ha ocultado la auto-institución de lo social. Allí se somete a cuestionamiento la institución existente desde la perspectiva de la acción histórica. Desde su ubicación temporal reconoce la capacidad de creación de la imaginación radical.

Analizando el material discursivo, el marco de acción imaginado por las estudiantes refiere un amplio espectro de formas de relación: desde la imposición por la fuerza (con la toma de medidas duras y drásticas), hasta aquellas formas que privilegian el diálogo razonado y reflexivo. Aquí observamos, especialmente en los grupos realizado en liceos femeninos y en el discurso de las jóvenes, un privilegio por el diálogo y formas de entendimiento mutuo entre los actores sociales. La convivencia social, impone el despliegue de formas de reflexión que permita a los actores identificar otras vías. Se proponen así otras formas sociales de trato y convivencia, otros tipos de relación.

"Pero es que yo creo que la gente no siempre entiende con las cosas como duras, hay que hacerlos reflexionar y pensar y tratarlos de una forma distinta a la que ellos viven" (Alejandra, est. Lniñas N°6)

En la alusión a ***formas arbitrarias y severas***, los estudiantes las ubican fuera de sus posibilidades prácticas. Sin embargo, lo reconocen como parte de lo histórico-social instituido. Interesante resulta la referencia no-conciente de los estudiantes al marco de violencia vivido por el país. En efecto, se da una fuerte asociación entre violencia y ese marco de acción política (estatal) Se plantea una crítica latente a la situación represiva de la dictadura (de muerte y desaparición forzada de personas) Este contenido, en el imaginario del poder y la autoridad corresponderá al extremo del ejercicio de la autoridad para excluir a los diferentes y abusar del poder.

"Algunos que no aceptan que las personas sean distintas y lo único que tienen en la mente es como que desaparezcan esas personas, como que es una raza y debería desaparecer" (Ana María, est. Lniñas SdS)

Aparece referido también el período de dictadura, para dar cuenta de aquellos contenidos que se señalan como necesarios, en términos de estrategia, para hacer frente a un poder aparentemente incontestable. Resulta más escasa una referencia espontánea a las formas de lucha que se debieran seguir para generar cambios. Este imaginario que propone con mayor nitidez modos eficaces de enfrentar conflictos globales en la sociedad aparece referido como un aprendizaje político.

"...se está peleando de otra manera, se mira de otra manera, todos los que vienen del período de dictadura, que lucharon en el período de dictadura, saben. Porque de hecho son los más sabios en cuanto a pelear contra un sistema equivocado y saben que no se pueden tomar las armas y llegar al poder porque no va a servir, sino que lo que saben que tienen que meterse, en el sistema y empezar poco a poco a crear movimiento...". (Tomás, est. Colegio Bélgica)

[485] Vázquez, F. op. cit.

Encontramos la frase recurrente en la que el sujeto se despega de su responsabilidad de participación política, pero a la vez expresa su frustración por la distancia entre las decisiones políticas y las necesidades básicas que apareen como referencias nutriendo este imaginario refugio. Una especie de tortuga cerrándose en su caparazón familiar. ¿Se trata de un individualismo extremo? O es una estrategia más para obviar la impotencia que le acarrea no poder hacerle frente a la situación cotidiana que vive.

"A mí no me gusta meterme en eso (...) porque ellos no me dan de comer" (...) yo vivo mi vida y me preocupo de mi familia" (Cesar, est. LBQ)

"eso es herencia de la conducta del amén, porque es... re cómodo (...), que el jefe tiene la culpa y yo, amén... yo pegué el disparo, pero mi jefe me manda a todo, suponte tú en el liceo no entraron los profesores a tomar los cursos, bueno no importa si el jefe no me dijo nada. ¿Entiende? Si esa cosa que está en Chile de frentón en los trabajos, en las oficinas, en todas partes... en vez que tú tengas claro cuál es tu rol y que lo digas sin que esté alguien diciéndote: usted tiene que hacer tal cosa."(Sonia, prof. Matemáticas Lniñas SdS)

Este sistema de significado permite que la justificación de las propias acciones se apoye en las decisiones de un tercero frente al cual se encuentran en situación de subordinación. Así se esconden las propias responsabilidades frente a las decisiones que se toman. La jerarquía del sistema educativo o cualquier otro sistema servirá entonces como argumento para invisibilizar el propio poder que ejerce cada sujeto.

Por otra parte, encontramos visiones más críticas en el discurso de los actores frente a la ***formación ciudadana***, donde reconocen la importancia fundamental que tiene la práctica ciudadana concreta de los estudiantes, ya sea al interior de los establecimientos, como en su participación de la política contingente del país. Más allá de la *formación cívica* tradicional en la escuela donde se entrega una reseña sobre los aspectos político-administrativos o normativos y organizativos del sistema político, también hay otras formas de educación para la ciudadanía. Ella estará constituida por el acontecer político global y local, la forma en que se manejan las distintas estrategias políticas de los actores relevantes, la visibilidad o invisibilidad mediática que tengan, tienen un efecto importante más allá de los contenidos de la formación tradicional que pudiera entregar la escuela.

"acá en el colegio están súper organizados, tienen su gobierno estudiantil, y piden permiso hacen reuniones, hay dirigentes, van a distintos lugares, si hay protestas van, que es súper difícil raro que los colegios particulares, en una protesta determinada, que un grupo va, no los reprime el colegio, [acá] lo único que les pide es autorización del apoderado, firmadita, si mire yo le doy permiso para la protesta, y entonces los chiquillos acá tienen esa conciencia, pero hay muchos que no lo tienen, si hablamos de porcentaje, yo creo que un 30% tendrá conciencia, 20 no porque el resto sea inconsciente sino que son muy pequeños, o no son capaces de darse cuenta de ciertos elementos o no les interesa también porque hay de todo, tampoco puedes pretender de que los 30, 40 alumnos que tienes, los 40 sean "concientes", socialmente hablando o por determinados fenómenos sociales por ejemplo. Eso pasó con el primer debate (...) Yo dije: Ya, véanlo porque vamos a ver la estructura del debate y al final, muy pocos lo vieron porque no les interesaba, punto. Y los que vieron, lo primero que me preguntaron era si es que eso era un debate... Ahí tratar de explicar que no era un debate y que por lo demás yo no puedo... Por eso yo te digo para mí no es obligatorio, yo no los puedo obligar a eso... Si vamos a ver el debate, bueno yo buscaré la instancia de ver un debate, de cómo generar un debate en clases, a mi me gustaría que la sociedad me entregara ese elemento, mira hay un debate, y lo saco de la televisión, y se los muestro, esta es la estructura contingente son los temas de hoy día, son candidatas a la presidencia, pero al final tu también los viste, eran entrevistas paralelas, confunden a los chiquillos también.." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación)

V.3. NATURALIZACIÓN DEL AUTORITARISMO Y LA DOMINACIÓN

V.3.1. El poder como fuerza física y simbólica. El abuso en la relación cotidiana en los diferentes espacios sociales y las estrategias para hacerle frente. ¿Naturalización de la injusticia y la dominación o resistencia?

Resulta visible, como elemento que prefigura un imaginario autoritario, la consideración del poder como dominación por la fuerza. Esto lo observamos cuando los actores al tratar de conceptuar el poder, construyen una definición negativa de éste. En efecto, algunos estudiantes se refieren a él como el ejercicio de la dominación, del aplacamiento, del logro del sometimiento, más que la negociación entre actores. Se define como el abuso, como la violencia ejercida para asegurar la superioridad de unos (individuos o grupos) sobre otros. Así, una situación de dominación se acepta como si fuera natural, se naturaliza, justificándola en función del orden social existente que divide a poderosos de débiles, a ricos de pobres.

"...para mí es la ley del más fuerte. El más fuerte siempre gana y el más débil o el más pobre siempre pierde" (Jonathan, est. LBQ)

En especial, jóvenes de sectores populares, hacen abierta alusión a la condición de pobreza y de dominación en la cual se expresa el poder y que los deja en minusvalía de este recurso. Ello se reproduce en distintos tipos de poder no sólo a nivel global sino también local.

"En el barrio, por ejemplo, el matón abusa de los más chicos, les pega, los amenaza (no pueden hacer nada... (...) porque, o si no, les pega (...) Capaz que los mate"(Jonathan, est. LBQ)

Este ejercicio del poder se reconoce en distintos espacios y es significado como la falta de respeto por el otro, se asocia con el conflicto y la disputa en la medida que se encuentran actores en posiciones distintas que se confrontan. Así, aparece la dialéctica de dominación y resistencia, donde el poder es leído como la imposición por la fuerza de ese dominio.

"En el colegio, en el trabajo, las calles, el barrio todo eso. Ya nadie se respeta, si no, es por algo que se pelean" (Joaquín, est. LBQ)

Una comprensión del poder sólo como fuerza física constituirá un aspecto crítico según los estudiantes. Bajo esta visión, la autoridad, aún cuando recurra a fundamentos de tipo legal, será necesariamente autoritaria. Así por ejemplo, la imposibilidad de contestar o contrarrestar el poder policial, instalará la impotencia y la resignación teniendo efectos insospechados.

"Los carabineros [no respetan] usted le dice algo y te ponen el medio lumazo en la cabeza (...) porque los pacos creen que son la ley y vienen a pelear. Tienen la ley en la mano, si uno le hace algo a ellos, ellos siempre van a ganar los pacos, uno nunca va a ganar porque ellos están ahí y nosotros ¿qué vamos a hacer?!! (Roberto, est. LBQ)

Un imaginario del poder como ejercicio de violencia física y coerción es un elemento común en varios de los estudiantes participantes del estudio, sin embargo se acentúa más aún en la visión y experiencia aludida por los jóvenes de uno de los liceos más vulnerables estudiados. Es el caso del Liceo Bahía de Quintil, cuyos estudiantes provienen de los sectores urbanos

populares. En algunos casos habitan la periferia donde se extienden prácticas de tráfico de drogas o violencia.

Estos estudiantes distinguirán el mayor poder no sólo en los sistemas represivos del Estado, en especial las fuerzas policiales de carabineros, sino también en la delincuencia o el matonaje local que observan en las poblaciones donde habitan. En ese cuadro de violencia, existen personajes que encarnan la fuerza y que están investidos por significaciones de omnipotencia.

"Si poh, chi', porque creen que porque andan con pistolas pueden hacer lo que quieran poh, si antes no era así la cosa, si antes se enfrentaban a puro combo chi', ahora si usted le dice algo te sacan la media cuchilla en el cogote" (Roberto, est. LBQ)

A partir de las dificultades cotidianas que enfrentan para contrarrestar este poder, éste se vuelve un supra-poder. Las relaciones de poder son bien concretas y se juegan en el campo de la coacción física y simbólica. Sobretodo física, pero sobretodo simbólico. En efecto, la presencia de las fuerzas policiales en distintos espacios urbanos donde concurren jóvenes, refuerza la idea del control permanente, y nutre en el imaginario la posibilidad de la arbitrariedad.

"se toman muchos atributos una cuestión así, se creen lo máximo" (Jonathan, est. LBQ)

El supra-poder de delincuentes en poblaciones pobres con los que interactúan los jóvenes, aparece como inapelable y omnipresente. Este genera temor e inseguridad no sólo por la amenaza física, sino por la aceleración con que se agudiza la violencia. Así, pueden observar la progresión y sofisticación en los dispositivos (violentos) para el enfrentamiento de las disputas y conflictos.

Este fenómeno se presenta como un cambio que les toca vivir en tanto nueva generación, donde los delincuentes jóvenes poseen un poder reconocido en los lugares donde viven algunos de nuestros entrevistados.

"A combos..., a combos nadie se enfrenta ahora. Ahora..., ahora a cuchilla, a pistola (...) ahora lo estamos viviendo nosotros, antes nadie lo sabe, los viejos no más. (...) es que los jóvenes la llevan ahí" (Roberto, est. LBQ)

En este escenario descrito tanto policías como agresores, son actores principales del recurso a la violencia, de la arbitrariedad, la fuerza física, la sanción y la interpelación. Todos estos elementos darán forma a un imaginario donde el poder es intimidatorio.

Algunos estudiantes significan el rol docente como un rol militar que significa el control y la sanción, pero también la violencia física y simbólica que dicen se ejerce sobre ellos.

"es el rol militar que se le adjudica a los profesores, también, es un rol militar..." (Lucía, est. Lniñas SdS)

Este imaginario se plantea desde el poder exacerbado de los otros y el poder limitado –o inexistente - del sujeto. Este rasgo de mayor fuerza física, sin embargo, no en todos los imaginarios significa mayor poder. Así por ejemplo, ese es un aspecto que no tendría sentido en las relaciones entre profesores y estudiantes. En ese caso también se instituye la posibilidad de la arbitrariedad, pero desde un foco diferente: la violencia simbólica. Ella implica como

estudiante aceptar como razón verdadera los contenidos impuestos por el sistema escolar. La sumisión a motivos legitimados por otros, pero a los cuales se pliega.

"Cualquier problema que haya, ustedes tienen la razón y si yo me equivoco, pierden ustedes porque yo nunca puedo, porque como profesora no puede quedar mal porque quedaría como mal poh" (Jonathan, est. LBQ)

El poder tiene una doble connotación: de violencia física, pero también de refuerzo de aspectos positivos. Por lo tanto no será considerado sólo como una cuestión de fuerza física sino como una fuerza simbólica también.

"O sea igual hay profesores por ejemplo que igual colocan anotaciones positivas, entonces no es tan solo de poder... (Lucía, est. Lniñas SdS)

En el ámbito de la escuela, los estudiantes se ven desprovistos de poder frente a la figura del profesor en función de las posibilidades de sanción de su parte, así como a través del manejo de la evaluación.

"(Poder) Ninguno, porque si usted se le para al profesor, lo echa pa'fuera y el que pierde es uno, el profe no va perder poh" (Roberto, est. LBQ)

Frente a estos elementos, los estudiantes muestran una actitud de indiferencia y pesimismo que tiende a naturalizar las limitadas posibilidades actuales de confrontar tal poder.

"uno no puede alegar, porque uno alega y es peor" (Jonathan, est. LBQ)

Un aspecto sensible corresponde a la evaluación que le corresponde a los docentes quienes contarán con un poder incontrastable en los hechos, pese a la existencia de otras instancias de apelación.

"De hecho significa mucho (...) la nota) pero ellos manejan con eso de que uno aunque vaya a alegar a la UTP siempre ellos ganan. El año pasado cuando nosotros supimos que íbamos a tener esa profesora de biología, formamos una comisión para hablar con UTP y todos firmaron, y no hubo cambio, no nos tomaron en cuenta. Fuimos a hablar con el director y le planteamos el problema y el director dijo: "ya, vamos a hacer lo posible por cambiarla". Y él nos mintió porque era una orden de la corporación que cada profesor tenía que tomar sus ramos y él nos dijo que iba a cambiar la profesora, que no nos preocupáramos, o sea nos puso un parche" (Manuel, est. LBQ)

"No tiene ética, yo encuentro que ella una persona que no tiene ética (...) llega a amenazar con eso: Claro, pórtense mal, total yo me desquito a final de año y eso es muy típico de muchos profesores" (Enrique, est. LTR)

Frente a la nula o débil acogida de las demandas estudiantiles cuando se trata de situaciones irregulares en la forma en que son evaluados, se apodera de ellos un sentimiento de impotencia frente a la injusticia que los inmoviliza. Los jóvenes, en estos casos, prefieren hacer una claudicación individual. Así, desde los liceos municipalizados, muchos de los estudiantes verán la inutilidad del reclamo y la complejidad de los espacios donde puede apelar. Reconocen el conducto formal institucional que deben seguir y se anticipan las significaciones imaginarias sociales que los hace desistir.

La imposibilidad de hacer prosperar su reclamo en otros niveles, por una excesiva burocratización o excesiva distancia, así como el poco valor a la organización y movilización

del colectivo para defender intereses como éste, harán que enfrenten situaciones similares en el espacio escolar desde la apariencia de la sumisión.

"No se resuelve nada. Es como si yo llevara mi trabajo, si ahora no me tomaron en cuenta en UTP, de hecho tendría que volver a llevar mi trabajo a la corporación para que me lo revisaran, porque allá estaría revisado por otro profesor y tendría más nota (...) Entonces yo tendría que llevar mi trabajo a la corporación pero ¿Qué ganaría? (Manuel, est.LBQ)

Frente a la imposibilidad de obtener justicia o escucha en el contexto de disputas con profesores, una de las estrategias referidas por algunos estudiantes será la *adaptación* a cada escenario de relaciones para poder enfrentar o soportar los conflictos que enfrentan. Allí la clave para enfrentar la tensión, es la sumisión o aceptación a la forma de relación o al *sistema* que establece cada profesor. Es una concesión, pero a la vez un camino que permite que no se cierren las posibilidades de seguir estudiando.

"...realmente no creo que los profesores se adapten a nosotras, son como raros los casos en que los profesores se adaptan a las alumnas, así que lo mejor para buscar una solución más rápida es como que uno se adapte y ya" (Fabiola, est. Lniñas N°6)

La adaptación se justifica por la resolución rápida de los conflictos. Sin embargo esa adaptación es más que una concesión. Afirma más bien la heteronomía. Allí se negarían las propias significaciones y premisas afirmativas de su autonomía como estudiante e individuo.

Frente al profesor, se construye una imagen de mascarada para ocultar la tensión, pero con ello se acentúa la negación de sí. Bajo la forma del cinismo, se participa de la legitimación de formas de relación entre profesores y estudiantes que no desean, pero que aceptan. En ese contexto la crítica se reduce a la queja de pasillo, o bien tiene lugar bajo la forma de mascarada donde los chistes y las bromas reemplazan un abordaje directo de las situaciones o temas conflictivos.

Una expresión orgánica que intenta resguardar la autonomía y la heteronomía a la vez. Pero que por su posibilidad limitada de contestar, afirma procesos de institución heterónoma.

"Para no darle la cortá y pa que no me anoten más... Si uno sigue con lo que ellos están planteando, obvio que lo van a anotar, si uno no le hace caso también. Prefiero hacerle caso aunque ellos estén mal, les hago caso para que ellos no vean a alguien que los haga rabiar y toda la cuestión" (Rodrigo, est. LTR)

Distinta es la postura de otro de los estudiantes participantes para quien es preciso expresar los propios intereses y prioridades como una forma de obtener el reconocimiento, aunque tenga que sufrir el costo de una sanción.

"Es que ahí tú te estás dejando pasar a llevar, porque no estás respetando tus prioridades, lo que tú piensas. Si el profesor dice: eso es negro y tú lo ves blanco, tienes que pelear porque es blanco, que tú piensas que es blanco, o sea, desde mi punto de vista, que aunque lo vayan a anotar, pero uno al final igual puede ganar, porque al final el profesor igual se va a dar cuenta de que realmente era blanco. Y yo pienso que uno debe luchar por su ideales, por lo que a uno le parece y no porque el profesor dice, dejarlo ahí" (Manuel, cuarto medio)

También para algunos docentes el contenido del poder y la autoridad es transmitido como enseñanza invisible, el cual no se alejaría mucho del sistema policial o represivo, que se corresponde con una visión del poder como fuerza incontestable. Asociado a la violencia, el

poder es visto como algo arbitrario. La delegación de autoridad que el estado hace a la policía, le da propiedad para el uso del poder y la violencia. Este poder no será ajeno a aquel que poseen los profesores, según algunos discursos. Sin embargo, no siempre los docentes serán capaces de reconocer y revisar críticamente ese poder.

"La ley del más fuerte, si el que es más fuerte y el que tiene las armas y el poder gana... Tan sencillo como eso, entonces una persona que tiene un arma tiene poder sobre otra porque es capaz de matarlo, de intimidarlo o de hacerle cualquier cosa y los profesores tenemos también ese poder de sacar adelante a una persona o de sonarla, perderla para siempre... Súper importante, súper importante el profe!! Y lo triste, lo triste es que parece no darse cuenta de eso" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Podemos connotar como parte de un imaginario autoritario, las formas de ejercicio del poder arbitrario y naturalizado. Una de ellas será para los estudiantes la humillación, que los deja en una posición que los invalida frente a sus profesores y a su grupo de pares. Esta cuestión es resentida profundamente por los estudiantes, pues aparece con fuerza la discriminación de clase que deja en evidencia todo el poder que se les niega o del cual se les excluye.

"la humillación también va en juego...o muchas veces, sino, ponte tú (...) si a alguien no le va muy bien en el colegio e intenta sublevarse más o menos, ya es común mucha humillación por tu rendimiento, de dónde viví, te hacen pararte, entonces la humillación es harta y los profes, o sea no poh..., no puedo hablarte de todos. Pero muchos profes que...no sé poh, no sé qué se les pasa por la cabeza que si..., te dicen: no sabís, que tú nunca vai a llegar..., ese tipo... En mi casa, ponte tú, como mi apá... (...), porque él fue a la universidad, yo no sé si sea exactamente por eso, pero él me ha..., entonces que venga al colegio, a mí muchas veces me dijeron no sé poh, que por mi conducta... Hasta me daban ejemplos de trabajo donde vai a quedar, no sabís, tu vai a quedar de empaque en un supermercado, y te lo dicen delante de todos. Entonces la humillación es un factor súper fuerte pa que te quedís callado. Pero al final y después, al final el castigo que está de por medio... (Fabiola, est. Lniñas N°6)

Tal como podemos observar en este discurso de una estudiante de Liceo municipalizado, como parte de la humillación y como motivo de descalificación se incluyen referencias a la posición de clase. En particular, podemos observar las marcas a través de las cuales las significaciones imprimen un rasgo negativo a la condición de clase popular de las alumnas. En ellas se atribuyen carencias cognitivas a las estudiantes pobres, o se apela a la des-estructuración familiar como motivo de conflicto del estudiante con el profesor.

Asimismo se cuestiona la legitimidad y viabilidad del logro de las aspiraciones académicas o laborales de los alumnos, la falta de futuro para alguien proveniente de su clase, será un elemento presente que hace identificar cómo un imaginario autoritario toma forma bajo la justificación de la exclusión. Los estereotipos sociales que carga un imaginario excluyente, operan como una daga en la subjetividad de los estudiantes, quienes en ocasiones terminarán por callarse para impedir sanciones mayores en su contra.

Las humillaciones serán también parte de la dinámica de relaciones entre profesores y estudiantes en establecimientos privados, donde los motivos de la descalificación incluirán otros en los cuales la referencia al rendimiento se asociará a otros factores de tipo familiar, capacidad intelectual o emocionalidad, pero sin excluir elementos de clase.

"oye, pero eso de la humillación se da en colegios privados también... Yo fui dos años a un colegio súper importante..." (Alejandra, est. Lniñas N°6)

V.3.2. Algunas reflexiones sobre el temor El temor aludiendo a la jerarquía y a la arbitrariedad.

> *"La section concernant la conscience malheureuse explique la genèse de la sphère éthique en tant que défense contre la peur absolue qui la motive. La fabrication des normes à partir de et contre la peur, ainsi que l'imposition réflexive de ces normes, assujettissent la conscience malheureuse en un double sens : d'une part le sujet est subordonné à des normes, d'autre part ces normes sont subjectivantes, c'est-à-dire qu'elles donnent une forme éthique à la réflexivité de ce sujet émergeant. L'assujettissement qui a lieu sous le signe de l'éthique est une fuite loin de la peur, et il est ainsi constitué comme une sorte de fuite et de déni, une fuite craintive loin de la peur qui masque sa peur d'abord avec de l'obstination puis avec une satisfaction de soi d'ordre religieux. Plus l'impératif éthique devient absolu, plus l'application de sa loi devient obstinée ou « eigensinning », et plus le caractère absolu de la peur originaire est à la fois articulé et refusé. La peur absolue est ainsi déplacée par cette loi absolue qui, paradoxalement, reconstitue la peur en tant que peur de la loi ».* [486]
>
> *Judith Butler, La vie psychique du pouvoir.*

El imaginario construido en torno al miedo y el poder, se inscribiría como una fuerza que provoca la acción de los individuos quienes, de estar en otras condiciones, no actuarían de ese modo. El temor aparece en el imaginario como respuesta a la amenaza de sanción, pero sobretodo como la imposición externa para hacer algo que el sujeto no realizaría en otras circunstancias.

En este imaginario la jerarquía refiere la organización social frente a la cual se sienten intimidados. Aquí podemos comprender por qué las significaciones ante la naturalización de la dominación y la obediencia

Resulta interesante el temor a la autoridad que aparece aludiendo la jerarquía en las significaciones sobre el temor. Intentar encontrar conexiones entre el discurso de uno de los estudiantes, nos hace preguntarnos respecto de los efectos del temor en el orden psicosocial que analizábamos en la construcción inicial de nuestra problemática. El análisis del miedo en la construcción de las relaciones de poder y autoridad en particular, constituye una especie de debate con vida propia. Ello pues el temor no es una cuestión del orden meramente individual sino que tiene sus implicancias sociales.

[486] Butler, J. (2002 francais), op. cit. p. 79.

"porque creo que la jerarquía si se le va a existir... de hecho si nosotros vivimos o somos organizados por la jerarquía, entonces nosotros jóvenes..., tenemos mucho miedo..." (Lautaro, est. CB)

La presencia de una autoridad verificadora o de un sistema de poder visible, aparece como justificación a la aceptación del orden instituido, pero al mismo tiempo, la búsqueda de la forma de evadirlo, especialmente tratándose de formas opresivas o injustas.

Es decir, bajo el contenido del temor como mediador de la acción, hay una justificación de la heteronomía de la sociedad, a la vez que afirmación de la autonomía individual. Allí la jerarquía aparece como elemento que forma parte de un imaginario autoritario en tanto establece posiciones que significan opresión para unos y obediencia para otros. Ello lo retomaremos en el debate específico sobre la autonomía / heteronomía que son parte del siguiente punto.

Por otra parte, distinguimos la referencia, explícita o latente, que realizan los docentes al temor para justificar su baja participación. Esta cuestión se ilustraría tanto en la aceptación de una normativa, como en la forma en que se realiza una actividad o una tarea encomendada, revelando que la actitud que se tiene frente a una norma es de un cierto modo ***doble***.

En las significaciones aparece aludida bajo la noción de *doble estándar* esto que será connotado como ambigüedad, o bien, como abierta contradicción entre el discurso y la acción. Esto es observado y reconocido en el discurso docente como un rasgo característico de la sociedad chilena.

En nuestro estudio encontramos, que tanto en profesores como en estudiantes, la falta de coherencia aparece como un elemento presente en su propia relación y que afecta la calidad de la misma. Allí se evidencia también la balanza del poder en el corazón de esa relación y en la sociedad en general, pero que también afecta la autoridad del profesor y otras más, tal como observaremos más adelante.

Así, para los estudiantes será desconcertante la existencia de reglas o normativas que se cumplen sólo para algunos casos o sólo para algunas personas. La arbitrariedad se impone entonces como la norma en vez de la reglamentación o la regulación aceptada y cumplida por la mayoría. Esta sensación de la supremacía de la arbitrariedad y el abuso de poder, aparece presente en los distintos espacios escolares estudiados, aunque más acentuado en aquellos de medios populares, donde se observa la impotencia que experimentan los estudiantes para hacerles frente, ya sea a través de estrategias de rebeldía, de sumisión o conformismo, lo que los deja, de igual modo, insatisfechos.

Algunos profesores identificarán el miedo dentro de un sistema social más complejo en el cual se inscribe la cultura autoritaria. Aquí encontramos pistas interesantes que aparecen en el imaginario social respecto de los motivos por los que las personas ejercen el autoritarismo en una relación concreta. La falta de herramientas o elementos para argumentar una autoridad estarían a la base de este ejercicio. Opuesto al autoritarismo se encontrará el ejercicio de la autoridad como profesor recurriendo a aspectos como la confianza, la que se opone en el significado, al temor y que por lo tanto supondrá una falta de autoridad. Se tratará más bien de una imposición del poder frente a la propia debilidad de quien lo ejerce.

Aquí cabe hacerse la pregunta, sin embargo: ¿Es que el poder deja de ejercerse a través de la vía autoritaria? La respuesta es que no, dando cuenta de la polivalencia de este, y que este puede revestir efectos o causas positivas o negativas, según sea el caso. Por lo tanto la cuestión central es ¿qué tanta conciencia se tiene de cómo se ejerce? y ¿cuáles son las estrategias a través de las cuales este es justificado, negado, enmascarado o vivido?

Merece la pena detenerse para examinar el concepto del poder en relación con el concepto de libertad donde, tomando en cuenta las premisas de Fromm[487], respecto de las dos dimensiones de las que la libertad se encontraría revestida: una negativa, como incertidumbre, y otra positiva, como búsqueda de la autonomía. En su dimensión negativa es donde quienes viven el poder, quienes lo sufren o sobre quienes es ejercido, desarrollan estrategias de sumisión o aceptación de este o sujeción al mismo buscando algunas certidumbres[488] que superen el vacío que se produce para el hombre moderno la construcción de su libertad individual. Esto no está ajeno en el imaginario de los docentes quienes identifican en los adolescentes con quienes trabajan, la necesidad de referencias de autoridad.

"hay muchos (casos de abuso de poder) y es una pena porque uno no puede intervenir…y se dan con notas, se dan con sanciones, con expulsiones…. He visto muchas cosas, he visto a gente que no la han contratado porque no se, tiene el mismo día de nacimiento que su jefe, no me importa si esa persona es buena o mala.... no la recibo. Bueno, además yo soy profesor de historia y yo creo que el tema del poder tiene mucho que ver con el miedo, con la cultura del miedo y lamentablemente nuestros alumnos están formados de esa manera, entonces van dándose elementos que van formando una relación…autoridad, poder, miedo… ¿por qué digo que vivimos en la cultura del miedo? Porque de alguna manera desde el hogar se crea la sensación que nosotros aquí somos necesariamente castigadores, cuando uno le dice al apoderado sabe que su hijo no está bien, [dicen]"profesor, mano dura no más con él…" Entonces uno entiende que la gente asume una conducta y asume una cultura del miedo. En nuestro país la tenemos muy presente y creo que lo mejor que le puede pasar a una persona autoritaria es que haga sentir miedo, porque el miedo aplaca, por que el miedo disminuye, porque el miedo hace que la autoestima sea baja. Entonces yo siento que hay personas que cuando no tienen los instrumentos desarrollan la cultura del miedo que es un exceso de autoridad y poder, en cambio hay otros que no necesitan eso porque logran la confianza de manera diferente, yo creo que por ahí pasa el tema y creo que esta cultura reconoce el miedo como un elemento que da sentido a nuestra vida, o sea nosotros no bajamos la velocidad en las carreteras porque consideremos que es peligroso para nosotros, sino que simplemente lo hacemos porque puede haber un carabinero que te puede pasar una infracción y tú le tienes miedo a eso pero tú no lo haces desde el punto de vista de que: "es bueno para mí"".(Juan, prof. Historia, LTR)

La aceptación de las normas a través del miedo tendrá un efecto perjudicial en la tarea formativa y educativa de la escuela en la medida que coarta la libertad y la autonomía de los individuos. El ejercicio del poder a través de la amenaza, limita la reflexión de los estudiantes, o bien la condiciona fatalmente. La aceptación irreflexiva de una norma puede acarrear, por una parte, la sumisión extrema (en ése u otros ámbitos de acción), convirtiéndose el espacio escolar en una mera zona de disciplinamiento sobre las ideas y estrategias recibidas del mundo donde niños y jóvenes llegan a vivir.

La imposición y la obediencia por ese medio, impiden la expresión de la voluntad de los individuos y de las nuevas significaciones que pueden elaborar en torno a ese mismo mundo. Ello coarta o pone en tela de juicio las capacidades reflexivas de los sujetos. Bajo esas

[487] Fromm, Erich (1963), op. cit.

[488] *"…de puissantes tendances se déchaînent (dans l'individu) qui l'incitent à s'évader de cette liberté impuissante et à se réfugier dans la soumission ou dans tout autre apparentage au monde qui le sauve de l'indécision, même aux prix de ses droits »,* Fromm, op. cit. p. 36

premisas ¿Qué sociedad, serán capaces de construir las nuevas generaciones, si lo único que se espera de ellos es que conozcan el guión y el repertorio preestablecido por el mundo de legitimaciones que lo antecede?

"para mí el miedo es el máximo elemento que va a coartar la libertad. Y el miedo y el temor que uno pueda ejercer en otro, hace que esa persona coarte su libertad, que no diga todo lo que piensa, no haga todo lo que quiere, no sea ella, un amigo siempre me decía: "A mí me encanta ir a la clase de un profesor X porque ahí no vuela una mosca"... Bueno, yo siempre he creído que no pueden volar moscas por muchas razones, las moscas no volaban porque el profesor llegaba, miraba y empezaba la clase. Pero mi pregunta es: ¿aprende? Porque yo he visto clase donde están todos moviéndose pero están todos aprendiendo, es que hay gente que para imponerse busca opciones dañinas. A mí no me cabe duda que la cultura del miedo que se impone en algunos hogares, que se impone en algunos colegios, en algunas salas de clases lleva a estos jóvenes muchas veces a rayar, a robar o a romper, no digo que sea la única causa. (Juan, prof. Historia, LTR)

Estrategias de tipo coercitivas tienen un efecto no esperado al del disciplinamiento. En efecto, en el discurso de algunos docentes se reconocen las dificultades mayores que acarrea una estrategia de imposición de disciplina férrea. Ella no sólo limita las capacidades de libre pensamiento de los jóvenes, sino que construye un campo desde el cual se legitimará cualquier rebelión, formas de rechazo o contestación ante un poder rígido o poco flexible.

CAPÍTULO VI

UN DEBATE PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE EL MUNDO ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DEMOCRACIA

VI.1. LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA

« La psychanalyse vise à aider l'individu à devenir autonome: capable d'activité réfléchie et de délibération. De ce point de vue, elle appartient pleinement à l'immense courant social-historique qui se manifeste dans les combats pour l'autonomie, au projet émancipatoire auquel appartiennent aussi la démocratie et la philosophie. Mais (...), elle doit d'emblée faire face, comme la pédagogie, à la question des institutions existantes de la société. Dans le cas de la pédagogie, cela est immédiatement manifeste. Dans le cas de la psychanalyse, la rencontre avec le Je concret du patient. Ce Je est, pour une part décisive, une fabrication sociale: il est construit pour fonctionner dans un dispositif social donné pour préserver, continuer et reproduire ce dispositif – c'est-à-dire les institutions existantes. Celles-ci ne se conservent pas tellement par la violence et la coercition explicite, mais surtout par leur intériorisation par les individus qu'elles fabriquent. Les instituions, et les significations imaginaires sociales, sont des créations de l'imaginaire radical, de l'imaginaire social instituant, la capacité créatrice de la collectivité anonyme, telle qu'elle se manifeste clairement, par exemple, dans et par la création du langage, des formes de famille, des mœurs, des idées, etc. La collectivité ne peut exister que comme instituée. Ses institutions sont, chaque fois sa création propre, mais presque toujours, une fois créées, elles apparaissent à la collectivité comme données (par les ancêtres, les dieux, Dieu, la nature, la Raison, les lois de l'histoire, les mécanismes de la concurrence, etc.). Elles deviennent ainsi fixes, rigides, sacrées. Il y a toujours, dans les institutions, un élément central, puissant et efficace, d'auto perpétuation (et les instruments nécessaires á cette fin) (...), de répétition ; le principal parmi ces instruments est, comme déjà dit, la fabrication d'individus conformes. J'appelle cet état de la société l'hétéronomie ; l'heteros, l'autre, qui a donné la loi n'est personne d'autre que la société instituante elle-même, laquelle doit, pour des raisons très profondes, occulter ce fait. J'appelle autonome une société qui non seulement sait explicitement qu'elle a créé ses lois, mais qui s'est instituée de manière à libérer son imaginaire radical et à être capable d'altérer ses institutions moyennant sa propre activité collective, réflexive et délibérative. Et j'appelle politique l'activité lucide dont l'objet est l'institution d'une société autonome et les décisions concernant les entreprises collectives. Il est immédiatement évident que le projet d'une société autonome perd tout sens s'il n'est pas, en même temps, le projet qui vise à faire surgir des individus autonomes – et réciproquement. »[489]

Cornelius Castoriadis, Le monde morcelé (1990).

El debate sobre la autonomía y la heteronomía nos permite relacionarnos directamente con la problemática inicial respecto de la construcción democrática. Este debate deja en evidencia y nos ubica en el punto de intersección de la impronta de creación humana individual y social.

[489] Castoriadis C. (1990), *Le monde morcelé*, Paris : Seuil, p.182-183.

Desde el punto de vista de la relación entre las significaciones sobre este proceso de autonomía y heteronomía que viven los sujetos, se va instituyendo la sociedad. Por lo tanto, las afirmaciones del individuo en tanto sujeto, son también afirmaciones de lo social.

Exploramos algunas de las posibilidades y limitaciones para la expresión de la imaginación radical, es decir aquello que Castoriadis refiere como la creación, lo instituyente, que dan forma a la autonomía. Ésta refiere un individuo autónomo capaz de actuar reflexivamente y deliberar, pero mantiene un vínculo con una reflexión más amplia sobre la sociedad, donde ese combate por la autonomía se expresa también como proyecto emancipatorio que reconoce la fabricación social en instituciones sociales, y donde los individuos son capaces de cuestionar tal institución.

También examinamos la heteronomía, aquello que es del orden de la reproducción de lo socio-histórico instituido. Castoriadis da énfasis en la tendencia a la autoperpetuación de los contenidos y formas de relación que han sido reiterativamente establecidas como legítimas, no sólo por los poderes hegemónicos existentes en esa institución, sino también por el propio individuo que las interioriza.

Este debate es sobretodo de tensiones entre estos dos ámbitos, por lo tanto las significaciones van a afirmar la autonomía, la van a cuestionar o bien, van a establecer sus condiciones para que sea considerada efectivamente autónoma.

Los Elementos que hemos elegido del material como indicativos de este debate son la baja valoración de la discusión y la argumentación,

VI.1.1. La discusión y la argumentación. La consideración de la opinión del otro y la autonomía en la toma de decisiones.

"es que a veces tanta explicación uno se desgasta...
entonces mejor decir.
Porque tenemos que cumplir esa parte".

María Isabel, profesora Liceo de niñas Ntra. Señora del Socorro.

Uno de los elementos que representa una tensión en el discurso de los docentes, es la exigencia de argumentación de las decisiones que toman frente a los estudiantes. Esta situación representa una novedad en el nuevo marco socio-cultural y en la nueva regulación educativa.

"es que uno se desgasta pero sabes que a mí me ha resultado esa discusión de tú a tú que a veces me siento francamente ridículo, haciendo esas discusiones pero me ha resultado porque yo ya no tengo tres hojas de anotaciones que no sirven absolutamente para nada, sino que me sirve para cuando yo ya tomé la medida la chiquilla discutió 5 o 10 minutos y después no molestó más, no fue para donde la directora, no fue donde la inspectora, no fue donde nadie más porqué ya le quedó claro, lo argumentamos tanto y como el resto del grupo curso lo entiende... claro, entonces no la apoyan aunque sea líder... la quedan mirando y le dice ya déjate de tonteras, esa pelea que es una verdadera pelea que tengo que tener yo". (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

Las dificultades para aceptar la argumentación estarían asociadas a la falta de valoración de las diferencias y la falta de respeto ante esa diversidad. La baja aceptación del disenso, no obstante, es una cuestión que va más allá del espacio escolar.

"claro por la falta de valores, por la falta de respeto hacia que el otro piense diferente, todos somos personas diferentes y cada uno tenemos derecho a pensar tal o cual cosa y si yo pienso diferente tú no tienes por qué patearme...yo te respeto, tú me respetas, pero no al revés yo te respeto siempre digas o hagas lo que quieras y si yo pienso que estás equivocado te puedo dar un consejo a lo mejor decirte ¡ sabes que creo que no es el motivo!, tú tienes la obligación de respetarme si yo te respeto, pero ese cuento no funciona en este país, funciona por ningún lado" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Este mundo paralelo aseguraría su autonomía. La doble cara para enfrentar o evitar los conflictos en el trabajo cotidiano. Así, por una parte esta docente se muestra sumisa ante indicaciones de colegas o directores, mientras que por otra parte, tiene el poder de hacer lo que quiera. Es decir, realiza una adaptación a las indicaciones de la jerarquía institucional; directores y ministerio de educación. Ello pues no existe una formalización tal que deje todo por escrito respecto del actuar profesional. Especialmente en lo referido a aquello que ocurre en la sala de clases, especie de lugar intocable donde el profesor tiene verdadera autonomía. Así dependiendo de muchos motivos *insondables* para el sistema, el docente hará lo que él considere correcto, más allá de cualquier directiva ministerial.

"No, no porque hay gente que no, no, por ejemplo yo, yo les digo de repente a mis colegas, ¡no pelees, no les llevís la contra, dile que sí a todo! Distinto es que tú lo hagas después... No les lleves la contra, ¡qué ganas? Pasas un mal rato no más. "¡Sí, sí!, ¡Oye, pero te falta esto! Ya, ya perfecto, que mañana lo tengo todo listo, ni un problema!" Pero a la hora de los quiubo, uno es dueño de hacer lo que quiera. Por eso ahí uno tiene el poder de hacer lo que estime conveniente. Porque a mí el ministerio me puede decir que tengo que hacer esto, esto y esto, mi jefe de utp esto, esto y esto obviamente mi director y todos. Pero en mi sala de clases al final yo veo lo que hago, porque depende del grupo humano que tengo. No sé..., depende del ánimo con que amanecí ese día lo que voy a hacer y no siempre es lo que está escrito que dice que debo hacer. Entonces depende de un montón de cosas que uno haga lo que considera correcto (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Yendo un poco más allá de las dificultades para la argumentación, vemos que no es por la falta de contenidos que no se argumente. Más bien, aquellos actores en posición subordinada, como es el caso de los estudiantes, ante la falta de acogida de esos argumentos, por válidos que sean, terminarán prefiriendo un repliegue o la expresión por otras vías. O quizás la acumulación de tensiones y el aumento del malestar.

Por esto podemos hacer una afirmación doble, pues hay algunos actores, como es el caso de los estudiantes de liceos municipalizados, que presentan dificultades para la argumentación atribuible a su bajo capital cultural y la falta de un lenguaje estándar que les dificulta la expresión de sus ideas. Hubo casos donde nuestros entrevistados no tenían lenguaje para referir ciertos fenómenos.

Sin embargo, no es sólo este aspecto, o bien no el más importante, el que impide la argumentación. Aparece como mayor dificultad para la expresión, aquellas limitaciones que operan en el plano del imaginario donde se cuestiona lo que implica la expresión de esos argumentos. La baja aceptación del disenso de los subordinados, o la restringida acogida de sus ideas, sería por lo tanto articulador principal de un imaginario autoritario. Ante tal

realidad en el espacio de la escuela, los estudiantes tendrán como sola vía el desorden escolar o la acumulación de malestares.

"es que acá no se puede acudir a mucho. Por ejemplo como en segundo medio mandamos una carta a la Directora para que nos cambiara a la profesora de matemáticas y nadie hizo nada, o sea, no nos pescan..." (Marta, est. Lniñas SdS)

VI.1.2. El miedo a la autonomía. Una crítica docente ante la obediencia y el rol del profesor como asegurador del orden.

La autonomía de los estudiantes es significada por algunos docentes como un aspecto que atenta contra su poder y autoridad en el espacio escolar. Pero otros docentes, reconocen las diferencias entre distintos tipos de establecimientos y critican la tendencia a la homogeneización y a la estandarización, que ya observábamos en el debate sobre la disciplina. Ello pues con la excesiva normativización, y la obligación de obedecer, coarta la posibilidad – y la capacidad- de los estudiantes de desplegar o ejercer la autonomía individual. Pero a la vez pues deja en las manos docentes la obligación de asegurar el orden existente.

"qué pasa en escuelas más tradicionales, donde nosotros imponemos un orden, imponemos un orden y ese orden lo preconiza, lo indica, lo orienta el profesor, no el alumno. Entonces el alumno qué es lo que hace, sigue ese orden, si hacemos eso, lo llevamos a todo plano desde que comienza la jornada todos formados en orden de estatura, tocan la campana, se van de a uno a la sala, se forma fuera de la sala, entran primero esta fila después la otra, se ubican donde el profesor dice que se tiene que ubicar: "Aquí en mi clase los alumnos se sientan del 1 al 30 hasta allá, cada alumno tiene su número (...), en mi clase mis alumnos se sientan del 1 al 30, el 1 acá, el 2 acá, el 3 allá, por orden de lista, porque así funcionan mejor", tuve un consejo técnico ayer, "fíjate te lo estoy diciendo con absoluta seguridad, moraleja de eso: hacer la clase regio, una clase estupenda. Los alumnos aprenden, tienen buenas notas, todos ordenados", parece que es una colega exitosa. Pero ¿dónde está mi cuestionamiento?, y cuando esos niños no tengan que seguir ese orden ¿qué orden van a seguir? (Irma, jefa UTP, CB)

A partir de esta reflexión, es posible distinguir con claridad, en el discurso docente, la conexión que se establece entre la escuela y la sociedad. En especial, los efectos que pueden tener en la constitución del sujeto, la obligación de la obediencia en la escuela, limitando su carácter de ciudadano y dando la pauta para la obediencia ante un sistema político determinado.

"El tema es que si yo les enseño procedimientos de vida cotidiana y procesos sociales, filosóficos y yo les indico el modelo estoy generando personas que van a salir al mundo social que van a repetir lo que otros le digan lo que tengan que hacer... Entonces cuando yo en clase, mi 4º medio yo les digo a los chiquillos, abro la puerta de la clase y les digo entren, la mitad está formado y la mitad entra, porque yo digo que entren, pero los que están formados me miran: pucha profe... "Ah, ya llegó ella que es distinta", porque yo soy la diferente... y los colegas no pueden entender eso, no pueden entender eso. ¿Sabes tú?, los hacen formarse afuera, en la sala antes de entrar a clases, de primero a cuarto medio. Yo te puedo aceptar primero, segundo medio, te puedo aceptar porque 1º y 2º son cursos de hábitos, y si no tienen hábitos después no los van adquirir, pero 3º y 4º son chiquillos grandes, ellos tienen que tomar decisiones, opciones. Entonces tú me preguntas ¿es posible que este sistema así o así pudiera reproducir un ciudadano democrático? Yo creo que No así como vamos, evitando los temas, evitando los temas polémicos, no aceptando en la escuela las culturas de los jóvenes, no conversándolo con los jóvenes de la convivencia escolar. Estamos reproduciendo la escuela de la década del 50, del 60 que fue muy importante para el siglo pasado, pero que ya no

convienen para el siglo 21... Porque el ciudadano del siglo 21 es un ciudadano que nos guste o no, vive en un mundo globalizado, vive en un mundo donde el sistema económico le presenta muchas posibilidades, no le presenta una sola opción y tiene que optar, y donde hay una diversidad que si ninguno de nosotros no le enseñamos eso vamos nosotros mismos a generar un modelo distinto, y de eso los profes no se dan cuenta, no se dan cuenta, no nos damos cuenta..." (Irma, jefa UTP, CB)

Una construcción donde los afanes de mayor libertad y autonomía son reivindicados por los estudiantes, tiene a la base la reflexión grupal. Así, ellos recurren a diferentes formas de expresión de sus intereses, en particular, en los liceos municipalizados la expresión artística y musical son características. A través de ellas pueden potenciarse ciertos contenidos latentes en la dinámica juvenil, a la vez que sirven para canalizar la contestación y crítica a la autoridad. El profesor en tanto autoridad importante en el sistema educativo, representará, en este contexto, el aspecto normativo ante el cual se manifiestan disconformes los jóvenes.

"(...) el grupito de alumnos de mi curso que son todos los desordenados, los que no aceptan normas, ellos que siempre están criticando, ellos piden la palabra y no están de acuerdo (...) y ellos me planteaban que las canciones que a ellos les gustan son las que hablan de libertad, hablan de que todos debemos ser tratados iguales, que la igualdad. Y que ellos están por esa vía, y hay que aceptarles, aceptar todo, o sea poner menos límites. Y ahí cuando entramos a esa conversación, ahí el tema de la autoridad empieza a no tener validez pa' ellos, porque "¿Quién es usted pa' decirme eso?, o ¿Por qué usted tiene que decir...? ¿Por qué el profesor tiene que decir que ésta es la manera de resolver la los conflictos?", o "por aquí tiene que ir la juventud", no se lo decimos nosotros. Los jóvenes, que se potencian mucho, mucho entre ellos..." (Irma, Jefa UTP, CB).

Las críticas que realizarán algunos profesores a un sistema disciplinario que se reproduce en la escuela, van dirigidas hacia sus propios colegas quienes, según su discurso, carecerían de una visión de largo plazo respecto de su labor. Aquí la preocupación por formar ciudadanos críticos está presente en este imaginario. Uno de los aspectos que afectaría tal desafío estaría dado por la excesiva normatividad que impone y produce obediencia, homogeneización, baja capacidad de crítica en los jóvenes, y que generará la exclusión de aquellos más críticos quienes serán rápidamente estigmatizados como conflictivos y desplazados por ser diferentes.

"al profesor le cuesta mucho sacar la mirada, sacar la mirada de lo que pasa en su sala, con sus alumnos, y mirar desde arriba la educación, le cuesta. Tiene una mirada reduccionista, pragmática, no sé, práctica. Si tú lo llevas a trabajar: "A ver, conversemos sobre las metodologías de las estrategias para los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje" No, ellos se van al caso, al Pepito, al Luis a la María, la cosa concreta. Les cuesta entonces cuando nosotros hemos puesto en el tapete de que no estamos siendo demasiado normativos con nuestros alumnos en la escuela industrial, no. Estamos provocando con esto que los chicos sean obedientes y estamos generando futuros trabajadores sumisos, no alcanzan a hacer esa mirada tan, tan... Porque esta mirada a ellos les conviene, quieren cursos ordenaditos, y cuando algún alumno se sale de ese margen ese alumno es el desordenado, el complicado, el difícil, el distinto...y ese distinto se tiene que ir, porque es la manzana podrida, el diferente. (Irma, jefa UTP, CB)

Bajo la significación de la *manzana podrida,* se grafica la operatoria que se realiza en la escuela para apartar a los diferentes del resto de los homogéneos. Para distinguir los que se adaptan de aquellos que no, pero también para excluir a los que se salen del patrón esperado por los condicionamientos de una sociedad heterónoma.

VI.1.3. La responsabilización normativa como contención del libertinaje

Pero la autonomía no significa lo mismo para todos. Una lectura diferente a la de nuestro entrevistado anterior, aparece en otro imaginario delineado por un docente. En ese caso se ha

construido una visión de la autonomía acotada a ámbitos específicos de relaciones y centrada en la responsabilización normativa.

En este imaginario se pone énfasis en diferenciar la libertad de aquello que sería considerado un exceso o *abuso* de libertad y que, en las significaciones, será connotado como *libertinaje*. Bajo tal contexto de significado, la responsabilidad individual evitaría la caída en la anarquía, asegurando un ajuste a lo establecido. Pero a la vez, el ejercicio de la dominación contiene su propio marco, allí mecanismos psicosociales como el miedo vehiculan la obediencia.

"Recordemos que la autonomía es la capacidad que tiene uno de tomar decisiones de acuerdo a lo que existe… Para mí la autonomía es la capacidad que tiene uno de tomar decisiones dentro de su ámbito. Pero a veces se utiliza el miedo para que no se ejerza ese grado de autonomía que la persona puede tener, no digo cuál, el que pueda... Y ese grado de autonomía puede ser dado en una sala de clase, en un patio y el estudiante lo necesita y se lo merece…lo que pasa es que el estudiante a veces confunde autonomía y libertinaje, entonces ahí uno tiene que explicar". (Juan, prof. Historia, LTR)

En este imaginario, el miedo será una herramienta que impida la libertad y coarte la autonomía. El miedo al imperativo exterior en la toma de decisiones coloniza y se integra con la autocensura. Ella da la apariencia de la autonomía, pues es una decisión del propio sujeto, sin embargo es una acción de aceptación no culpable del status quo.

Por otra parte, la limitación de la autonomía se observa en las significaciones imaginarias de algunos docentes donde opera una infantilización de los estudiantes.

Para éstos, la etapa de vida y el abandono en que se encontrarían los estudiantes por parte de sus padres, justifica la necesidad de tutela de los estudiantes. Bajo las significaciones sobre la adolescencia se minimiza su capacidad autónoma. Su condición de niños y jóvenes, será connotada con enormes desventajas, siendo las limitadas capacidades reflexivas de los estudiantes una de sus características.

En estas significaciones docentes, la dinámica escolar, el lazo con la escuela, el ajuste a ese orden, es también la adaptación bio-psicosocial, a una etapa de vida. En virtud de ello, a los adolescentes se les considerará con un desarrollo racional o cognitivo en evolución, que les impediría en un imaginario autoritario, la expresión frente al profesor.

Bajo estas significaciones, por lo tanto, en su condición de aprendiz de vida, el estudiante no podría acceder a la argumentación. Allí la escuela enseña a través de su disciplinamiento, lógicas de pensamiento, proponiendo un modelaje y un aprendizaje de formas de actuar, como una expresión de la justificación racional declarada.

Sin embargo, bajo la justificación emocional es donde encuentra mayor legitimación y reconocimiento de parte de los estudiantes. Lo afectivo será, entonces, parte importante del sistema de justificación de la autoridad del profesor.

Bajo estas significaciones, la dinámica escolar contribuiría en la institución de tales imaginarios, plagados de contenidos expresados a través de formas de comportamiento, y a través de la definición de contenidos considerados válidos por el establecimiento.

"(...) igual que niños, viviendo solos. Entonces el niño claro, necesita mayor oportunidad necesita que lo escuchen, necesita alguien ahí al lado, y muchas veces es uno que tiene que estar con ellos... Y yo creo que los niños, si tú les das un poco de cariño inmediatamente van detrás de ti, pero inmediatamente, o sea, pasan a ser gatitos melosos totales. O sea, de un gato agresivo, van a un gato

cariñoso que le hagan cariño. Los niños hoy en día, de alguna manera, toda esta agresividad que se ve en la sala de clases, toda esa violencia..., [habla] también de la falta emocional, una carencia emocional grande. Están abandonados estos cabros, están criándose solos. Son etapas de la vida que son duras, porque la adolescencia es dura, tanto cambio físico, emocional, hay un cambio en general de los niños. Entonces yo creo que ahí es cuando más necesitas gente alrededor tuyo. Si no son tus padres, familiares, amigos, si están muy solos obviamente no saben como lidiar con esto y un niño no tiene capacidad como para razonar. Por ahí como los 15 años el niño comienza a desarrollar esa capacidad, entonces antes de eso necesitan la guía. Cosa que cuando empiecen a razonar, empiezan a razonar bien, empiezan a razonar en forma clara... (Mariela, prof. Inglés, CE)

Podemos apreciar cómo se prefigura un imaginario autoritario, en el cuestionamiento que se hace a la autonomía de los estudiantes, bajo diferentes argumentos. En el discurso docente aparecen, por oposición, las dos realidades autónoma / heterónoma, siendo la autonomía un objetivo a alcanzar bajo ciertos límites, mientras que la heteronomía es justificada en función de la necesidad de indicación ante la falta de experiencia.

Ante la falta de preparación de los jóvenes para tomar decisiones informadas, la experiencia del profesor constituye una fuente de conocimiento práctico que sería transmisible a los jóvenes y que justifica su autoridad. Lo que el profesor sabe, lo que cuenta como experiencia, se impone como un contenido en sí, incontestable, que no estaría sujeto a verificación.

"(...) hay un desconocimiento, porque, si bien el joven tiene la capacidad de darse cuenta lo que él puede o no puede hacer, a veces les falta aquellos elementos para ir tomando conciencia.(...) Yo siempre doy el mismo ejemplo y les digo a los estudiantes: hay cosas que son buenas y malas, pero no hay que hacerlas para darse cuenta. Y me dicen: "sí profesor, pero la experiencia señala que uno tiene que practicar las cosas para saberlas." Entonces tómate un vaso de ácido, pero yo te digo a priori que si te lo tomas te vas a morir, tómatelo si tú consideras que todo hay que probarlo, hay cosas que no necesariamente hay que hacerlas. Y en ese debate, el joven va formándose y el tema acá no es reprimir o quitar las libertades sino que hay que educar para la libertad, que es muy distinto y en ese educar para la libertad esos métodos coercitivos, esos represivos, esa cultura del miedo, le hacen mal porque al final el joven también se transforma en un autoritario, igual se transforma en un agente del miedo". (Juan, prof. Historia, LTR)

El concepto de la libertad, en estas significaciones se concentra en la toma de decisiones. Sin embargo, este aspecto será algo para el cual los sujetos requerirán una preparación y una ejercitación, en especial la confianza y la honestidad en la comunicación de la relación, las cuales serán condición necesaria. Sin estos aspectos no es posible que los sujetos realicen un cálculo racional de valores que debe anteceder cualquier decisión para ser efectivamente libre.

"yo siento que uno educa para la libertad cuando uno enseña que las cosas siempre van a tener un costo, positivo o negativo, que la mayor libertad del ser humano está en la toma de decisiones, buenas o malas. Pero uno no siempre dice lo que hace y no siempre hace lo que dice…y en libertad está esa posibilidad de decir lo que uno realmente va hacer y hacer lo que uno dice y para eso mi única posibilidad es entregar confianza para que el otro pueda expresarse verdaderamente y entregar confianza no significa decirle al alumno mira tutéame, trátame como querís, sino que confianza es: dime la verdad, lo que tú estás sintiendo y creo que de alguna manera eso me ha dado resultado y me ha permitido ir conociendo a los estudiantes, ir explicándoles que todo tiene una consecuencia…" (Juan, prof. Historia, LTR)

La racionalidad donde se calculan los costos y beneficios de las decisiones aparece en el imaginario como una cuestión positiva al impregnar de pragmatismo y compromiso las decisiones de los sujetos.

"yo creo que va por ahí, en el sentido de hacerlos ver que la libertad tiene costos y él va entendiendo de a poco que, efectivamente, uno en la vida va tomando decisiones pero que luego hay que asumirla". (Juan, prof. Historia, LTR)

VI.1.4. El Temor a la Libertad

La noción de direccionalidad y encuadramiento de la libertad, aparece significada como uno de los elementos centrales de la autonomía para algunos docentes. Así, sus significaciones se debaten entre cuán dirigidos son los procesos pedagógicos y en particular los procesos de cambio.

Una visión unidireccional, donde una sola voz o guía es considerada en el proceso de aprendizaje, es reconocida como potencialmente autoritaria. Esa actitud paternalista donde la autoridad y el poder mayor lo tienen el profesor, limita la capacidad de los estudiantes de ejercer su poder.

Encontramos las significaciones de otros docentes que se muestran más críticos frente al poder de conducción que le proporciona la autoridad al profesor. Esta forma no asegura mejores procesos de aprendizaje o de formación como personas, sino que se ajusta a los temores de los propios profesores ante la autonomía estudiantil, la que podría pasar a llevar su autoridad. El temor a la libertad es propio de un imaginario autoritario.

Las dificultades prácticas que algunos docentes reconocen para ejercer un poder diferente del ejercido tradicionalmente, que inhibe el de los estudiantes, aparecen como un horizonte buscado dentro de un imaginario democrático donde se establece el contexto de principios declarados de igualdad, democracia y libertad. Ese marco de significaciones tiene, no sólo su consecuencia en términos de las relaciones con los otros, sino también en procesos individuales, pues una mayor autonomía del otro significa una exigencia de mayor reflexividad del profesor quien deberá buscar la institución de su propia autonomía en ese proceso.

"yo creo que nos ha costado a nosotros porque, pese a que la democracia, la libertad y la igualdad son nuestros principios entre otros, pero el profesor de repente tiende a ser más..., tener una autoridad que direcciona, y que le va otorgando al alumno este papel secundario de ser el que obedece o el que escribe y nos cuesta ir aceptando sobre todo esta diversidad tan grande que hay en los jóvenes... A uno le cuesta soltar la autoridad, de soltar el poder, de repente los chicos nos acusan de eso, o sea, al final quién tiene el poder, si al final el poder lo tiene el profesor". (Irma, Jefa UTP, CB)

Los desafíos de propiciar la autonomía de parte de los docentes exigen la consideración de la diversidad dentro de sus estrategias pedagógicas. Sin embargo, los docentes reconocerán limitantes estructurales asociadas al tipo de establecimiento y según el cual los proyectos educativos privilegiarán la mayor o menor autonomía en los estudiantes.

"Por ejemplo, se les aplica a los cursos un cuestionario donde se establece los distintos estilos de aprendizaje que hay en un curso, y qué se les plantea a los colegas, mira en este curso hay alumnos que son divergentes, hay alumnos que son convergentes, y hay alumnos que son asimiladores, (...) entonces la manera de cómo ellos aprenden, estos aprenden, de manera mucho mas ordenada sistemática, en cambio los divergentes aprenden mucho mejor con debate, con desafíos y los asimiladores son personas que necesitan tener situaciones concretas a los cuales referirse para poder hacer ellos hacia el salto a lo... Entonces los profes trabajan con un curso teniendo esa diversidad, y

aceptan eso. En cambio si tu plantearas eso en la industrial, ah pero cómo yo voy a trabajar con cinco cursos distintos en la misma sala...el famoso trabajo de equipo que está de moda, no?...bueno qué necesita la sociedad hoy, habilidades para el trabajo en equipo" (Irma, jefa UTP, CB)

La generación de un poder diferente en el profesor exige según algunos entrevistados, superar sus propios temores a dejar de lado una cierta imagen ante los estudiantes, según la cual se impone lo racional sobre lo afectivo, para defender su posición de privilegio, pero dejando invisible su condición humana.

.el poder en el sentido de poder hacer cosas de permitir, de repente somos poco permisivos, somos poco informales, le tenemos un poco de temor a la informalidad, la formalidad es mas cómoda es más predecible, y no me cuestiono tanto, si yo soy más informal tengo que cuestionarme muchas cosas, tengo que conversar con los alumnos de mis sentimientos también, de mis emociones también y no solo de lo que yo creo, no solo de lo que yo pienso, o sea, el sentido de la igualdad, de una relación pedagógica, igualitaria, implica el que tu tengas que mostrarte como persona.." (Irma, jefa UTP CB).

Pero será también la baja valoración de las capacidades de los estudiantes las que atentan contra los proyectos de mayor autonomía. En ello llama la atención la negación o el no-reconocimiento del poder político de los estudiantes. Aquí cabe recordar que la indagación empírica de la tesis se realizó inmediatamente en los años previos al movimiento secundario. La valoración de parte de los docentes del poder político de los jóvenes es minimizado y se plantea como excepción el ejercicio del poder a nivel micro de parte de los llamados *liderazgos positivos*. Por otra parte, aludirá a la falta de solidaridad orgánica al interior de este colectivo, tanto debido al aspecto generacional como a su etapa de vida.

"El poder de los jóvenes, no creo que tengan mucho poder por lo menos en esta sociedad, en que ni se los escucha ni siquiera o no se les da la oportunidad de escucharlos y cuando tienen la posibilidad de decir algo todo el mundo se le tira encima... De verdad no creo que tengan mucho poder, tienen mucho poder de la inocencia a lo mejor, el poder de su juventud, pero poder que pueda ser usado y expresado hacia los demás..., no! Salvo raras excepciones de niños que son líderes dentro de su grupo por ejemplo, como hay líderes positivos también hay negativos...son los menos. O algunos que tal vez pudieran tener, pero que no se queman por los demás, que no están ahí por complicarse con el resto, pero en general yo creo que para nada tienen el poder, yo creo que el poder lo da (...) de partida y la posición" (Julia, prof. Biología, Lniñas SdS)

Esta negación del poder de los estudiantes por parte de los docentes, encuentra como principal justificación, la posición subordinada de unos y dominante de otros, donde, implícitamente, el poder de los subalternos no tendría relevancia para el análisis del poder, y donde el poder se asimilará a la dominación.

VI.1.5. La autonomía y la heteronomía. La discusión sobre la organización estudiantil y la moratoria para la ciudadanía de los jóvenes.

"Eso es justamente lo que he tratado de decirte...,
que somos cómodos en ese sentido.
No gestamos nosotros los cambios,
esperamos que los cambios estén ahí,
es cuestión por ejemplo..., de irse a la Unidad Popular, donde cuando... Yo
digo nosotros, yo no existía.
Cuando el "pueblo" comenzó a generar sus propios cambios,
hacerse partícipe (...) de esto, se le da un golpe de estado.
Entonces mejor tenerlo tranquilo pasivo que tenerlo activo, porque cuando
uno está activo es cuando empiezan los problemas.
En el aula por ejemplo, un cabro chico que te pregunta, 5, 10 veces y te
busca, te busca, hay una actividad y eso genera discusión, genera
expectativas distintas a que estar en una clase en un monólogo y los
chiquillos hablando, hablando"

Ariel, profesor Lenguaje y Comunicación, Colegio Bélgica.

Hemos incluido como parte del debate sobre la autonomía y la heteronomía, la participación estudiantil. Este aspecto es digno de analizar también en el apartado sobre la participación política de los docentes del capítulo VII, pero hemos preferido ubicarlo en este punto, debido a que se liga más directamente con la institución escolar y nos da luces respecto de cómo se articula esta participación puntual dentro del marco de la participación ciudadana.

VI.1.5.i. El poder de los estudiantes para la organización

El reconocimiento del poder estudiantil es una cuestión discutida en entrevistas con profesores, para quienes este poder va más allá de la organización formal reconocida por los establecimientos y alcanza a diferentes formas de expresión.

Aparecen sin embargo, significaciones a través de las cuales se atribuye al profesor la responsabilidad que las demandas de los jóvenes sean acogidas. Ello pues considerando las limitaciones de los jóvenes, la participación estudiantil radicaría en la contribución docente para canalizar las demandas dentro del marco regulatorio existente en cada liceo. Esta visión paternalista de la participación de los estudiantes les reconoce poco poder y poca capacidad de responsabilización y compromiso.

"hay espacios formales asignados, uno de ellos es el consejo de curso y el otro el Centro de alumnos. Esos son los formales. Y los informales son aquellos que se generan a partir de las relaciones y a partir de los niveles de influencia que el estudiante pueda tener, y pasa mucho por el profesor, ahí se ejercen liderazgos muy fuertes de repente y el profesor jefe debe ser capaz de canalizar, curiosamente en este liceo se utilizan más esos canales que no son los oficiales, donde el alumno plantea cosas y el profesor es mediador de los espacios formales. Yo jamás he escuchado al centro de alumnos haciendo promociones que no estén de acuerdo con el currículo del establecimiento, que tengan problemas con el almuerzo... en cambio en el Consejo de curso o en conversaciones más informales: "sabe profesor que el almuerzo no está muy bueno y usted podría conversar", o, "con quién puedo conversar yo

para plantear el tema". "Entonces uno se da cuenta que el cabro se expresa muchas veces, tiene las instancias, pero no lo hace por los canales que uno quisiera... Ahora en el poder, poder, uno sabe que los cabros tienen bajo poder de decisión, yo pregunto: ¿por qué no les pasan las cosas? Porque son pesados, porque las van a romper, porque no las cuidan...! (Juan, prof. Historia, LTR)

La falta de confianza es uno de los elementos que impedirían una mayor apertura de parte de algunos profesores asesores de los centros de alumnos. Según otro de nuestros entrevistados, la falta de actividad de los centros de alumnos puede ser enfrentada desde la asignación de responsabilidades a los estudiantes, desde cursos de liderazgo, de modo que se incorporen una obligación de comprometerse con algo.

"se ha tratado de activar los Centros de Alumnos – yo soy asesor del Centro de Alumno – pero los cabros no se mueven mucho, entonces yo insistí que hay que hacer dos horas como de un curso de liderazgo, pa' que los cabros aprendan hacer una reunión y que hay que entregarle responsabilidades, por ejemplo el aseo, y darles una sala… Porque tú tienes que darles responsabilidades a estos cabros, pero no ha tenido permanencia… Pero tú tienes que entrar a enseñar algunas cosas, porque hay una cosa bien clara ¡si tú quieres enseñar responsabilidades, tienes que entregar tareas! Y que la gente aprenda a asumir su responsabilidad pero te tengo que entregar algo de lo que tú seas responsable (Rafael, prof. Historia, LBQ)

Este énfasis en los aspectos formales que se da a la participación de los estudiantes, coincide con el acento que tiene la democracia como forma de organización política.

"yo creo en la democracia, yo creo que la democracia implica el tener autoridades, el tener lideres, la democracia pa mi no es anárquica no es donde todos mandamos, obedecemos, tiene que haber personas que, o equipos direcciones y yo creo que en las direcciones también, también creo en la delegación de la responsabilidad que tiene la dirección, y también creo que la autoridad se puede compartir, es decir, que los alumnos también, los estudiantes también son autoridad en su espacio y eso lo podemos compartir, se puede convivir, yo creo que eso lo podemos compartir, creo que los que nos hace distinto entre los profesores y los alumnos hoy son las expresiones culturales, yo sé que la convivencia de repente son, es tan complicada, porque son las manifestaciones culturales las que nos hacen tan distintos..." (Irma, jefa UTP, CB)

Una de nuestras entrevistadas distinguirá las dificultades de la participación política de los jóvenes a la falta de información y de cultura ciudadana, donde el mundo adulto y los propios profesores tendrían responsabilidad.

"veo que hay mucha ignorancia a lo mejor, porque es un tema del que no se habla mucho, yo creo que lo que nos ha faltado a los profesores, y a los adultos, a las familias también hablar de la política y de temas políticos para evitar dejar paso a la idea de que la política es de un grupo de secuaces que son todos... hipócritas que hacen de la política su espacio pa ganar plata, hacer ganar sus intereses, de que la política es mala, que la política nos divide, toda esa cosa, y como no hablamos prevalece esa forma, entonces permanece esa ignorancia, yo creo que nos ha faltado historia en educación cívica, pero no solamente a ellos, nosotros también hablar...(Irma, jefa UTP, CB)

De parte de los estudiantes, aparece de manera generalizada la negación o no-reconocimiento del poder que ejercen o pudieran ejercer. Sin embargo se hace la excepción frente a algunas situaciones donde reconocen en el recurso del grupo y la asociación, uno de los elementos que les permitirían enfrentar el poder docente o del sistema educacional.

"Si igual (tienen poder los estudiantes), o sea depende cuando se juntan así, a hacer esas cosas como manifestaciones, ahí sí que se escucha porque son hartos y ven que hacen tanta cosa, así que ahí les prestan más atención" (Belén, est. LBQ)

Por otra parte, si bien se reconoce el efecto positivo que tiene la disputa desde el grupo para obtener lo que se quiere, aparece connotada negativamente la lucha y la disputa en sí. Esto por el riesgo de sufrir la represión que acarrean las movilizaciones colectivas en el contexto chileno.

"A lo mejor el profesor va a anotar a todo el curso y el curso va a pelear por lo que quiere, no se va a quedar allí. Pero eso es lo malo, porque eso de lo que estaba hablando endenante, fue bueno y fue malo. Fue bueno porque consiguieron, pero fue malo porque para poder lograrlo tuvieron que hacer movilizaciones, tuvieron que a lo mejor arrancar de quedar mojado, apedreado, apaleado, pero para poder llegar y decir "nosotros no vinimos a esto, está malo" (Belén, est. LBQ)

Las limitaciones a la participación se expresan a veces de manera inadvertida para los docentes, pero no para los y las estudiantes, quienes criticarán la falta de respeto de algunos docentes por los espacios formales disponibles para la discusión y organización de los estudiantes en el nivel de grupo de curso. Esto opera como una restricción que hará fracasar el consejo de curso coartando las posibilidades de organización de actividades.

"A lo que nosotros más nos cuesta llevar es el Consejo de curso, porque justo tenemos una hora de Matemáticas antes y después Consejo de Curso y la profesora... ella llega tarde y no nos hace Consejo de Curso, nos pasa a llevar, no nos permite la hora... y nosotras siempre alegamos y alegamos y la profesora en los Consejo de curso empieza a reclamar y ahí se van lo Consejos de Curso, nunca podemos arreglar las cosas, los problemas...(...) [necesitamos]organizar actividades, pero nunca podemos organizarnos..."(Fabiola, est. Lniñas N°6)

Ante el cuestionamiento de esta forma de proceder, se les consultó a los estudiantes por los motivos de no reclamar ese derecho establecido en la programación escolar por disposición ministerial. Pero allí las explicaciones de los estudiantes apelarán a la arbitrariedad y la inutilidad del reclamo frente a quien detenta mayor poder que ellos.

Alejandra: Pero nunca podemos organizarnos...
Entrevistadora: Pero ustedes ¿Porqué no exigen eso?
Alejandra: Sí pero es que la profesora le han dicho todos que no se puede pasar a llevar porque es una de las horas más importante y todo, pero la profesora siempre lo hace...
Entrevistadora: Pero ustedes ¿Por qué lo aceptan?
Bárbara: No lo aceptamos, siempre reclamamos y todo, pero siempre es lo mismo.
Entrevistadora: Sí pero, reclaman pero igual lo aceptan.
Fabiola: No pueden hacer mucho porque ella misma es la profesora jefe y ella manda su clase, es así de simple.
Bárbara: Si alguien le habla, le dice algo anota, manda a buscar el apoderado, como que no se puede hacer mucho con la profesora. (Estudiantes Liceo N°6)

Por su parte, los profesores ven la organización estudiantil, en particular, la de centros de alumnos como una instancia que requeriría de la formación de parte de los docentes para que estos sepan ocupar esos espacios.

"(...) yo insistí que hay que hacer dos horas como de un curso de liderazgo, pa' que los cabros aprendan hacer una reunión y que hay que entregarle responsabilidades, por ejemplo el aseo, y darles una sala… Porque tú tienes que darles responsabilidades a estos cabros pero no ha tenido permanencia… pero tú tienes que entrar a enseñar algunas cosas, porque hay una cosa bien clara ¡si tú quieres enseñar responsabilidades, tienes que entregar tareas! Y que la gente aprenda a asumir su responsabilidad pero te tengo que entregar algo de lo que tú seas responsable (Rafael, prof. Historia, LBQ)

En las significaciones de los docentes se puede observar una minimización del poder político de los estudiantes. Los profesores no reconocen el poder político en los jóvenes antes del movimiento estudiantil. Aquí rasgos como la espontaneidad y la inocencia, actuarían a favor de su organización, pero su bajo peso político ante los otros actores limitaría cualquier poder de influencia en la toma de decisiones.

El imaginario aludido según el cual *todo el mundo se les tira encima a los estudiantes*, permite graficar la forma en que se ve este limitado ejercicio del poder.

En estas significaciones los docentes atribuyen al nivel de los propios estudiantes, el peso del individualismo o el liderazgo negativo que atentaría contra cualquier poder que pudiesen desarrollar. Con ello, se refiere un tipo de organización representativa a través de centros de alumnos.

VI.1.5.ii. La organización estudiantil bajo la lupa. ¿Es posible la Autonomía supervigilada?

Controvertida resulta para algunos docentes la cuestión de la participación juvenil en el espacio del Liceo. Así, aparecen discursos contradictorios donde a la vez que se reivindica la participación y la organización de los estudiantes, esta es aceptada sobretodo siempre y cuando se ajuste al marco de las instancias formales y tradicionales de participación: los Centros de Alumnos. Aquí se aprecia la existencia de una visión altamente normada, donde aparece la exigencia de enmarcamiento de la participación de los estudiantes a los reglamentos y normas legales educativas y políticas que respalden su accionar.

Este aspecto, en las significaciones docentes, no presenta mayores cuestionamientos, pues constituye una norma social necesaria que permite regular el accionar de los diferentes grupos y actores. Sin embargo, la justificación de este marco se confronta con la visión negativa que algunos estudiantes tienen respecto del modo de funcionamiento de los centros de alumnos, y que revelaría la forma restrictiva en que es concebida la participación juvenil por parte de algunos profesores y directivos.

En este contexto explicativo, la norma aparece como una cuestión que regula la limitación de la autonomía de la organización estudiantil. Aquí la idea de necesidad de protección, así como la de una supuesta incapacidad estudiantil para regularse de manera autónoma, aparece en el discurso de los docentes. De este modo, los estudiantes no estarían preparados para decidir solos, el Centro de alumnos no sería apto para sesionar sin la presencia de los adultos, existiendo el riesgo de confusión entre autonomía y libertinaje.

Si lo vemos desde el punto de vista del contexto simbólico presente en los inicios de la transición democrática en Chile, podemos ubicar algunas coincidencias. Así, la "autonomía protegida" de los estudiantes, nos hace recordar el concepto de democracia protegida que se utilizó en Chile en los años noventa.

Se aprecia un intento de controlar fuertemente la moratoria de los jóvenes para poder expresarse imponiendo por sobretodo la obligación de que se mantenga el control de parte del establecimiento de lo que ellos hacen. La búsqueda de un resguardo respecto de todo aquello

que atente contra las formas de dependencia de los estudiantes respecto del Establecimiento y el encuadre de su quehacer.

"Por lo tanto cuando uno siente que una normativa se estuviera vulnerando tiene que colocarle cierto, un nivel de resguardo. Yo diría que el problema más grave es que él (Presidente de Centro de alumnos) quería tener reuniones sólo con el resto de los estudiantes y eso, de acuerdo a la normativa no podía ser... tenía que tenerlas con el asesor y siempre tendría que estar ahí, o con el que estuviera de turno, porque de alguna manera tiene que informar lo que está ocurriendo. Una cosa es la autonomía y otra cosa es una unidad independiente y ellos no son independientes, son autónomos, pero dependientes."(Juan, prof.Historia, LTR)

De este modo, se justifican las distintas prácticas que se dan en los establecimientos para acotar y limitar la autonomía e independencia de las organizaciones estudiantiles. Una de las formas a través de las cuales se da este control, es la existencia de la figura de un tutor o asesor del C.AA. que debe controlar el tipo de acuerdos que se toman en su interior, así como velar por que se desarrolle una cierta dinámica interna en las reuniones y encuentros estudiantiles.

Esta especie de participación "asistida" o tutelada de parte de los organismos del Liceo, es ampliamente justificada de parte de algunos docentes, para quienes el hecho de que se trate de una norma escrita existente en los reglamentos internos de los liceos y como extensión de las normativas y disposiciones ministeriales, bastan para ser formas legítimas de control.

Por otra parte, el hecho que esta idea sea similar para el caso de las instancias de participación de los padres, madres y apoderados, terminará por sellar el marco legitimador de esta situación que pone a estas organizaciones en una situación reconocida por los propios profesores como dependiente. Así, en el discurso de algunos profesores, la autonomía no sería amenazada por este marco normativo de control y se reivindica para tales organizaciones, siempre y cuando no amenace el orden existente la institucionalidad liceana y del sistema educativo y político. Resulta interesante como se despliega el discurso justificador de tal contradicción de parte de docentes y directivos.

"Bueno, así está planteado y no solamente las organizaciones estudiantiles, sino que también el Centro de Padres y Apoderados que también debe tener, y en el caso nuestro funciona con un asesor directo... es necesario porque de alguna manera debemos pensar que son adolescentes que necesitan... Ahora, uno en las reuniones tiene poca intervención, básicamente cuando uno siente que el diálogo, las conversaciones, las proposiciones pudieran afectar la normativa interna o las normativas legales que uno tiene que hacérselas ver." (Juan, prof.Historia, LTR)

Frente al cuestionamiento - desde un marco más amplio de democratización del país - de las limitaciones que presenta el marco normativo del sistema educativo aludido por los docentes, en el sentido que este no reforzaría formas democráticas u horizontales al interior del sistema, sino más bien confirmaría la asimetría y el control, los docentes apelan a otro tipo de argumentos. Estos serán relativos a la edad de los estudiantes y la poca preparación para construir relaciones de mutuo respeto, así como la necesidad del rol de los adultos para normar y regular sus comportamientos. Así, en este discurso, la autonomía de la organización estudiantil, está fuertemente condicionada a la aprobación de parte de la autoridad del profesor de quien se espera tal rol.

"Por eso es necesario que un adulto esté allí y además se entiende que el centro de alumnos es un espacio de aprendizaje también y que haya un docente allí a cargo, es alguna manera para normar todos esos niveles de relación. Además a veces se dan conflictos entre ellos o agresiones verbales que

hay que detener porque usted sabe que el apasionamiento es fuerte... tiene que haber un adulto responsable, por eso son autónomos en cuanto a sus decisiones siempre y cuando no afecte la normativa y debe haber un docente allí para que pueda verificar eso."(Juan, prof. Historia, LTR)

Una vez siendo confrontado los docentes respecto de la cuestión de la autonomía limitada en el sistema escolar, algunos de ellos concentrarán su interés en la forma en que se establece la comunicación entre estudiantes y docentes, restándole valor a lo que significa su posición de mayor poder en ese espacio.

"Lo que ocurría y lo que ocurre en definitiva es que es que el alumno tiende a pensar curiosamente de que el hecho de que haya un profesor allí podría cohibir las opiniones en relación a varios temas y en verdad uno entiende también de esa manera. Lo que ocurre es que hay formas y maneras de decir las cosas, yo creo que alguien cuando se siente cohibido es porque a lo mejor la manera en que está diciendo las cosas no es la más apropiada y que a lo mejor en un ambiente de absoluta autonomía, podría decirla sin que necesariamente eso fuera conducente a un buen camino."(Juan, prof.Historia, LTR)

Podemos observar que el sistema de justificación que acompaña un imaginario en el que los estudiantes son vistos como individuos con problemas para manejar adecuadamente su libertad o autonomía, tiene numerosas aristas y recurre a distintos registros: legal, normativo, generacional, psicológico (evolutivo), político y cultural.

"Recordemos que la autonomía es la capacidad que tiene uno de tomar decisiones de acuerdo a lo que existe... Para mí la autonomía es la capacidad que tiene uno de tomar decisiones dentro de su ámbito, pero a veces se utiliza el miedo para que no se ejerza ese grado de autonomía que la persona puede tener, no digo cuál... el que puedan – y ese grado de autonomía puede ser dado en una sala de clases, en un patio y el estudiante lo necesita y se lo merece... lo que pasa es que el estudiante a veces confunde autonomía y libertinaje, entonces ahí uno tiene que explicar. (...) Porque hay un desconocimiento, porque si bien el joven tiene la capacidad de darse cuanta de lo que él puede o no puede hacer, a veces le faltan aquellos elementos para ir tomando conciencia de que... yo siempre doy el mismo ejemplo y les digo a los estudiantes: hay cosas que son buenas y malas, pero no hay que hacerlas para darse cuenta..." (Juan, prof.Historia, LTR)

Por otra parte, existirán en otros docentes distintos imaginarios, en los que los marcos de justificación de la limitación de la autonomía de los estudiantes les resultan nocivos al afirmar procesos de infantilización y desvaloración de los estudiantes que terminan limitándolos como futuros ciudadanos. Aquí reconocen, no obstante, que la intención de que el profesor se constituya en un mero guía más que en una enciclopedia con todas las respuestas para los alumnos, se confronta con las expectativas de estos últimos, quienes han conocido un sistema educativo donde se fomenta una actitud paternalista de parte del docente y, pasivo y de repetición de parte del estudiante.

Lo que se propone desde este otro imaginario es revertir esta pasividad en el aprendizaje, asignándole a los estudiantes una mayor responsabilidad con su proceso donde la tarea de descubrimiento e investigación en las fuentes de información y conocimiento disponible que le exige y le hace posible el actual contexto (de acceso a la tecnología digital, así como la existencia de textos escolares de mejor calidad) son elementos importantes. Sin embargo, estas premisas de trabajo autónomo, resultan difíciles de incorporar en el proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes, siendo fuertes la alta demanda a la visión enciclopedista de la educación, sin valorar los propios avances y elementos que aporta el propio estudiante. Allí será más bien la autonomía la que le correspondería fomentar a los docentes, de manera que los estudiantes puedan tener posibilidades de constituirse como

sujetos autónomos, superando la infantilización que opera en la relación profesor/alumno y teniendo en cuenta el desafío del contexto de los cambios sociales globales.

"Es que el profesor hoy más que nunca tiene que generar la autonomía en el niño entonces tú no le puedes decir todo. No le puedes enseñar todo, entonces cuando tú lo dejas suelto, reacciona tal como el niño mimado: "pero si Ud. es el profesor, es la profesora, usted me tiene que enseñar eso" y una le dice ¡No, esto lo tienes que hacer tú, yo llego hasta aquí... De ahí para allá yo soy su guía! (...) Eso lo vas a buscar tú... esa parte todavía... te digo que ese es el espacio cuando una tiene que ir presionando para que se dé esa autonomía! (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

VI.1.5.iii. La actitud paternalista y de dependencia en el sistema escolar, y otros ámbitos de democracia "protegida".

En particular, se critica también la actitud que se da en otras relaciones, como la que se establece en el ámbito laboral, en la que se espera el control permanente para que funcione el sistema en vez de la autonomía y convicción propia de las responsabilidades de quienes cumplen un rol.

Así, se recurre en el imaginario a la forma del feligrés o el siervo, donde la responsabilidad se externaliza y queda depositada en la figura del jefe, del cura o el patrón. La falta de claridad en las funciones es reemplazada por la arbitrariedad del jefe, la imprecisión se perpetúa y se reconfirma desde las relaciones que se establecen con el superior, en quien recae la tarea de decidir e indicar qué hacer.

"eso es herencia de la conducta del amén, porque es.. re cómodo (...), que el jefe tiene la culpa y yo, amén... yo pegué el disparo, pero mi jefe me manda a todo, suponte tú en el liceo no entraron los profesores a tomar los cursos, bueno no importa si el jefe no me dijo nada. ¿entiende? Si esa cosa que está en Chile de frentón en los trabajos, en las oficinas, en todas partes... en vez que tú tengas claro cuál es tu rol y que lo digas sin que esté alguien diciéndote: usted tiene que hacer tal cosa."(Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

Este sistema permite que la justificación de las propias acciones se apoyen en las decisiones de un tercero frente al cual se encuentran en situación de subordinación, así se esconden las propias responsabilidades frente a las decisiones que se toman. La jerarquía del sistema educativo o cualquier otro sistema servirá entonces como argumento para invisibilizar el propio poder que ejerce cada sujeto.

VI.1.5.iv. Las demandas de los estudiantes y las diferencias entre establecimientos. Las posibilidades de la negogiación.

Podemos destacar dentro de un imaginario democrático aquellos contenidos que plantean aquellos estudiantes y profesores que reconocen en la negociación una de las formas de permitir el ejercicio más igualitario del poder. Sin embargo, no toda negociación será indicador de una actitud democrática, puesto que como condición básica aparece la libre expresión de las opiniones, en la que las distintas visiones puedan ser escuchadas.

Se hace mención como tema recurrente de negociación, y en el cual se ha avanzado en algunos establecimientos, lo relativo a la vestimenta y la expresión de la diversidad de las culturas juveniles o tribus que concurren a la escuela.

Sin embargo esto no es generalizado, dándose de preferencia en establecimientos de corte más liberal o progresista, como lo es uno de los colegios privados estudiados: el Colegio Bélgica. En nuestra indagación concreta observamos cómo estas formas pasan a formar parte de un imaginario democrático en la escuela el cual, para algunos docentes que trabajan en diferentes realidades: privada y municipalizada, representa un modelo de participación democrática aceptable, pero difícil de reproducir en espacios de liceos municipalizados o establecimientos que acogen a jóvenes pobres.

Así un mismo profesor tiene como referente esas formas de participación, pero encuentra más dificultades para ejercer esa forma en un contexto de estudiantes con una condición de clase diferente. Según estas significaciones, estas diferencias se expresarán en aspectos tales como el tipo de demandas, las cuales serán más concretas o acotadas a actividades específicas en el caso de liceos, versus las demandas con mayor contenido ideológico en el colegio alternativo.

Asimismo ello se observará en los contenidos de las discusiones estudiantiles, las cuales, según el discurso que analizamos, tendrán una mayor elaboración en el colegio alternativo. Sin embargo, el propio docente reconocerá la diferencia de condiciones para la participación en uno u otro espacio, donde los propios docentes no permitirán la discusión de ciertos temas políticos o religiosos en el espacio municipalizado por temor a las divisiones ideológicas que ello evidencia.

Sin embargo la demanda transversal de los estudiantes de una y otra realidad, dirá relación con ser escuchados y respetados en la expresión de sus diferencias culturales.

"... ellos piden primero que sus opiniones sean escuchadas, segundo que sus expresiones que su manera de ser sean aceptadas, desde el corte de pelo, porque allá se exige mucho el tema del corte de pelo escolar, entonces todas sus expresiones a través del vestuario, de la vestimenta, para ellos también es parte de su cultura, y también piden expresar que les demos espacio para expresar lo que ellos sienten y piensan, le hemos tenido que dar a los grafiteros por ejemplo, muralla. Porque yo me llevo el modelo de la Bélgica, tú ves que están pintando los chiquillos, lo hacen comúnmente, ellos se manifiestan a través del color de la plástica, y allá en la [otra] escuela hemos tratado de hacer lo mismo y ha dado resultado. Entonces se junta un grupo y ve un espacio, lo que sí se le pide... todavía esta el tema de la censura: que muestra lo que va a pintar, que muestra el diseño y entonces lo puede hacer, entonces se aprueba, entonces ahí hay como la negociación. Ahora han aprendido los chiquillos a negociar, también el centro de alumnos, pero es un centro de alumnos bien iniciativo, no es un centro de alumnos que todavía solicite espacios para expresar sus opiniones ideológicas, o para debatir, ¡no! Todavía están en el plano de gobernar estos encuentros deportivos, las fiestas, juntar plata para comprar el regalo para la escuela, el día del aniversario, y las próximas elecciones. El gobierno estudiantil de nuestro colegio el Bélgica es mucho más activo, se propone debates, trae gente de afuera, las situaciones sociales las comenta, son motivos de discusión, ellos participan, aquí hay una participación en ese aspecto. Allá todavía no, todavía creen que esos no sean espacios que deben ser ocupados para hablar de temas políticos, ideológicos... Yo veo que también los profesores no les permitimos eso, los profesores no hablamos de esos temas tampoco. Siempre estamos hablando de temas como formativos, educativos, entonces como que: no hablemos de política ni de religión, o porque divide" (Irma, jefa UTP, CB)

La negociación se asocia con la relación entre autonomía y heteronomía en la medida que allí se juega la reflexión como mediadora de la toma de decisiones considerando los aspectos instituidos e instituyentes, así como aquellos del orden colectivo e individual.

En algunas significaciones, esta relación se expresa en la actitud pasiva o pro-activa de los sujetos frente a las decisiones. La construcción del estudiante entre dos polos: el pasivo,

corresponde a aquel estudiante que permanece en silencio sin expresar su propia opinión, que muestra obediencia. El otro: el activo, quien reclama sus derechos y que trata de negociar, termina siendo visto como un estudiante conflictivo. La argumentación para la defensa de premisas e intereses propios de parte del estudiante es interpretada como conflicto.

"Es curioso, al alumno se le educa en base a la memoria, a la pasividad y también yo diría a lo que uno considera en teoría un buen muchacho: que es callado, que es tranquilo, llega con sus cosas bien y en cualquier lugar, ese es el alumno ideal. Sin embargo el otro, el que reclama, el que pide oportunidades el que en el fondo enfrenta la vida de una manera más dura, parece ser que es el conflictivo. A mí no me gusta ni uno ni otro. A mí me gusta el alumno que entiende y asume que en la vida se toman decisiones, si el tipo no vino un día y no dio la prueba y me dice: "Sabe profesor yo no vine porque fui a un partido y consideré que era más importante así que colóqueme la nota no más, yo asumo las consecuencias" Prefiero eso a que me mienta o que le pregunte ¿por qué no viniste? Y se quede callado. Prefiero educar a un tipo activo para este mundo activo y tiene que ser consecuente con eso que dice y hace. Entonces ¿qué pasa en la educación? Diríamos de alguna manera deformamos porque somos inmensamente restrictivos y no aceptamos nada o nos vamos al otro extremo, yo creo que la sociedad no es ni restrictiva ni permisiva, es una mezcla entonces uno tiene que educar para esa situación". (Juan, prof.Historia, LTR)

VI.2. OTRAS ESTRATEGIAS PARA HACER FRENTE AL PODER: LA MODERACIÓN DEL CONFLICTO A TRAVÉS DE LA BUFONADA Y LA EVASIÓN

Algunos de nuestros entrevistados formulan al bajo protagonismo político de los actores y la forma pasiva en que enfrentan las injusticias, dificultades y demandas que se le presentan. Bajo esa perspectiva, revisamos, a la vez, cómo encaran esas injusticias y cómo las significan.

Precisamos dos puntos dentro de este apartado, en primer lugar, cómo aparecen connotadas las formas de aceptación de esas injusticias, desde la sumisión, la resistencia hasta la crítica, en el caso de quienes hacen frente a un poder injusto. Aquí destacamos el recurso al chiste y la burla como una de las formas culturales sobre las cuales los actores pudieron debatir.

Pero a la vez, están las estrategias para reafirmar un poder específico de los sujetos en el espacio social. Aquí examinamos la imposición de ese poder bajo la imagen del marco legal que justifica esas normas individuales o de un grupo determinado.

VI.2.1. Otras formas para soportar, enfrentar o vivir la injusticia. El chiste, la burla, la evasión y el "infantilismo" como recursos.

Una pista importante de análisis respecto de cómo se mantienen las relaciones y sistemas de poder, está dada por las estrategias a través de las cuales se evitan los conflictos, o bien se enfrentan de manera encubierta. Una de las formas utilizadas por los sujetos que llama nuestra atención, es la recurrencia a la jocosidad, a las bromas. Esto opera como un mecanismo evasivo, dando forma a una cierta sensibilidad negadora de los conflictos y de la crítica. Con esto se le baja el perfil a los contenidos de la institución, de este modo parecen no resonar en la conciencia, pero sí en otros planos. En aquello que queda oculto pero que asoma la nariz bajo la forma de chiste.

Por su parte, el cómico y el payaso tiene derecho de decir más cosas en un contexto histriónico que aquel que habla seriamente. En un contexto lúdico es posible la crítica en

tanto ésta es un juego y no amenaza el orden existente. Se acepta la informalidad y la licencia momentánea de lo lúdico. Aquí podemos revisar los aportes de Bakhtin[490] respecto del papel de la bufonada y la posición carnavalesca.

Así, aquello que es serio, pero que comporta potencialmente conflicto, puede ser dicho de manera chistosa para que nadie impute al *bufón* o *payaso* de ser conflictivo.

En los profesores se reconoce su recurrencia a formas jocosas, evasivas o negadoras en la dinámica de relaciones entre pares y con directivos, como forma de expresión de su resistencia pasiva a formas de evaluación de su quehacer por ejemplo o a otros aspectos críticos de su práctica docente.

"No, si ni entre los colegas se da (la crítica), en este Liceo los colegas no podemos ser críticos, yo a veces me peleo, yo que vengo de otro colegio donde legalmente en los consejos se dice: "oye, sabís que estás fallando en esto, en esto otro". Y se acostumbran a decirse las cosas. Aquí no poh, tu decís algo y el colega se siente al tiro. (...) son muy sensibles, son cabros chicos, de repente es falta de cultura, de información." (Eugenio, prof.Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Pero este rasgo será mucho más extenso y constituiría una característica cultural mucho más amplia entre los distintos sectores, especialmente entre los sectores populares.

"El chileno es muy entretenido, muy divertido porque es muy cabro-chico[491] (...) Y no asumen responsabilidades de ninguna cosa de ese tipo... Si cuando vino la democracia, yo tuve compañeros de izquierda que fueron sociólogos, psicólogos... Me acuerdo de una chica psicóloga que se fue a trabajar a las poblaciones para ayudar a la gente y ¿sabes qué? Se aburrió porque en las poblaciones: ¡buaajaja! Ella hablaba algo y un montón de cosas que le decían, tonteras y esa onda de los cerros, del apachota'o...! La inseguridad e infantilismo de carácter! (Eugenio, prof.Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Este recurso al chiste común en el carácter de los chilenos, es atribuido por uno de nuestros entrevistados como una forma de resistencia pasiva o de "aguante".

"Yo me acuerdo cuando estábamos en tiempo de la dictadura: ¿cómo está compadre?, contento. No ha perdido la risa, en último término no dábamos más con ese tipo de cosas y es la capacidad de aguante. Si el chileno tiene capacidad de aguante. Me da la impresión que debe ser por las condiciones climáticas, que estamos con el agua hasta el cogote, viene un terremoto y nos deja como la mona" (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

En el imaginario social, tal característica representaría una capacidad de los chilenos para soportar la vida en condiciones adversas. Y en la interrogante respecto de sus orígenes, en el discurso de uno de los entrevistados aparece asociado a las características geográficas, que pudieran hablarnos de un registro primario en el hablante referido a las condiciones de apropiación de la naturaleza. Sin embargo, si analizamos lo que dice en un contexto más amplio de su discurso, este también refiere condiciones de vida, grados de desarrollo como país. Así, al profundizar más allá del fenómeno geográfico, el propio entrevistado lo reconoce como una característica común en los chilenos y que tiene una connotación política importante considerando su impacto en el nivel de fenómenos masivos: la de **adaptación** de

[490] Bajtín, Mijail (1974), La cultura popular en la Edad media y el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais. Barcelona: Barral.
[491] La denominación *cabro-chico* significa niño, y en la frase refiere el infantilismo o la inmadurez.

los chilenos a las diferentes circunstancias que se presentan, lo que significará incluso la adhesión a lo nuevo que se presenta en lo que sería una identidad moldeable.

"Porque tenemos una capacidad de adaptación pero impresionante, nosotros nos metimos en este sistema y nos metimos bien... si hubiera ganado el comunismo, aquí habríamos sido estalinistas pero cien por ciento, no me cabe la menor duda". (Eugenio, prof.Lenguaje y Comunicación, LBQ)

La capacidad de adaptación y la moderación del conflicto.

La capacidad de adaptación forma parte de un imaginario de lo chileno que refiere las cualidades de acomodo y reinvención del sujeto en distintas situaciones y circunstancias. Bajo estas significaciones la identidad carece de sentido, menos aún la identidad política. De este modo, los sistemas políticos serán determinaciones sobre las cuales los sujetos no tendrían otra cosa que hacer que incorporarlo en su estructura subjetiva, aprendiendo a vivir con ello.

"La gente se monta rápidamente (...) yo creo que cambiamos nuestra identidad rápidamente, ¿sí o no? ¿Será bueno eso? No sé como calificarlo, a mí las hamburguesas me importan un pito y un montón de cosas de este sistema." (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Esta característica cultural y forma de relación presente en los chilenos significa la invisibilización del malestar, la moderación de la crítica, y la relativización del mal o la injusticia.

La posición de los actores frente a esta característica será diferenciada en los profesores entrevistados y los estudiantes participantes de los grupos de discusión. Así, encontramos que muchos estudiantes lo justifican como una forma de sociabilidad y de expresión que les permite comunicarse sin violencia, que los mantiene animados y alegres, que facilita el intercambio entre los jóvenes y la interacción se vuelve más fluida. Representa por tanto, una forma de comunicación que suaviza las relaciones y evita los conflictos y representa un código que refleja la cercanía y la existencia de vínculo entre los sujetos y grupos.

"...a lo mejor nos llevamos más bien así, como que nos hacemos más compañeros todos." (Kevin, est. LBQ)

"...depende de si lo conoce se tira la talla, pero si no lo conoce ¿para qué va a tirarla? Se imagina alguien que esté, que no conozco: güena poh pela'o, ¿pero si no lo conozco? Tengo que tirarle talla al que conozco, al que sé que puedo tirarle talla y todo eso. (...) si poh, si la cuestión es compartir todos, no un poco, compartiendo todos, sale la cuestión más chistosa" (Diego, est. LBQ)

La jugarreta y el chiste generarían el clima propicio para la expresión de las diferencias, evitando recurrir a la discusión o la pelea.

".. es que nosotros nunca hemos llegado a esas condiciones de andar peleando, porque siempre somos los mismos que leseamos, somos como los mismos que leseamos, somos un grupo que leseamos" (Alfonso, est. LBQ)

"A los coscachos, ahí ya es otra cuestión ya poh" (Kevin, est. LBQ)

En el imaginario de los estudiantes, se reconocen el chiste, la broma - la talla - y la jocosidad como una forma de comunicación común entre ellos y como un modo de expresión opuesta a

la violencia y a la agresión verbal. En ocasiones este recurso permite decir cosas que en un tono serio significan ofensas o denigración a las personas.

De este modo, se pueden llegar a naturalizar también el sometimiento o la injusticia, como cuando por procesos de estereotipización o estigmatización, un colectivo llega a aceptar la discriminación - siempre y cuando se realice de una manera jocosa - suavizando los efectos y el alcance de críticas, segregaciones, injusticias, privilegios, llamados de atención, etc. Pero a la vez representará una posibilidad de que el otro escuche sin que reaccione negativamente frente a la formulación de críticas personales o demandas para el mejoramiento y/o cambio de ciertas características cuestionadas por quien las plantea y frente a las cuales los sujetos presentarían resistencias en otras condiciones de comunicación. Así, esta forma de comunicación permitiría potencialmente una mayor aceptación mutua.

"...porque no le vai a decirle a alguien: vos soy feo y te poní serio, eso no causa risa. Si estai tirando la talla, tenís que decirle así riéndote o pesa'o" (Diego, est. LBQ)

"Es que a lo mejor serio va a sonar pesa'o y la persona se va a sentir mal, en cambio con talla la persona va asumiendo más que es verdad poh, va comiendo el chiste y serio en cambio uno se puede enojar"(Marcelo, est. LBQ)

Este tipo de comunicación no está ausente en la relación con algunos de sus profesores, quienes enfrentan los "desórdenes escolares" desde este recurso que modera los efectos en los estudiantes y que, en algunos casos les restará o les conferirá mayor autoridad con ellos, en la medida que signifique una mayor cercanía con los códigos de los estudiantes, quienes estarán más dispuestos a aceptar el poder del otro.

"Que sea en talla no más, porque si fuera en otro sentido, yo cacho que uno demás defiende a un compañero" (Alfonso, est. LBQ)

"Las tallas las puedo aguantar, todo eso. Ya cuando son garabatos o algo más, de repente igual tus tallas, se tiran pollos y todo eso, no, ya eso no, eso es otra cosa" (Jonathan, est. LBQ)

Asimismo, algunos estudiantes lo reconocen también como un recurso que les permite operar o agenciar situaciones que resultan difícil de enfrentar bajo un marco de seriedad, así por ejemplo ejercer o soportar situaciones injustas, resistir o ejercer la discriminación, enfrentar la pedagogía inadecuada de sus docentes o las tensiones y dificultades que se enfrentan en el espacio del liceo y otros espacios de lo social.

El uso de bromas y chistes es ampliamente tolerado y valorado, no importando su contenido o el potencial efecto en el otro. Pero a su vez, se espera que la gente reaccione bien frente a tal recurso jocoso, con esto la risa aparece como el indicador de la aprobación o la aceptación de ese tipo de interacción, si que haya una preocupación respecto del efecto que tiene en las personas y grupos frente a las alusiones a través de tallas. Tampoco hay una mayor reflexión de parte de los estudiantes respecto los efectos negativos que puede tener este recurso para comunicarse donde la posibilidad de defensa o de expresión de malestar del sujeto queda limitada y donde en el grupo de estudiantes operan sanciones morales no explícitas frente a la resistencia a la burla.

"...bueno, eso no se ve uno no se fija si la persona se siente bien o se siente mal, uno está tirando la talla no más y mientras la gente se ría..." (Kevin, est. LBQ)

Otros critican el uso de este recurso que significa restarles el poder potencial que tienen los estudiantes, impidiendo ser escuchados y atendidos en sus demandas. Así, reconociendo en este recurso una forma de comunicación que permite sobrellevar los problemas e injusticias que los jóvenes enfrentan a diario en su vida cotidiana, tiene la limitación de impedir el reconocimiento, ser escuchados como colectivo, como actores.

"Es que donde ven que todo es chiste, a lo mejor piensan que... ese es el problema"(Manuel, est. LBQ)

Bajo un imaginario radical la característica de evasión que implica el chiste, deslegitima la posibilidad de enfrentar directa y seriamente las diferencias y los conflictos. Estas significaciones imaginarias sociales distinguen un campo de relaciones más allá de la escuela.

Se le atribuye a los sectores populares, aludidos en el discurso como *poblaciones*, el *infantilismo e inseguridad.* Se distingue el imaginario instituido de las poblaciones como lugar, a la vez, que como sujeto. La actitud desinhibida y bulliciosa de quienes provienen de este grupo social aparece en estas significaciones relacionada estrechamente con las deficiencias del carácter. Carácter que se expresaría en los intentos de emprender trabajo social con comunidades en este ámbito. Allí la falta de responsabilización aparece articulando este análisis de las características psicológicas que le atribuyen en las significaciones sobre la autonomía.

"y no asumen responsabilidades ni ninguna cosa de ese tipo.... si cuando vino la democracia, yo tuve compañeros de izquierda que fueron sociólogos, psicólogos, me acuerdo de una chica psicóloga que se fue a trabajar a las poblaciones para ayudar a la gente y sabes que se aburrió porque en las poblaciones: ¡Buaa! ¡Jajaja! Ella hablaba algo y un montón de cosas que le decían, tonteras y esa onda de los cerros del apachotado. ¡La inseguridad e infantilismo del carácter! (Ernesto, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Finalmente, algunos estudiantes justificarán esta forma de comunicación como un modo cultural propio de la edad y que opera de manera diferente dependiendo de los ámbitos en que se encuentre. Así por ejemplo, en la familia existirían restricciones a este recurso, considerando la obligación de la obediencia o la diferencia generacional.

"En la familia es distinto porque si se habla serio, tiene que ser seria la cuestión, no se puede uno estar riendo si a uno lo están retando, tienen que estar quieto, si se ríe le aforran, tienen que estar serio. Si es en la calle que está molestando y se ríe uno, tiene que reírse no más" (Diego, est. LBQ)

VI.2.2. La justificación del ejercicio del poder bajo el argumento de la importancia de la norma establecida en el marco legal. La posibilidad de lo arbitrario a partir de la doble relación con la Norma: La Arbitrariedad, El Abuso, La Negación, La Flexibilidad y La Permisividad.

Hemos querido incluir dentro del debate sobre la autonomía y la heteronomía, el análisis de un imaginario donde se incorpora como parte de la justificación del propio quehacer - y de una práctica no-democrática o autoritaria en la Escuela - las condicionantes legales existentes.

En efecto, en las significaciones sobre las normas, los docentes asocian estrechamente las normas en la escuela con las del marco legal existente en el país.

Dentro de esa imagen, no hay espacio para el laissez faire, pero sí para una cierta flexibilidad siempre que exista una autoridad competente que lo defina, en este caso el profesor.

Un cierto encuadre normativo opera ligado al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Dentro del imaginario legal de los docentes, hay lugar para una primera oportunidad de error o trasgresión, siempre y cuando signifique un aprendizaje en los estudiantes. Tal aprendizaje se hace preciso para el reconocimiento de la estructura, del orden social más amplio que es reseñado en las leyes, la constitución, la organización social existente.

"según mi entendimiento la flexibilidad es la primera oportunidad, la segunda acción de oportunidad ya caemos en un laissez faire y ahí ya entramos en terreno peligroso, lo más probable es que si tú te pasas un rojo, el juez pueda, la primera vez escucharte, pero si tú vas por segunda vez ante el juez a decirle exactamente lo mismo que le dijiste la primera vez, seguramente ya no te va a escuchar porque ya tendría que haber aprendido que la ley se respeta, le dio una oportunidad. Uno educa para eso si educa para este mundo estructurado, que tiene ciertas cosas podemos estar de acuerdo, ¿no? O no, pero es el mundo que le va a tocar vivir, este es un país democrático tiene una Constitución, tiene organizaciones que funcionan y esa organización tiene ciertas normas y el alumno que educamos, lo educamos para ese mundo, no para otro, lo que pueda pasar en otros lugares, importa, pero no es lo más importante para él, de todas maneras que uno tiene que educarlo para esas realidades y esa realidad lamentablemente no tiene muchas oportunidades, tú sabes que faltando dos lunes seguidos sin justificaciones pierdes tu pega, si te sacan un parte pierdes tu licencia. O sea ene cantidad de cosas". (Juan, prof. Historia, LTR)

La construcción del estudiante entre dos polos: el pasivo, corresponde a aquel estudiante que permanece en silencio sin expresar su propia opinión, que muestra obediencia. El otro: el activo, quien reclama sus derechos y que trata de negociar, termina siendo visto como un estudiante conflictivo. La argumentación para la defensa de premisas e intereses propios de parte del estudiante es interpretada como conflicto.

"Es curioso, al alumno se le educa en base a la memoria, a la pasividad y también yo diría a lo que uno considera en teoría un buen muchacho: que es callado, que es tranquilo, llega con sus cosas bien y en cualquier lugar, ese es el alumno ideal. Sin embargo el otro, el que reclama, el que pide oportunidades el que en el fondo enfrenta la vida de una manera más dura, parece ser que es el conflictivo. A mí no me gusta ni uno ni otro. A mí me gusta el alumno que entiende y asume que en la vida se toman decisiones, si el tipo no vino un día y no dio la prueba y me dice: "Sabe profesor yo no vine porque fui a un partido y consideré que era más importante así que colóqueme la nota no más, yo asumo las consecuencias" Prefiero eso a que me mienta o que le pregunte ¿por qué no viniste? Y se quede callado. Prefiero educar a un tipo activo para este mundo activo y tiene que ser consecuente con eso que dice y hace. Entonces ¿qué pasa en la educación? Diríamos de alguna manera deformamos porque somos inmensamente restrictivos y no aceptamos nada o nos vamos al otro extremo, yo creo que la sociedad no es ni restrictiva ni permisiva, es una mezcla entonces uno tiene que educar para esa situación". (Juan, prof. Historia, LTR)

Según los docentes, hay diferencias en el modo en que se relacionarían con las reglas profesores y estudiantes, siendo los estudiantes los que mostrarían mayor rigidez en su aplicación. En este discurso se revelaría a los estudiantes como los más autoritarios. Ello, pues frente a las situaciones de conflicto que enfrentan, serían más tajantes e inflexibles que los docentes para resolverlas.

Una de las causas que aparecen en el imaginario que se construye de parte de los profesores, corresponde a la falta de experiencia de los jóvenes y a la novedad que representaría para ellos enfrentar la toma de decisiones para la que, en lo implícito, aún no estarían preparados para ejercer esta capacidad.

"La permisividad va a depender de cómo nos vamos comunicando y poniendo de acuerdo y, curiosamente, el alumno es menos permisivo que el profesor, el joven tiene eso, que es mucho más categórico, uno como tiene un poco más de años puede dar grados de flexibilidad… "profesor si usted dijo que no iba dar más permiso ¿porque se lo está dando?" O sea él no lo va aceptar…entonces uno también tiene que empezar a enseñar que en la vida tiene que permitir ciertas cosas porque en la vida las cosas absolutas... para mí lo fundamental es ponerme de acuerdo con ellos y en la medida que estemos todos de acuerdo vamos dando ciertos grados de libertad". (Juan, prof. Historia, LTR)

Lo que cabe plantear acá es que en esta atribución de causas en las significaciones de los docentes, ellos no necesariamente tomarán en cuenta la propia práctica de los jóvenes en tanto estudiantes. Por lo tanto, cabría preguntarse cómo en estas significaciones se proyectan las nociones de poder que poseen los docentes

En segundo lugar, se invisibiliza el poder de uno y otro actor, pues en el caso de los estudiantes, o bien se encuentran en situación de defensa frente a un poder mayor del profesor, o a una proyección de ese poder que posee el docente para ejercerlo con sus pares. La reacción, la defensa de una parte, la del alumno, cuya contestación es más concluyente y categórica.

De parte del profesor, las posibilidades son mayores, y en ese mayor abanico expresa su poder naturalizándolo y ejerciéndolo, ya sea para sancionar o para mostrar flexibilidad.

La valoración de lo que el profesor dice, por sobre la relación concreta y las condiciones en que los estudiantes construyen el imaginario del poder y la autoridad en esa relación.

Finalmente podemos distinguir en las significaciones, una vez más, una forma de significar la libertad como algo mesurable, que no se da nunca por completo pues su ejercicio total puede significar la trasgresión de otras y la caída en el autoritarismo, tal como veremos en el punto siguiente.

VI.2.3. Consideraciones del debate

VI.2.3.i. El Imaginario sobre la libertad ligado a la estructuración de la vida social.

A manera de síntesis de este gran debate sobre la autonomía y la heteronomía, distinguimos que en las significaciones docentes se atribuye en los chilenos la preferencia por una sociedad ordenada y estructurada, donde las prácticas de los sujetos se desarrollan conforme a reglas.

Bajo este imaginario, la falta de estructura daría paso al *libertinaje*, por lo que la autonomía pondría en riesgo el marco que aseguraría una libertad verdadera. Bajo este imaginario de la libertad, su expresión radical haría caer en el autoritarismo.

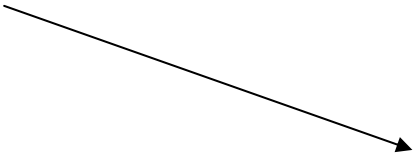
Al aparecer connotado el autoritarismo como falta de organización, y asociado al libertinaje, podemos realizar dos interpretaciones. La primera bajo la cual el autoritarismo aparece ligado al poder arbitrario, y por lo tanto aquello que está fuera de control, sin regulaciones que permitan al individuo ampararse. Mientras que la segunda, donde la libertad es algo para lo

cual el individuo requiere ser educado, guiado y conducido por una ruta que le ayude a no caer en los excesos de la libertad, o el libertinaje, que representaría un poder excesivo que no tiene en cuenta un orden más amplio, en el cual su autoridad en el espacio escolar constituiría una de sus bases.

A través de estas conceptualizaciones, los docentes y sus prácticas, se resguardan de ser considerados autoritarios. Pero a la vez refuerzan la legitimidad de su poder, agregando como justificación de su autoridad, el aprendizaje de la autonomía. Por otra parte, el reconocimiento de los fuertes rasgos de heteronomía de la sociedad chilena opera como un argumento de la fatalidad para aceptar lo existente y limitarse a la adaptación a las formas de relación instauradas pese a ellos.

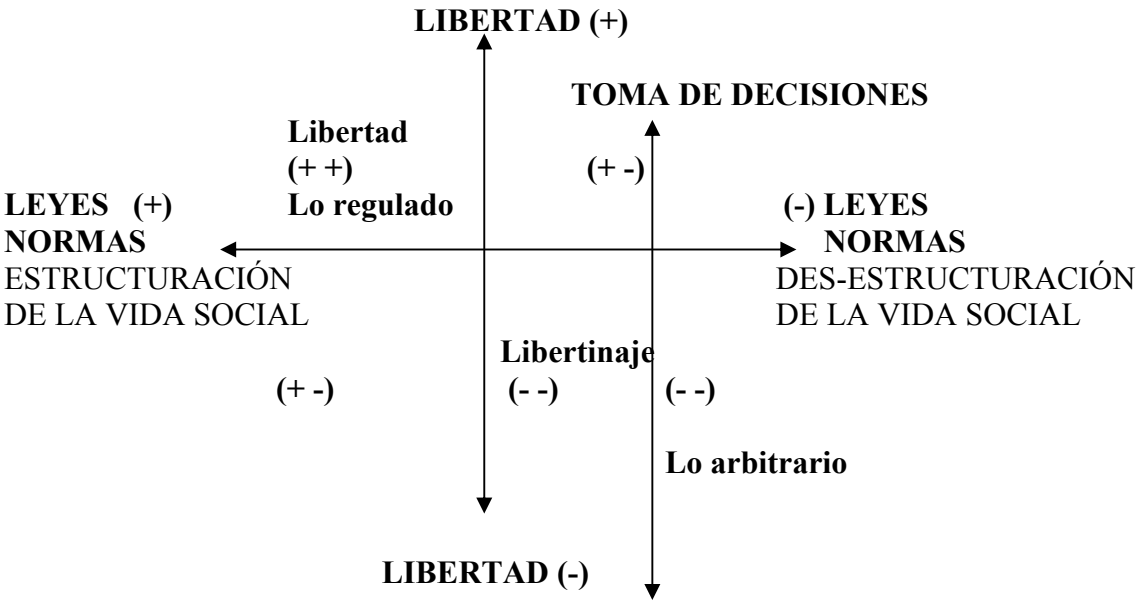
A partir de estas significaciones hemos podido preguntarnos por la relación entre las formas en que se conceptualiza la libertad con la autonomía y la heteronomía. Pero resta conocer la relación con la construcción democrática, cuestión que examinaremos en el último capítulo de la tesis.

LIBERTINAJE **LIBERTAD**



REGLAS, LEYES, NORMAS

AUTORITARISMO



VI.2.3.ii. La persistencia de las estrategias para soportar el autoritarismo.

Finalmente, en el marco de la escuela, podemos apreciar la preeminencia en los docentes de formas que limitan la autonomía estudiantil, más que aquellas que la promueven.

Podemos destacar también la emergencia de formas sociales y mecanismos individuales y grupales para hacer frente, criticar o evidenciar, de una manera indirecta, o en una alusión diagonal, la forma en que se ejercen poderes que se quieren sortear. Como parte de las estrategias para hacer frente al autoritarismo, el sujeto busca un amparo en el chiste para la libre expresión de sus opiniones y malestares, pero también se refugia en él para no pasar a un enfrentamiento directo del conflicto.

Ello visto desde el punto de vista de la autonomía significa una estrategia para hacer frente a la injusticia, pero también para soportarla o aguantarla mejor.

En el plano social ello tiene consecuencias en el sentido de reafirmar una sociedad heterónoma cuyos miembros optan por estrategias alternativas a la argumentación en forma seria para defender los postulados propios.

La participación política por lo tanto, se disfraza o bien se protege bajo el encanto del bufón en el cual los individuos no temen convertirse, privilegiando como estrategia para preservar una cierta autonomía, la provocación y el sarcasmo gentil que ayudan a sostener un imaginario cuya ilusión es la libertad.

El ciudadano libre no dará, por lo tanto, grandes discursos, sino que buscará una libertad y un cierto desparpajo interior. Pero la dinámica socio-política global seguirá su curso con un destino sobre el cual este libre ciudadano no tendrá mayores posibilidades de incidir.

La heteronomía instalada bajo el agradable y risueño velo de la ilusión de la libertad, defendida, sin quererlo por quienes intentan criticar las determinaciones del orden existente.

VI.3. LA JERARQUÍA Y EL ESTATUS. UNA CUESTIÓN SOBRE LA INSTITUCIÓN DE LAS POSICIONES Y CLASES SOCIALES.

El debate relativo a la jerarquía y el status en la escuela, aparece en la exploración estrechamente analizado desde las posiciones de clase de los estudiantes. Al analizar estos elementos, se reconocen como condiciones de un ***imaginario autoritario*** el tipo de institución que constituye la escuela, o siendo más precisos, la forma en que ella se instituye: como una institución altamente estructurada. Los actores desarrollan una discusión abierta que pone en cuestión varias de algunas premisas dadas como normales y que han resistido todo intento de cambio en esta institución, especialmente teniendo en cuenta su democratización.

VI.3.1. El ejercicio del poder y la autoridad dependiendo de las diferencias de clase.

Las diferencias que los profesores distinguen en el ejercicio del poder y la autoridad en la Escuela - teniendo en cuenta el origen de los estudiantes - son atribuidas a las propias

diferencias que presentan los jóvenes de uno u otro medio, más que a sus representaciones sobre ellos. Aún cuando reconocen las distinciones que hacen en su práctica dependiendo de la posición de clase de los jóvenes, los profesores minimizarán los contrastes existentes al nivel de sus prácticas y sus propias significaciones sobre el poder y la autoridad.

Distinta será su apreciación respecto de la forma en que los estudiantes reaccionan frente a ese poder. Así, los estudiantes de sectores populares tendrán desventajas y menor repertorio cultural para expresar su opinión, hacer valer su propio poder o enfrentar situaciones de tensión. La violencia y la agresión serán atribuidas a los estudiantes más pobres, mientras que la capacidad de argumentación y un mejor enfrentamiento de los conflictos, les serán reconocidos a los estudiantes de colegios privados.

"No, yo diría que respecto al poder no hay diferencia, no hay diferencia. Ahora, ¿dónde está la diferencia?, en cómo los niños lo toman, porque los niños de estratos altos obviamente están mejor educados por sus padres o mejor aleccionados y se comportan mejor. No agreden con la facilidad que agrede un chiquillo de este colegio, por ejemplo, cuando se siente tocado, los chiquillos aquí son sumamente agresivos algunos, funcionan a garabato limpio y no les interesa por ejemplo que esté el profesor presente, si tienen un problema entre ellos, ellos se insultan cómo si uno fuese transparente o no estuviese ahí, y eso no pasa en los colegios de élite, no. Porque esos niños saben que si hacen una lesera como esa, en tres segundos están afuera del colegio, si uno va donde el inspector o director y uno le dice: sabe que este alumno dijo tal y tal cosa le faltó el respeto delante de mío..., ¡fuera! No tiene derecho a pataleo aunque sea hijo no sé de quién, pero se va del colegio... No se admite ese tipo de gente aquí, no tenemos ese tipo de gente, entonces ellos se cuidan bajo su puesto". (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Los estudiantes de estrato socioeconómico medio alto tendrían en este contexto una ventaja frente a los más pobres. Serán no sólo los mayores recursos materiales de los que disponen y a los que tienen acceso, sino también el manejo de códigos y herramientas culturales para enfrentar y para ejercer el poder, así como para contestarlo. De este modo podrán enfrentarlo en mejores condiciones simbólicas y materiales, por lo tanto, tendrán mejores posibilidades de enfrentarlo en igualdad de oportunidades. Tal como observamos en el discurso de esta profesora, existen muchos elementos que participan del aprendizaje cultural de los niños y jóvenes para ejercer y enfrentar el poder que se da en las distintas etapas de la vida.

"Sí es que su educación ha sido diferente, de hecho ellos han tenido más casas desde que eran pequeños, obviamente los juguetes que tuvieron cuando iban a preescolar tienen siglos de diferencia con los que tienen un niño que viene a este tipo de colegio, entonces todo es distinto, el trato es distinto, la situación familiar que han vivido es distinta, lo que les hablan las personas que están cerca es diferente y su educación desde primero básico ha sido totalmente diferente en un colegio municipal por ejemplo, entonces ellos cuando se tienen que defender, cuando se sienten que son injustamente tratados por ejemplo son más hábiles para tratar las situaciones, recurren a los profesores con quienes tienen más confianza o recurren a los padres por último porque existen padres que están muy de acuerdo con lo que hacen y dicen los profesores y otros que no y que van a la pelea a defender a sus hijos a como de a lugar aunque los hijos hagan tonteras y eso cómo que los niños buscan el modo de ganar, de obtener un logro en cambio estos otros no, estos van al choque y no importa y no piensan lo que les puede pasar después y muchas veces salen mal parados, muchas veces salen mal parados,..." (Macarena, prof. Francés, LBQ)

En otro imaginario, las diferencias principales respecto del modo de ejercer el poder y la autoridad obedecerán, según otra profesora, más bien a las ***diferencias de sistemas municipalizado y privado***. Así, en el ámbito municipalizado las normas restrictivas tendrán mayor importancia en orden a establecer un sistema jerárquico y tradicional. En cambio, en el

sistema privado que esta profesora observa desde su colegio con un proyecto educativo alternativo, la relación sería más horizontal o al menos tendría el contexto de mayor libertad y mayores derechos de los estudiantes y los padres y apoderados.

Por otra parte, las demandas hacia los profesores serán distintas de parte de los estudiantes en una y otra realidad. Así en los Liceos habrá una demanda del aspecto afectivo hacia los profesores donde el interés de conocer el profesor más allá de su dimensión exclusivamente docente está presente como uno de los motivos. Podemos distinguir algunos de los aspectos estructurales que dificultan esta mayor cercanía entre profesores y estudiantes en la realidad municipal, donde el elevado número de estudiantes por sala, así como la mayor rotación de docentes dificultan la concreción de esta mayor cercanía. No obstante esta visión de nuestra entrevistada, la demanda afectiva también estará presente en Colegios privados, sin embargo en esa realidad el profesor será más exigido por los estudiantes desde el punto de vista académico. Se le demanda entonces un apoyo práctico y efectivo para el aprendizaje de los contenidos de los cursos a fin que los estudiantes aprendan más y tengan mejores resultados.

"...aquí hay muchos de nosotros que trabajan en el área municipalizada y acá entonces este profe que trabaja en el área municipalizada trae este enfoque que yo te planteaba que tenemos en la industrial también que es el enfoque más normativo, más limitante. Entonces cuando llega acá tienen que aterrizar porque sabe que en el [Colegio] Bélgica la educación no es así vertical, pero se nos nota igual poh. Entonces los otros profesores que son mucho más informales, mucho más afectuosos con los alumnos nos llaman la atención, y también pasa que este otro profesor que es tan informal se le pasa la mano y deja de ser el profesor y pasa a ser un alumno más dentro de la sala de clases, porque le permite mucho el laissez faire. Entonces también tenemos que llamarle la atención, aquí en el colegio en el Bélgica, constantemente estamos como ayudando a centrarnos, a ubicarnos qué pasa en la escuela. En cambio en la industrial, donde la relación profesional es distinta, allá todos tratamos de ser parecidos, se cambia la situación, y este que es paleteado, el buena onda, el profe buena onda, y ese rápidamente es detectado por los alumnos y por los otros colegas, por lo tanto este profesor muy buena onda es objeto de recriminación de cuestionamiento y de indicarle que el no puede ser así, lo mismo que el excesivamente autoritario. Pero qué piden los alumnos nuestros en la industrial que no piden aquí en el Bélgica porque aquí lo tienen. En la industrial nos piden que nos acerquemos más a ellos, que conversemos más con ellos, que les digamos más a ellos de nuestras experiencias personales, que aquí le pide eso a algunos profesores que por carácter son menos expresivos, por carácter pero no por el.... (Irma, jefa UTP, CB)

La diferenciación social tiene relación con la forma en que se enfrenta el conflicto de parte de los estudiantes dependiendo de su pertenencia de clase. Esta situación, sin embargo, no es exclusiva de la escuela. En efecto, la asociación entre clase social, capital cultural, reflexión y las posibilidades de contestar las injusticias se expresa en otros ámbitos. Así por ejemplo en el ámbito del trabajo, en particular en trabajos menos calificados, la posesión de un mayor capital cultural y educativo de parte de los trabajadores, aparece como una amenaza al sistema de poderes existentes.

"y ahí queda demostrado que la gente que tiene más educación, mejor educación, mejores herramientas pelea mejor por sus derechos....cuando yo me quedé sin trabajo, que de hecho estuve dos años sin trabajo eeeh, busqué en muchas partes y entre ellas fui a un supermercado pensando en encontrar un trabajo como cajera o algo así y me dijeron que no contrataban a profesionales. Primero me hacía así... ¿qué onda? Pero ¿por qué? Y después lo pensé: claro, no contratan profesionales porque la gente que tiene más educación les revuelve los pollitos, les empieza a dar ideas que a ellos no les convienen. Entonces..., es increíble como se da eso." (Macarena, prof. Francés, LBQ)

VI.3.2. La Masificación de La Enseñanza o la trasgresión del Liceo meritocrático y clasista.

En la descripción de las formas que potencian o que afectan el ejercicio del poder y la autoridad por parte de los profesores, algunos de nuestros entrevistados distinguen como amenaza aquel de la masificación de la educación donde el profesor deja de tener el lugar privilegiado de antes como maestro y se convierte en una suerte de obrero de la educación.

En este imaginario, la distancia que intenta establecer nuestros entrevistados entre una realidad presente y pasada da cuenta de una pérdida de esa posición de mayor valoración que vivía el profesor en el pasado y que podría representar una suerte de nostalgia y romanticismo al respecto. Sin embargo también aparece con fuerza la referencia a los procesos de mercantilización de la educación que ha vivido el sistema y el deterioro de las condiciones laborales de los docentes. El elemento transversal que articula este imaginario será el intento de revalorización de la profesión, donde se haría preciso construir un mayor status a la profesión que integre a la vez el aspecto material y simbólico en que se valore social y económicamente el oficio de profesor.

"*yo creo que tiene dos formas de ver...primero que evidentemente la masificaron es porque tiene una cantidad de población, tiene acceso hoy día a la educación superior, pero eso no significa que sea malo, porque por ejemplo podemos ir a Cuba donde la mayoría son profesionales (...) y eso no es malo, no le baja como el valor a la carrera, (...), sino que el sistema también implica o nos lleva a que nosotros como profesorado seamos capaces hoy día por ejemplo (...) yo voy a un colegio y digo: "Bueno, yo quiero que me paguen a mi lo que corresponde a mi nivel profesional", pero llega otro más joven, que recién está comenzando y a él le interesa trabajar y trabaja por lo que sea, entonces echan a otro profesor, y se queda el que gana menos, y a...la oferta y la demanda, ahora si a usted no le gusta tome sus cosas y se va, entonces a qué le llamo, prole...como del proletariado(...), hoy día se está buscando más horas...y que el profesor en este caso trabaje más por lo mismo o a veces por menos(...), no quiero que se confunda que la masificación implique que es malo o pero, sino que ojalá hubiera mucho mejores profesores, mucho mas médicos, etc., etc., pero que eso se vaya regularizando, que la carrera vaya tomando otro status social en qué sentido, que se le respete el valor que le corresponde a un profesor, y no un valor extra al resto de las carreras (...) la importancia que tiene ser profesor, sino que lo mínimo, lo digno que necesita el profesor, que ese valor se le asigne socialmente..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación)*

Este desafío de revalorización de la profesión docente exige, en estas significaciones, el desarrollo de un trabajo organizativo más intenso y mancomunado del gremio docente con un horizonte claro en este sentido. Pero este objetivo reivindica también un trabajo de valorización de la profesión en la práctica misma de los docentes frente a los estudiantes. Así, tanto en la organización política gremial entre colegas, como en la micro-política que se desarrolla en el aula con los estudiantes, compartirán responsabilidades en tal desafío.

"yo creo que también tiene que ver con nosotros, con el cuerpo profesorado, nosotros también darnos un valor mucho mas relevante en el sociedad, ósea, nosotros somos capaces de generar cambio estructurales en la sociedad y a largo plazo, no solamente uno dentro de una clase esta los 45 minutos hablando con los chicos, y entregando conciencia, hablando las cosas como son, sin temor, hablando con la verdad, generando discusión, generando algún tipo de válvula de escape de los chicos que se encuentran hoy día no cierto desmotivados absolutamente con la política, con la participación, incluso nosotros como profesorados deberíamos estar mucho más organizados, hoy día nos encontramos con colegios de profesores, divididos, no sé poh, por ejemplo, uno va...yo por ejemplo

con lo político que me considero yo en el colegio estando en un colegio privado como el que estoy actualmente, no puedo ir a movilizaciones, claro porque yo no estoy dentro del sistema se supone, pero aun así... (Ariel, prof.Lenguaje y Comunicación, LBQ)

En el discurso de algunos docentes se destaca la contribución a la movilidad social que se puede realizar desde distintas esferas y a través de diferentes formas, una de ellas la concientización de la clase media la cual tendría mayores posibilidades de solidarizar con los sectores más pobres y que permitiría la construcción de una sociedad diferente.

"esta clase media a la cual, yo hoy día le hago clases por ejemplo, clase media alta, algunas tienen mucho más conciencia que la clase media baja o baja, de ciertos elementos por ejemplo, desde el elemento universidad estatal, universidad privada de invertir en educación que las clases mas desposeídas, de hecho por eso también creo que existen más....si entramos y somos capaces de entregar mas educación a las...a este grupo de personas clase media baja, tendríamos otro nivel de sociedad, porque ahí también el rol de profesor sería distinto... (Ariel, prof.Lenguaje y comunicación, LBQ)

Un elemento de afirmación de la posición privilegiada del profesor en la escuela, habría estado dada por su relación con el saber. Sin embargo, un imaginario de la superioridad del profesor se radica, cada vez menos, en el mayor capital cognitivo que poseería en relación con los estudiantes. Más aún, en un contexto de masificación de la educación y de un aumento explosivo del acceso a la información por parte de los jóvenes quienes tienen una mayor familiaridad con las tecnologías de la información. El capital cognitivo, por lo tanto, deja de afirmar en sí mismo la autoridad del profesor en la Escuela secundaria.

No obstante la progresiva desvaloración del saber que podría portar el profesor, en un contexto de diversificación de las formas de acceso al conocimiento, en el imaginario que delinean los estudiantes, la autoridad docente asociada al conocimiento, sigue existiendo. Sin embargo, ella va acompañada del aspecto relacional.

De este modo, la distancia excesiva que adoptarían los profesores con los estudiantes, aparece como una forma innecesaria para promover aprendizajes y el respeto de parte de los estudiantes. Rezagos autoritarios estarían presentes en esta visión donde se asocian jerarquía y distanciamiento afectivo entre profesores y estudiantes. Pero además donde aparece evidenciado el control.

"Sobre todo, la forma ya no es como antes que era casi dictatorial de hacer la clase, es que una cosa es confundirse lo bueno que puede ser como profesor. Pero también...yo igual lo encuentro súper buen profesor de matemáticas, pero igual el Aníbal toma cierta distancia, distancia tremenda entre nosotros y él, y esa distancia no está con el Pablo por ejemplo, cachai, porque se siente esa distancia con la María Angélica igual, la encuentro excelente profesora, pero esa distancia está, y esa igual no sé si será la mejor forma que esté esa distancia. (Ricardo, est.CB)

La alusión a la posición de los docentes como un aspecto que establece y le asigna un cierto status representará en muchos casos, un aspecto que, pese a la crisis de la educación, aún prevalecerá en la sociedad.

"Claro, tiene ¿cómo se llama esto? Tiene status, es una carrera con status y lo sigue siendo, porque generalmente uno es "El profesor" y uno se siente bien aunque no tenga plata. (Eugenio, prof.Lenguaje y comunicación, LBQ)

Sobre el punto relativo a las diferencias en que se concibe el poder y la autoridad dependiendo de la clase de los estudiantes, no estamos en condiciones de afirmar una hipótesis respecto de que los alumnos de origen popular, serían los más autoritarios, viendo las conexiones entre sistema político y sistema económico, en la línea del análisis de S.M. Lipset[492].

Más bien, lo que sí podemos afirmar es que, para muchos de los docentes entrevistados, una manera fuerte o autoritaria en el ejercicio de su rol docente, "funcionaría" para el caso de los jóvenes de sectores populares. Las características de vulnerabilidad socio-económica y deprivación cultural de los jóvenes "autorizaría" en lo implícito, un ejercicio más autoritario con los jóvenes más pobres.

Bajo este imaginario su potencial autoritarismo queda justificado e invisibilizado, sin que pueda significar juicio crítico o interpelación en su contra teniendo en cuenta su calidad de profesores. Las diferencias operan por lo tanto, especialmente al nivel de las significaciones imaginarias sociales que construyen los actores en la relación profesor/estudiante, cuestión que significa reconocer el peso de los estereotipos sociales sobre los jóvenes más pobres y la estigmatización que opera en la escuela fruto de este imaginario autoritario.

VI.3.3. La relación entre el director y los profesores. Otra forma de asimetría de poderes.

Así como los estudiantes y profesores mencionan las fuentes de la autoridad del profesor, también identifican aquellas que se la restan. La relación entre el Director y los profesores constituye potencialmente una fuente que pone en cuestión la posición del profesor en relación con los estudiantes. La red de relaciones que llegan a establecerse y las construcciones imaginarias que se instituyen evidencia la jerarquía como criterio de autoridad importante. La relación de aprendizaje entre el profesor y los estudiantes tiene incorporado la complejidad del sistema escolar. Así, la existencia de esta supra-autoridad en parte importante de los establecimientos educacionales estudiados da cuenta no sólo de una cierta forma de organización escolar, sino de la auto-institución de la jerarquía. Esta construcción presenta problemas cuando afecta el respeto por los docentes, tal como lo plantearán los propios estudiantes.

"(...) así como falta de respeto que uno..., no le tiene tanta autoridad a los profesores, porque el director tampoco los toma mucho en cuenta. No sé, yo he visto al director retando a un profesor delante de todos los alumnos, esa cuestión, con garabatos, y esa cuestión te baja al profesor y más encima agarrai una mala..., porque igual los profesores aunque te caigan mal, igual tenís algún cariño por él que se está esforzando por enseñarte. Entonces que vengan a tratarlos mal por una cuestión que ni siquiera es culpa de ellos: que falten salas, una cosa que uno dice pucha y el respeto a cada persona... (Paola, est. CE)

La supra-autoridad que representa el director se constituye en un aspecto nada despreciable en el imaginario sobre el poder y la autoridad en la Escuela. Las formas autoritarias de los directores, que contribuye en la pérdida de autoridad de los profesores no está exenta de una cierta teatralidad del poder, en efecto la actuación y demostración de algunos directores de su posición de mayor poder en la escuela, contribuye a la construcción de un imaginario autoritario que alcanzaría toda la institución escolar.

[492] Lipset, S.M. (1978 versión español), *El hombre político. Las bases sociales de la política*, Barcelona: Tecnos.

Por lo tanto no sólo es el profesor el que se desautoriza con estas formas, sino el sistema escolar el que terminará siendo asociado a una excesiva jerarquización y segmentación, así como a la falta de autonomía de sus actores, la verticalidad, la prohibición o la desautorización de la crítica de quienes están en situación de menor poder.

Por otra parte, concentra nuestra atención el fenómeno no menos frecuente en algunas dinámicas escolares de concentración en la persona del Director de múltiples funciones que no siempre se repartirán entre el equipo. Este último aspecto contribuye no sólo un mayor autoritarismo sino a un mayor malestar en la dinámica de los establecimientos.

En ese contexto la realización de diferentes tareas y responsabilidades de parte del director deja al resto del equipo docente sin visibilidad, con poco poder y autonomía, pues asume distintos roles y funciones que permitirán que este se erija indistintamente en maestro, jefe, empleador, consejero, evaluador, patrón o padre. Y como tal profusión de roles y funciones conlleva la puesta en escena consecuente con cada una de las tareas, se irán armando una suerte de rituales diversos en la que aparece un protagonista recurrente demostrando un supra-poder que afecta la democracia en la escuela.

En el caso de las formas autoritarias de ejercicio del poder de parte de directores frente a los profesores, constituirán un aprendizaje lamentable para los estudiantes quienes reconocen en ese hecho la falta de coherencia en los contenidos de la formación.

"ahí yo encuentro que baja no sé si la autoridad, pero uno igual tu sentí que el profesor es como más vulnerable de lo que debería ser como profesor entonces no sé, como que eso na que ver, porque si te están enseñando qué es respeto y hacer una persona...que lleguen y reten así a una persona que está haciendo su trabajo... (Paola, est. CE)

Estas situaciones pondrían al profesor en una posición equivalente a la del alumno en el sentido de reconocer la extensión de la jerarquía y el abuso en distintos niveles y entre distintas posiciones sociales, lo que puede enfrentar una crítica o bien una naturalización de tal fenómeno de parte de los estudiantes. Se genera pues en los estudiantes empatía y solidaridad frente al profesor a quien lo verán de algún modo igualado en el sentido de reconocer que así como ejerce el poder y la autoridad frente a los alumnos, existirán a su vez otros referentes de autoridad frente a las cuales los profesores deberán responder.

"Te juro..., a los profesores siempre los tratan súper mal... Yo el otro día, algo le dijimos a Mister Jones, y el director va..., se cruza, y lo retaba y nosotros así! Igual te da pena, pobre profe, a mí cuando me retan delante de todo el curso a tí te da caleta de vergüenza, imagínate: un profe, que te estén sacando la autoridad delante de los alumnos, onda no se yo esa cuestión lo encuentro último…" (Fabián, est. CE)

Bajo la premisa jerárquica, el mayor poder del director pone en cuestión la autoridad del profesor. Transformándose en la *autoridad máxima* pone en evidencia las posiciones a partir de las cuales se instituyen las relaciones en la escuela. Bajo esta *autorización para el ejercicio del poder* que representa su autoridad, los sujetos se reconocen con una cierta obligación de participar de la legitimación. Pese a la observación de las tensiones y dificultades que significa acompañar esta *autoridad máxima,* pese a que no se identifica con ella, los sujetos se pliegan ante ese sistema de poder del cual participarían a regañadientes. Esto que observamos especialmente en uno de los colegios privados es interesante examinarlo desde el punto de vista de la institución de las relaciones y la necesidad de justificación del modo en que son.

Pues aún cuando el sujeto no está de acuerdo con el discurso de la autoridad *superior*, aún cuando se sabe que no es su discurso, que es el discurso del otro, él se pliega aceptándolo.

La fuerza de la posición social y económica en este caso, y el mayor poder que representa ser la máxima autoridad conspira contra la contestación posible de su parte ante aquello que critican. En la construcción de las significaciones y en la apropiación de aquello de cuya institución participan.

"al ver esas cosas igual penca, más que nada que si uno lo ve el director que supuestamente no es una cuestión de empatía, pero onda es la autoridad máxima, que te habla con tus viejos, el que te roba la plata. Él es el que por último tenís que tenerle buena, no sé poh..." (Nivaldo, est. CE)

Contrariamente a la relación con el director, en este caso, con el profesor se dará una empatía en tanto constituye un actor cuya posición se asemeja a la propia. Este imaginario de la simetría e igualdad entre profesores y estudiantes, puede dar forma a dos aspectos. Por una parte, la victimización y pérdida de autoridad del docente dando pie a un imaginario donde el espacio social que se delinea en el colegio, la tarea educativa aparece como secundaria. En especial ante los aspectos económicos, toma de decisiones y gestión en la que se enmarca la relación entre profesor y estudiante.

"De hecho nosotros somos el apoyo pa' los profes. Los profes no me dicen no, no quiero escuchar esas cosas, este es mi trabajo. Sino que, como que te quedan observando, y de repente si se alarga mucho, los profesores: "no es que en realidad, yo tampoco tengo mucho que hacer, porque a mi me ha pasado esto también, y la cuestión"" (David, est. CE)

"Lo que pasa es que el profesor mismo está en contra de sus propios jefes, siempre, eso sé: "No es que ya se lo hemos dicho, no es que no quiero" Y..., no sé, los mismos profesores están en contra de sus superiores, o sea, cuando uno está alegándole, uno está a favor de uno..." (Juliana, est. CE)

Por otra parte, esta desautorización del profesor deja abierta la posibilidad de la contestación ante la autoridad máxima a través de la alianza entre los actores en situación de subordinación. Por lo tanto, en este escenario, pensar a los estudiantes contra los profesores es negar esta relación de complicidad que se construirá frente a una forma específica de ejercicio del poder y la autoridad donde profesores y estudiantes estarían en similares condiciones.

"eso como el tema de la autoridad, además se ve en los profesores, que de repente(...) son como una especia de víctima, hay algunos que no sé, están en la misma posición que nosotros alegando, entonces yo al profesor lo veo como un alguien, le voy a faltar el respeto si el me trata mal a mí... El profesor ya es como tu aliado para ir contra la autoridad del colegio, así como contra los directivos...todos empiezan sabe Miss que no hacen na', y ellos si opino lo mismo, entonces tú, como vamos a pelar juntos, entonces es una cuestión no sé..." (Carla, est. CE)

"y aparte que el colegio igual no es tan así como en las cosas que dice: ...más que nada en la parte del respeto... Partiendo por el director, porque el director me ha tratado de pendejo de mierda y yo no le dicho na..."(José, est. CE)

Los estudiantes reconocen el ejercicio del poder y su dimensión problemática no sólo en la relación entre profesores y estudiantes, sino en las diferentes relaciones entre los distintos actores implicados en la cotidianeidad de los colegios. Ninguna relación en la escuela estará

exenta por lo tanto de este dilema, pero la forma en que se lleve un *juego de poder* se expresará y variará de acuerdo a la posición social de cada uno de los actores implicados

Los estudiantes distinguen la sucesión de actores en posición de tomar decisiones. En primer lugar el profesor. Sin embargo, el modo en que se estructuran las relaciones en la escuela, deja al profesor con una posición relativa de poder que puede en ocasiones atentar contra su capacidad de tomar decisiones. Esto pues, en la práctica, muchos de los estudiantes considerarán al profesor como el primer punto de un conducto regular, el cual dependiendo de sus intereses específicos, puede obviarse.

"aparte que te recalcan siempre que no pases a llevar al profesor, sino primero habla con el profesor, después con el tutor, después con el coordinador, después con la Amalia, y después con el director, directamente vai donde el director, porque si el profe no te escucha, el tutor no hace nada, la Amalia está ocupada siempre, y (...) quiero salir al tiro..." (Iñaqui, CE)

Las posibles solidaridades que se van instituyendo en la dinámica escolar, varían tratándose de realidades privadas o municipales. Así, por ejemplo en establecimientos privados observamos las alianzas que se daban entre profesores y estudiantes. Sin embargo esta se desdibuja cuando se trata de otros actores con cargos administrativos o de servicios al interior del colegio. El componente de clase opera como un argumento para aceptar por una parte la autoridad del profesor, pero a la vez para rechazar solidaridades con otros actores de la escuela.

"es que no se si me interesa, porque igual yo encuentro que tener una buena relación con los profes, yo igual tengo una buena relación con los profes, y onda pa mi es bacan, peor yo no les falto el respeto en una relación, ósea yo no tuteo ni nada, pero me caen ,o sea, ya hay algunos me caen mal, pero casi todos me caen bien, y el cuento es que aquí igual ya esta como conformado, pero que una tía del casino me venga a decir: " oye no, no te voy a dar esto, como...simplemente pa demostrar..., porque está tratando de probar algo, tratando de demostrar que ella también tiene poder, una cuestión que yo no quiero arrebatarle su poder ni nada. Entonces eso encuentro... O sea, ya si los profes tienen más autoridad tampoco molesta, encuentro que está súper bien como está en algunos casos, pero, ósea, no encuentro eso como que tratarte a la defensiva, yo lo siento que pasaba con los profesores de educación física que mostrarte así como que si soy más grande, soy mayor ósea..." (Roxanna, est. CE)

VI.3.4. ¿La horizontalidad peligrosa?

Uno de los componentes de un imaginario autoritario da relevancia a conservar las posiciones de cada actor. La horizontalidad es significada como peligrosa pues da posibilidades, ya sea, de cuestionar ese orden, o bien, de asegurar su mantenimiento. No es por lo tanto necesariamente la trasgresión del marco establecido, sino su afirmación, donde los estudiantes se erigen también en protagonistas posibles de interpelar al profesor.

"Es que el problema es ese que las niñas tergiversan toda la información que tú y tienen respuestas para todo, ellas creen que se las saben todas y pueden decir lo que quieren... hasta el extremo de decir, ponte tú yo a veces me pongo un delantal porque trabajo con recursos naturales entonces llego y me dicen "por fin se puso delantal" los profesores deben dar ejemplo, ustedes andar con delantal primero antes de exigirnos a nosotros" ¿te fijas? Se ponen a la misma altura. (Julia, prof. Biología, Lniñas SdS)

La **concepción de derechos** aparece como un campo problemático para los docentes puesto que hacen referencia a diferentes contenidos que pondrían en riesgo la estructura social. Así

por ejemplo, en el imaginario, la libertad de expresión daría la posibilidad de que se consideren legitimados los contenidos por el solo hecho de pronunciarlos.

El valor que tiene la palabra en la construcción de las significaciones imaginarias sociales que aquí podemos observar, nos ayudan a explicar por qué muchos docentes consideran una trasgresión responderle al profesor. La argumentación aparece amenazando la estabilidad del orden existente, por este motivo ella pertenecería sólo al profesor y será peligroso ofrecérselas a los estudiantes.

"¿Qué pasa? Ellos mismos piensan que se pueden poner a la altura de uno con todo este mundo que estamos viviendo con libertad de expresión lo tergiversan en el sentido que ellos creen que pueden decir lo que quieran. Me gustó a mi esa jornada que hubo de los derechos, yo lo que más le marqué en esa jornada fue de que si tú quieres que te respeten respeta, porque es súper importante porque ellas piensan que es llegar y decir las cosas porque ellas tienen libertad de expresión y hacen mal usos". (María Isabel, prof. Ciencias Sociales, Lniñas SdS)

VI.3.5. Una discusión sobre la jerarquía

Frente a la cuestión de la jerarquía, podemos observar la existencia de un debate que aborda aspectos que nos evidencian su importancia como referente para el ejercicio del poder y la autoridad, así como su peso en la constitución de los imaginarios.

El debate central dice relación con la justificación de su existencia donde los estudiantes se enfrentarán en la medida que, por una parte, la existencia de la jerarquía constituye una fuente y comporta efectos de temor y desconfianza, mientras que, por otra, ella representa la condición necesaria para la existencia de autoridad.

"Creo que todos tenemos un cierto rechazo por la jerarquía, creemos que el que manda es malo, siempre hay esa..., como ese hecho: No!, tu creí que mandai, tu tenís que ser el líder". (Martín, est. CB)

Este imaginario está cruzado por la valoración que se hace de la organización y estructuración de la sociedad, pero sobretodo por el cuestionamiento que se hace del autoritarismo y la forma en que es concebida la autoridad.

"porque creo que la jerarquía si se le va a existir... de hecho si nosotros vivimos o somos organizados por la jerarquía, entonces nosotros jóvenes..., tenemos mucho miedo..." (Tomás, est. CB)

Según los estudiantes, la autoridad hará referencia directa a las jerarquías existentes en distintos espacios sociales. La diferencia entre arriba y abajo exige el establecimiento de una distancia entre los actores, la que existirá en diferentes campos.

"no sé si alguien que manda, pero sí alguien que mira pa abajo, que la propia autoridad es como alguien que te mira pa abajo, y no creo que aquí se de tanta autoridad, porque si hay gente que te mira pa abajo, eso yo creo que en todas partes va a pasar, pero yo creo que aquí no es tanto como en otras partes..." (Martín, est. CB)

La experiencia histórica es mencionada como una de las causas del rechazo a la jerarquía por nuestro entrevistado, este aspecto más que individual implicaría a la sociedad chilena donde

un cierto rechazo a la jerarquía sería fruto del miedo fuertemente anclado en los imaginarios de la gente.

"yo creo que hay mucho miedo, o mucho rechazo a la jerarquía, no sé si está normado. Yo creo de hecho que hay un montón de cosas en Chile que ha hecho que le tengamos miedo a la jerarquía...". (Martín, est. CB)

Otro de los motivos del rechazo de la jerarquía estará una visión negativa del poder y de quienes lo ejercen. La autoridad en cambio tendrá una lectura más compleja pues esta permitiría la realización no sólo de la jerarquía sino la organización del sistema escolar y social que sería necesario para el desarrollo de la sociedad y sus miembros.

Sin embargo, de acuerdo a nuestro entrevistado, tal rechazo será infundado en la medida que representa sobretodo un rechazo de los estudiantes a aceptar un orden establecido por otros. La autonomía puesta en juego y las capacidades de cada uno evidenciadas en las relaciones entre profesores y estudiantes.

La ***jerarquía*** tendrá una vinculación directa con el poder y la autoridad. Así, la autoridad da cuenta de la estructura del poder existente en la sociedad y entre los diferentes grupos que dan forma a la organización de la misma. Bajo tales significaciones la jerarquía será por lo tanto necesaria, al igual que la autoridad, la cual asegura que todos ocupen su lugar en el orden social existente.

*"...yo creo que eso es lo mejor que podemos tener, yo creo que sin jerarquía, creo que la autoridad con la jerarquía, si lo relacionamos como algo parecido, o que la autoridad es parte de la jerarquía yo creo que está muy bien. Porque si no, no vamos a llegar a ninguna parte, porque sin jerarquía no hay organización... Porque no todos pueden mandar a todos, porque si no, van a salir flechas pa' todos lados, va a quedar la escoba, entonces la autoridad no la encuentro como una palabra mala, no es tanto por eso**,** autoritario puede ser, porque es como un abuso de autoridad, pero la autoridad en sí no la encuentro mala, porque yo encuentro que esa es nuestra forma de ordenarnos. Si no existiera un profesor entonces ¿quién enseña? Igual que nosotros estamos hablando, si todos estamos hablando y el profesor habla, todos se tienen que quedar callados, porque es el sistema de jerarquía...es que la jerarquía es un respeto, si la jerarquía se hace así, este profesor está arriba, y por lo tanto todos los demás tienen que escucharlo, no por una cosa de que sea poderoso, o los esté obligando a escucharlo, sino porque existe una jerarquía que nosotros aprendemos de él, entonces creo que tenemos el deber como cosa jerárquica de ver o de exceso de orden... ahí está el miedo, a que nosotros nos impongan algo, y los otros tienen que acatar por jerarquía, porque es nuestro profesor, y es como nuestro guía en el camino del saber... (Martín, est. CB)*

La organización social aparece como el contenido que a la vez que legitima la institución de la jerarquía, es su condición de existencia. Tal orden que se establece sin embargo puede significar que aquellos que se encuentran en una posición de mayor poder, hagan un uso abusivo de él.

Otros estudiantes contestan esta visión que naturalizaría las jerarquías debido a la tendencia a que se caiga en el abuso del poder en quienes lo poseen, en función de su ubicación y posición en la organización de la sociedad. En particular, ellos refieren actores como la policía, la que, a su juicio, abusaría del poder recurriendo como fundamento a la función que les es atribuida por ese mismo orden social.

"por mucho que existía la jerarquía, y la jerarquía es muy buena y ya, si obvio organizan una sociedad, pero el hecho que cuando esa jerarquía ofrece como que asumen demasiado poder, como el

hecho de que haya jerarquía es que porque hay personas que se creen con el derecho de tratarte como ellos quieren, de abusarte porque estai más abajo, el mismo hecho de los carabineros..., de que te traten como si no fuerai na, como si no valgai, y así te tratan..." (Milena, est. CB)

La crítica a la jerarquía que desarrollarán algunos estudiantes se basa en la idea de superioridad que estaría a la base. Esta excesiva segmentación de la sociedad y clasificación de los individuos, será contraproducente en las significaciones, considerando la tendencia al abuso del poder que observan los estudiantes y el intento de justificación de la superioridad de algunos individuos por sobre el resto.

Tal como nos plantean nuestros entrevistados, la cuestión de la jerarquía remite al poder y su utilización. Los estudiantes reconocerán, pues, su carácter de construcción. El sentido de superioridad que puede dar la jerarquía y el deseo de mayor poder se terminarán instalando, auto-instituyéndose como segunda naturaleza en los sujetos. En la medida que algunos sujetos tengan poder, terminarán encarnándolo de tal modo que se cerrarán sobre el deseo de mayor poder y perdiendo o desvirtuando su sentido originario de organización social.

"Pero no creo que sea una característica del ser humano, yo creo que la característica es el..., como que igual uno tiende, no es que quiera ser mejor que tú, pero como tendencia a afirmar que querís ser mejor que otro.... Hay gente que al tener un poco más..., no sé, como que abusan, pero no por el hecho de que quieran abusar del poder, sino abusan del hecho de que se sienten mejor, que se siente más... Bueno hay gente que se siente mucho mejor que el del lado, pero te pueden pasar a llevar, que hay que ser mejor, no importa, pero ese es el problema, cuando un profesor se cree mejor que tú, y no es que se crea mejor que tú, sino que él se cree mejor que tú como persona, no pero como persona a lo mejor erís mucho peor que el alumno. Pero el profesor tiene la capacidad de enseñarte, saben más que yo, esa jerarquía se tiene que dar para que te pueda enseñar, pero no creo que sea como la mejor manera de lograr, tanto como él es esto, porque sino, no sé..." (Catalina, est. CB)

"... yo también creo que la gente cuando va subiendo más arriba la escala, se toma más atribuciones pa sí mismo, igual genera..., porque el poder se lo apropia..." (Catalina, est. CB)

La apropiación del poder asociado a la mayor jerarquía será considerada como natural por algunos estudiantes. En este imaginario, la posición exigiría tomar en serio las atribuciones que ello implica.

"pero si estai más arriba tenís que tomarte esas atribuciones..." (Alvaro, est. CB)

Sin embargo, otros estudiantes contestarán esta naturalización en la medida que las atribuciones son significadas desde la jerarquía y son por lo tanto exclusivas para unos en desmedro de otros. Distinto será el caso de la responsabilidad, la cual opera para todos los actores implicados.

"Pero eso es pa todos iguales, no solamente pal que esté arriba no más... De repente cuando está más abajo... (....) por eso yo puse de ejemplo a los pacos..." (Javiera, est. CB)

La jerarquía asociada al nivel educacional afecta a la forma en que se dan las relaciones con los padres y apoderados. En efecto, en los Liceos municipalizados, el menor nivel de instrucción que tienen los padres de los estudiantes más pobres, opera como un elemento que justifica su no-poder en este ámbito. La baja calificación de los padres y madres permitiría su exclusión de la toma de decisiones respecto de la gestión educativa del establecimiento.

"Los apoderados acá llegan y los hacen callar, o sea el Inspector, la Directora primero que nada nunca está, la Sub- Directora tampoco, todas las autoridades máximas desaparecen y mandan al Inspector que es un intransigente, que no se puede hablar con él... mi mamá es profesora entonces mi mamá sabe cómo dirigirse y todo y viene y las trata mal, cree que todos los apoderados son una porquería, cree que puede pisar con ellos...no sé". (Alejandra, est. Lniñas N°6)

Pero también se establecerá una brecha similar, con efectos de segmentación, entre los padres y los hijos. En particular en el caso de los jóvenes de sectores populares, donde la mayor escolaridad significará también un mayor status que el de sus padres. Así, el mayor acceso al conocimiento de los hijos incidiría en la pérdida de su autoridad como padres.

"Aquí en nuestro colegio las que mandan son las alumnas, en sus casas mandan ellas sobre todo porque en algunos casos tienen grados de educación superior de sus padres, entonces se creen que lo saben todo y los padres se sienten menoscabados totalmente..." (Verónica, prof. Filosofía Lniñas SdS)

VI.3.6. La construcción cotidiana de lo mercantil. Los consumidores en la Escuela construyen nuevas jerarquías.

Es preciso destacar la referencia casi obligada en el discurso de los estudiantes, de los procesos de mercantilización de la educación y que viven cotidianamente en la escuela. En particular, aquello que se evidencia en colegios privados en los cuales se paga un alto costo por matrícula y mensualidad. La excesiva mercantilización de la actividad educativa, lleva a una desconfianza en el colegio y a una pérdida de autoridad de sus actores. Pero también a una naturalización de ese tipo de relación, constituyendo un aprendizaje del abuso donde el dinero tiene su lugar.

"yo sé que todos los colegios son una empresa, y eso esta demás decirlo, pero este colegio yo encuentro que (...), sin quererlo vio o supo que este colegio..., puta, no sée..., Pero siento que me roban plata. Por ejemplo, el viaje del año pasado, nosotros habíamos averiguado cuantos salía el viaje la misma empresa, con las mismas personas, pero el colegio no nos dejó, salía 400 lucas, pero el colegio no nos dejó hacerlo afuera, tenía que hacerlo el director, pero haciendo el mismo viaje, con las mismas personas, con la misma empresa etc. etc., todo igual nos salía 80 lucas más caro..." (Nelson, est. CE)

En tal marco, la relación concreta de profesores y estudiantes también es mercantilizada. Así, en el caso de los colegios privados, el mal desempeño de un profesor será visto en términos de no-cumplimiento con los derechos en tanto estudiante, pero principalmente en tanto consumidor. La pérdida de la autoridad del profesor será cuestionable desde el punto de vista pedagógico y del punto de vista de la rentabilidad económica de la inversión en educación que realizan sus familias.

"Yo creo que la autoridad de los profes se pierde porque por ejemplo, todo lo que nos pasa en el colegio obviamente que directamente lo descargamos contra un profesor y contra nuestros compañeros. Porque es lógico, nos pasa algo en el colegio y venimos como a descargar y la ira tirarla, y nosotros obviamente que si uno van..., no sé, 25 niñitos que les carga el colegio, que siempre tienen problemas y que se sienten estafados, un profesor no puede contra 25 iras. Entonces como que se siente menos y la autoridad del profesor se pierde... Como que es este colegio, todo el mundo tiene como un alegato..." (Colette, est. CE)

Por otra parte, asociado a la jerarquía vemos el peso que tiene para los estudiantes la cualidad evaluadora del profesor como fuente instituyente de su autoridad.

"Bueno esa es una forma de... mostrar su autoridad de poner la nota más que nada en realidad..." (Carla, est. CE)

Sin embargo, cuando la evaluación pasa a segundo plano, la autoridad del docente se ve puesta en cuestión. En este contexto, la baja exigencia académica sería otro de los elementos que contribuirían en la pérdida de autoridad del profesor. Esta situación generaría una injusticia a los ojos de los estudiantes y generaría desventajas en su carrera educacional.

"En este colegio uno llega y es lo mismo que dice él, no se valora, porque el esfuerzo máximo que tu podi dar, y el otro que da un esfuerzo mínimo, es lo mismo, entonces uno se acostumbra a ser flojo..." (Natalia, est. CE)

Esta situación implicaría principalmente dos cosas: por una parte, la baja valoración del esfuerzo invertido en el estudio que afectaría su reconocimiento social como estudiante, y por lo tanto una pérdida de sentido de este status. Por otra parte, la baja exigencia académica lo deja mal preparado para enfrentar su formación futura, especialmente los estudios universitarios que para la mayoría de los estudiantes de colegios privados constituye una prioridad y exigencia.

"Yo pienso que si tuvieran más autoridad la mitad del colegio ya estaría fuera, la mitad del colegio estaría repitiendo así como, y hay mucha gente que yo no se como ha pasado, la verdad porque tiene un promedio 3,5 todo el año y la veo al lado mío igual, no se si eso es pasar a llevar a los profesores o no, pero además es una cuestión que estamos tratando como de surgir como colegio y como alumnos pa rendir una buena prueba algo así, y que el tener una persona que no fue capaz de dar el año anterior, entonces como la pretendo que sea capaz de pasar tercero si no fue capaz de pasar segundo, y paso por arte de magia al otro curso entonces nos va seguir atrasando entonces si el profesores realmente tuviera autoridad no..."(Paola, est. CE)

La mayor exigencia académica aparece como una demanda de los estudiantes, que reconoce el marco competitivo en el cual se da su carrera. La in-diferenciación entre los estudiantes trabajadores y los *flojos* construirá un marco con efectos nocivos en los estudiantes.

"En este colegio uno llega y es lo mismo que dice él, no se valora, porque el esfuerzo máximo que tu podi dar, y el otro que da un esfuerzo mínimo, es lo mismo, entonces uno se acostumbra a ser flojo..." (Héctor, est. CE)

A la falta de coherencia se suma el aspecto instrumental que participa de esta apreciación, donde se evalúa la falta de correspondencia entre lo invertido en educación y los resultados obtenidos.

" eso de que este colegio es personalizado, y que te vamos a escuchar y vamos a ver tu avance, y es cómo no vei que en verdad yo voy a clases, llego puntual, y tengo malas notas, y a mi no me ayudan, y a la gente que no hace na y tiene malas notas, o sea la gente que no hace na, tiene malas notas y no está en clases le va ayudar, no, no es eso, porque si es cuestión de plata, no se, yo también podría pagarle a un profesor pa que me hiciera clases..." (Juliana, est. CE)

VI.3.7. La relación entre los sexos

Cuando se consideran los componentes de sexo, las visiones que se elaboran respecto del poder son diferenciadas. Aquí la carga de las construcciones culturales de lo femenino y lo masculino aparecen con mayor peso en las significaciones de los y las estudiantes. En este contexto diferenciador, se debate respecto de las connotaciones que se han dado al poder, donde se deja en evidencia la preeminencia de un imaginario social instituido según el cual el mayor poder de los hombres, o la dominación masculina, obedecería a una discusión sobre el concepto de fuerza.

Alejandra: "Nos ven como el sexo débil" (Alejandra, cuarto medio, Liceo de niñas Nn°6).
Entrevistadora: ¿Y Ustedes creen que somos el sexo débil?
Alejandra: "No, para nada..." (estudiante Liceo de niñas N°6).

En el discurso de algunos estudiantes, la idea de fuerza y superioridad de los hombres es significada como una *cuestión natural*. Bajo la naturalización de esa diferencia, el respeto es también diferenciado. Así, el mayor respeto hacia el hombre, bajo una argumentación de su mayor "fuerza", significa a la vez el poco respeto de la mujer.

"Pero una mujer por lo general no se respeta más que los hombres, porque los hombres por una cuestión natural inspira más autoridad... es como un hombre, en cambio la mujer..." (Martín, est. CB)

"La fuerza es una de ellas..., y lo han utilizado...muchas cosas como que cristo es hombre, por ejemplo producto del machismo de nosotros mismos, el problema es que estamos ya en el años dos mil, y hay millones de años pa' tras, y no... pa' seguir pa' el machismo, el mejor pintor es hombre, el mejor deportista es hombre, y eso es algo de nosotros..." (Martín, est. CB)

Pero esta posibilidad de menor respeto, es más bien la posibilidad de la dominación. En este imaginario se reconoce la capacidad de las mujeres para ejercer el poder, sin embargo, éste es aplacado por la fuerza de la dominación masculina. Pese a que en este imaginario el poder es concebido no exclusivamente como dominación, ésta representa la quintaesencia del poder. Bajo estas significaciones no son las capacidades para actuar las que están en juego, sino los deseos de restricción del poder del otro. La dominación de la voluntad de los otros. La fuerza aparece más como un instrumento que como un argumento, sin embargo permite igualmente explicar la dominación masculina.

"Mi opinión, mi teoría es que cuando las mujeres empezaron a ponerse como revolucionarias, una mujer negra se subió a un bus que era solo para hombres blancos...eso es verdad, que cuando los hombres empezaron a darse cuenta que las mujeres podían hacer lo mismo que ellos, podían mejorar, empezaron a darle miedo, quizás no ahora, por eso se sigue manteniendo así. Por un miedo a la mujer..., porque tal cual como dice la Caro, yo creo que si que tienen un espíritu una forma de ser más maternal es mucho más agradable estar con una mujer, hay hombre también, que las mujeres tienen tanta capacidad como los hombres, y los hombres cuando se dieron cuenta de eso, le empezaron a pegar... Que el hombre se dio cuenta que podía hacer lo mismo que ellos, incluso mejor, y ahí le empezaron a vetar mas, a cubrir más, a decir tú no servís, cachai, pero utilizaron un elemento que tienen a favor los hombres que es la fuerza. Aunque nosotros digamos que somos iguales en capacidad, igual el hombre tiene mucha más fuerza y puede hacer güeas que nosotras..., o sea, de hecho, por algo en todas las competencias los tiempos de los hombres son mucho mejores que las mujeres, entonces al ver que no podían..., sino el hecho de que ellos vieran el poder, el hecho de restringir el poder". (Graciela, est. CB)

Podemos observar que el doble significado que se da al poder encuentra consonancia con los planteamientos de Fromm cuando se refiere a la posesión del poder sobre alguien como la posibilidad de dominarlo[493], por una parte. Pero también, por otra parte, puede entenderse el poder como la aptitud y capacidad concreta de hacer alguna cosa, donde esta definición no tiene nada en común con la dominación.

Ella expresa el manejo en el sentido de la capacidad. Así, cuando habla de impotencia, es este último significado al que se refiere Fromm y que compartimos. Por lo tanto no pensamos en una persona que no puede dominar a los otros, sino en alguien que no puede hacer lo que quiere. De este modo, el poder puede significar *dominación* o *capacidad*. Lejos de ser idénticas, estas dos características se excluyen mutuamente.

Por otra parte, según los estudiantes, el origen de la diferenciación y la construcción de los géneros radicarán en la iglesia y el cristianismo. En este imaginario se oponen dos realidades: por una parte, el marco de referencia religioso centrado en el poder masculino, y, por otra parte, el universo simbólico de las raíces indígenas donde se pone el centro la colectividad, sin jerarquía entre hombres y mujeres.

"Parte de la iglesia, porque padre, hijo, espíritu santo, ¿dónde está la madre? Los mapuches, los pueblos indígenas, pasa por los padres, el hijo, la hija, el abuelo y es un poco más equitativo: son cuatro dioses..., otro nombre. Ahí están los dos niños y los dos abuelos. Pero aquí la iglesia está el padre, hijo, y espíritu santo totalmente machista, yo creo que va por ahí el cuento del machismo..." (Tomás, est. CB)

Las diferencias entre géneros significará para las mujeres la discriminación en el espacio laboral y social, donde uno de los argumentos para las desigualdades está dado por las tareas asignadas a unos y otros. Este argumento sería, según las estudiantes, un elemento de justificación de la enorme diferencia de salarios que se experimenta en Chile.

***"**Ahora la mujer ha abarcado mucho más en el campo laboral, porque se dice que la mujer rinde más, es más responsable. (Pero) todavía en Chile un hombre gana más que una mujer en cargos iguales..." (Alejandra, est. Lniñas N°6)*

"Por eso que a Chile le falta igualdad entre hombres y mujeres, porque muchas mujeres ganan muy poco comparado con los hombres." (Daniela, est. Lniñas N°6)

"Es que creen eso de que la mujer se queda en la casa peinando y el hombre va a trabajar..." (Christelle, est. CB)

La desigualdad también se expresa en el sistema político donde la capacidad de las mujeres para gobernar es puesta en duda. Aquí no será la capacidad de elaboración de ideas, sino la falta de fuerza de las mujeres la que explicará su exclusión del ejercicio del poder. Una vez más los estereotipos de lo masculino y lo femenino operan como referentes para atribuir o desconocer capacidades para participar de la política.

***"Puede** ser, no es que yo sea machista, pero Chile no está preparado para tener una Presidenta mujer." (Alejandra, est. Lniñas N°6).*

[493] "La impotencia, en el sentido amplio del término, se transforma en aspiración sádica de dominar. En consecuencia, en la medida en que se es apto para realizar sus potencialidades sobre la base de la libertad y de la integridad no se siente ninguna necesidad de dominar y la sed de poder no lo obsesiona. Cuando ella se orienta en el sentido de la dominación, se constituye en la perversión de la potencia, tal como el sadismo sexual es la perversión del sexo" En Fromm Erich, *La peur de la liberté*, Chastel, Paris, 1963, p. 130

"Es que la mujer tiene mucho más ideas que el hombre..." (Daniela, est. Lniñas N°6)

"no, mira, las diferencias igual están, pero tiene que haber una igualdad, pero la diferencia entre un hombre y una mujer, son distintas, no te estoy diciendo que la maternidad te va hacer bien para gobernar, sino el hecho de que..., la mayoría en general la ve como más humana..." (Fabián, est. CB)

Sin negar el imaginario de la fuerza y la dominación, aparece como otra forma de ejercer poder, ***la manipulación***. La búsqueda del convencimiento del otro para conseguir que haga lo que quiere el individuo o grupo, a través de argumentos que podrán o no ser verdaderos. Las posibilidades de manipulación serán connotadas en el discurso de los estudiantes como una forma efectiva de ejercer el poder. En este marco, las y los jóvenes se disputarán en torno a quiénes, hombre o mujeres, serían quienes lo habrían desarrollado mayormente. Según algunos este sería un rasgo innato o natural en las mujeres. Sin embargo, habrá coincidencias en que todos han recurrido a esta forma de ejercer poder, y que tiene sus ventajas si se sabe utilizar.

"Oye si eso de que la mujer se ve más débil, pero no (...) Por ejemplo que la mujer se ve más desprotegida, que la imagen física de la mujer (...) por ejemplo las mujeres son mucho más manipuladoras que los hombres, eso está claro, clarísimo, perversas, esa cosa súper perversa... (Fabián, est. CB)

"La diferencia está en que los hombres son manipuladores, las mujeres todas lo somos, pero sabemos utilizarlo. Sabemos utilizarlo más que cualquier hombre" (Catalina, est. CB)

Sin embargo, la forma de ejercer poder de parte de los hombres en su relación con el sexo opuesto, será según las entrevistadas, también la humillación, la denigración o el menoscabo de la autoestima femenina.

"ellos humillan, eso (...) es más horrible" (Paulette, est. CB)

"Yo creo que ustedes humillan, (...), por ejemplo, típico el hombre celoso que te dice no sé cómo (...) Como que te humillan al hablarte, te hacen sentirte más como mujer..., te denigran... (Catalina, est. CB)

"... y si las mujeres se tienen que vestir mejor, y cualquier cosa, o... más provocativas. Y cuando te dicen tú estai guatona te veís pésimo.... (Graciela, est. CB)

En la discusión sobre el poder y el género los y las estudiantes se detuvieron en la referencia a la sujeción mayor que la mujer tendría a su cuerpo. En esta construcción imaginaria, los cambios hormonales harían de las mujeres histéricas potenciales. Esta significación imaginaria social aparece con un fuerte anclaje histórico en distintos ámbitos: médico y legal[494], que hace difícil su de-construcción

La menstruación en las mujeres, y las molestias asociadas, constituirían parte central de la significación que les resta valor y que lleva incluso a su estigmatización.

"eso que dice el Martín, que yo me altero un poco, y me dice: Ah estai con la regla, estai con la regla..." (Graciela, est. CB)

[494] Foucault, Michel, *La historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Siglo XXI, México, 1992.

El poder de las representaciones dominantes sobre el cuerpo de la mujer será distinguido como un elemento negativo que limitará sus capacidades. Pero también la fuerza de las relaciones donde se refuerzan ciertos contenidos que significarán esta estigmatización.

"es una construcción social al fin, porque uno como hombre crece viendo a mujeres a sus hermanas, que uno escucha que les llega la regla, pero siempre es... ¡ya! Ya al final las mujeres mismas se crean esos..., y generan en uno, que una las vaya a estigmatizar, no es que sean sensibles, que sean así, sino es cuestión de retroalimentación. (Martín, est. CB)

Pese al intento de distanciamiento de los estereotipos por parte de algunos estudiantes, las significaciones heterónomas muestran un fuerte anclaje, una suerte de disco duro instalado en la subjetividad de las adolescentes. Así, a la vez que se critica la atribución de cualidades específicas de hombres y mujeres según las diferencias asignadas socialmente a cada sexo, también se reafirman estas mismas distinciones en un movimiento que aparece como contradicción.

"si tu pensai, si estai con la regla, así como que casi te mentalizai para estar idiota... Veo que la mujer cuando andan con la regla se mentalizan para estar sensibles..." (Martín, est. CB)

"pero es diferente, tú y yo en cuanto a hormonas (...), no creo que eso de maternal que nosotros tengamos, no creo que eso haga bien, pero igual es la diferencia, que ustedes son mucho más fríos que nosotras.." (Catalina, est. CB)

A diferencia de esta sujeción de las mujeres, los hombres tendrían una mayor libertad y menor dependencia de las emociones y los poderes que operan sobre el cuerpo.

"Lo que pasa es que los hombres van hacer lo que quieran..." (Catalina, est. CB)

Así como se reconoce la construcción cultural de la mujer, también se reconocen las construcciones sociales del género masculino que es evidenciado por los estudiantes en su discurso.

"No, es que por eso nos van estigmatizando, mucha gente de atrás y como uno es chiquitito te dicen: no llores, porque ser hombre..., y eres duro y los hombres no lloran, ya poh..." (Víctor, est. CB)

Pero hay gente que todavía tiene esa mentalidad y se va como expandiendo que los hombres tiene que ser duros, que los hombre son fríos, que no demuestran lo que sienten. Entonces uno mismo inconscientemente sea lo que sea se lo va metiendo en la cabeza, y quiera o no quiera de repente lo va internalizando." (Fabián, est. CB)

La primacía de estas formas, no significa sin embargo su inamovilidad. Un imaginario radical reconoce la auto-institución de las relaciones y formas sociales predominantes. Aquí, las significaciones tienen el signo (y el efecto) de la construcción de realidad puesto que ellas pueden permitir o romper con la continuidad de formas tradicionales.

"A mi nunca cuando chico me dijeron: " no llores porque ser hombre" Al revés, cuando yo me caí, me decían: ¿por qué no llorai? (Fabián, est. CB)

La dominación masculina encuentra legitimación de hombres y mujeres. Esta construcción compartida se da en la naturalización del mayor poder del hombre debido a su fuerza física y en la aceptación / adaptación de las mujeres.

"Son los hombres y las mujeres los que construyen eso... De repente a las mujeres le gustan los hombres así..." (Martín, est. CB)

"En el mismo caso de las mujeres golpeadas, igual muchas mujeres: "no, es que me gusta, estoy enamorada." El hombre llega a la casa, termina el trabajo, le saca la cresta, y ahí se acabo la cuestión, y no, igual: que sí, que no, y sigue con ella, entonces al final uno como que se acostumbra..." (Fabián, est. CB)

La diferencia social entre lo sexos, también se expresaría en el modo en que se enfrentan los conflictos, donde los hombres preferirían formas más directas y rápidas para resolver las disputas, donde la violencia física es siempre una vía posible y una amenaza.

"porque si lo deja, el hombre el hecho mismo que tiene más fuerza la puede llegar hasta matar, imagínate que tenga un hijo la galla..." (Alvaro, est. CB)

En el caso de las mujeres, en cambio, la violencia física será menor, pero las disputas y los motivos de conflicto tendrán mayor persistencia en el tiempo.

"Pero las mujeres son más resentidas que los hombres... dos minas se pelean y nunca más se miran, en cambio uno pelea con un amigo y a los cinco minutos me cago de la risa y ya (...) En cambio, las mujeres están como a diez metros y no se miran, son súper lateras: ah no te hablo más, en cambio los hombres filo." (Fabián, est. CB)

Bajo estas significaciones imaginarias sociales, se atribuye la emoción a las mujeres, mientras que los hombres estarían dotados de una mayor *frialdad de cabeza* que significaría una mayor racionalidad. Según el discurso de los estudiantes, la confusión entre razón y emoción, sería un elemento que complica la resolución de conflictos.

"son mas fríos de cabeza yo pienso, como que las mujeres mezclan mucho las cosa (...), como que mezclan sentimientos con cabeza..." (Lautaro, est. CB)

"uno de repente como hombre tiene como más disociados la cabeza de los sentimientos, entonces (...) las mujeres toman eso como frialdad, y ahí empieza de nuevo. Al final es una cosa...las mujeres las juntan y les queda la escoba, porque no deberían juntarse..." (Martín, est. CB)

Sin embargo, algunos estudiantes considerarán que la discusión no se constriñe a la dicotomía entre razón y emoción. La racionalidad instrumental, bajo este imaginario, se valdrá de ambos. Aquí resulta interesante cómo en el concepto de intuición se integra la experiencia. La práctica es donde se decide en última instancia. La intuición viene a reemplazar un concepto de decisión reflexionada.

"Todo lo que uno hace siempre es por lo que uno hace, por lo que uno intuye, o sea, yo por generalmente uno va por la calle, y uno dice por aquí me sale más corto, uno puede hacer eso. (Lautaro, est. CB)

"Creo que la emoción va a ir mucho más fuerte que la razón, pero que por ejemplo yo,... yo creo que hay mucha gente que piensa mucho las cosas antes de hacerla..." (Paulette, est. CB)

"la pensamos por la emoción que tenemos, pero jamás por la razón...siempre ha sido totalmente condicionado por la racionalidad..." (Martín, est. CB)

VI.4. LA RELACIÓN ENTRE EL PODER Y LA AUTORIDAD. LAS FORMAS EN QUE LA SIGNIFICAN LOS ACTORES.

Algunas nociones generales sobre el poder en el discurso de los entrevistados.

En los imaginarios de los profesores sobre el Poder, éste es visto, en general, como una cuestión de tipo inmaterial, institucional y político donde el poder ejercido por los individuos en relaciones concretas queda opacado.

Observamos que en las significaciones docentes, primaría una concepción donde el poder se encontraría radicado en aquellos que tienen representación política o en quienes representan organismos o instituciones en el orden de la esfera pública. Al mismo tiempo, primaría una concepción weberiana del poder, relativa al ejercicio de las cuestiones de Estado, y que se concentra en la macro-política, aludiendo el ámbito de la política global.

Nuestra indagación en la micro-política del poder que profesores y estudiantes refieren, el poder no es reconocido como propio, se tiende a asignar a un externo. Por tal motivo, en el método de indagación empírica, interpelamos tal visión, de modo que los entrevistados pudieran también distinguir el propio poder que ejercen concretamente frente a otros en sus relaciones en la escuela. No obstante fue también gracias a aquello que los actores plantean bajo esa visión macro-política sobre el poder, que pudimos acompañar el análisis para observar la escuela en ese marco.

VI.4.1. La delegación desde un orden más amplio. Las fuentes que le dan autoridad al profesor para el ejercicio del poder.

En lo relativo al poder del profesor, los docentes lo reconocen como una delegación o asignación de cuotas o grados de poder en función del cargo, la función y la posición en que se encuentran los profesores. Por esto, la pregunta sobre las formas de ejercicio del poder, se amplía hacia las fuentes y los elementos que caracterizan o construyen el poder ejercido por los docentes.

"Yo creo que el primer elemento de poder que tiene [el profesor] es el cargo, la responsabilidad que él tiene, la función y el grado de autoridad y eso de alguna manera ya es una cosa distinta... el profesor es el que inicia la clase, el que le coloca término a la clase, tiene el poder de anotar, de observar, de pedir sanción para algún alumno en particular y desde allí ya es una autoridad que tiene ciertos grados de poder y eso el alumno lo percibe. Además si esa persona te enseña, te evalúa, además te califica y, de alguna manera, depende tu promoción. Necesariamente hay una alta autoridad y además harto poder, que puede ser bien o mal llevado" (Juan, prof. Historia, LTR)

VI.4.1.i. Las Visiones Sobre El Poder de los docentes desde la perspectiva de la autoridad.

Bajo estas significaciones, los docentes se consideran como "investidos" de autoridad por los conocimientos o el saber ya "realizado" en ellos, indiscutible y definitivo que establecería una jerarquía insalvable en el imaginario de esa relación. En estas significaciones, se identifican rasgos de un imaginario enciclopédico y erudito según el cual el saber del profesor será la justificación y legitimación de su autoridad.

"ellos te entregan la autoridad, ellos reconocen eso por la sapiencia" (Leonardo, prof. Historia, LTR)

Por otra parte, en las significaciones de los estudiantes, la "sapiencia" o superioridad en el saber del profesor constituye un argumento para limitar la participación de los estudiantes. Aquí encontramos una expresión de la micro-política de esta relación donde el saber se erige como una justificación para limitar la expresión de los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje. Este elemento lo podemos retomar más adelante en la medida que repite la fórmula de negación de la autonomía de los jóvenes en función de su menor jerarquía en el sistema educativo y social.

"*Claro porque ellos ya salieron de la Universidad, eso es lo que siempre nos dicen a nosotras: "nosotros hemos estado en la Universidad, ustedes están recién empezando, están recién saliendo del Liceo, no tienen derecho a voz ni a voto". (Alejandra, est. Lniñas N° 6)*

Bajo este imaginario, la evaluación y el conocimiento le confieren un poder significativo al profesor. Sin embargo en las significaciones de algunos docentes, estos contenidos son matizados especialmente porque este poder se legitima de acuerdo a la eficacia para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

"más que nada es lo que nosotros podamos entregarles que le sirva al alumno, esa es la fuente de poder." (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

En este sentido, en el discurso de los profesores, el conocimiento por sí solo no es fuente de poder, puesto que tal poder se activa en la relación con los estudiantes donde es preciso el manejo y formas adecuadas de transmisión de esos saberes para que los estudiantes le confieran su autoridad al profesor.

Aparentemente enfrentado a un imaginario de la jerarquía del saber, pero siempre poniéndolo al centro, en estas significaciones el conocimiento representaría una fuente potencial del poder de los profesores, siempre y cuando vaya acompañado de una buena pedagogía. Según el discurso de algunos docentes, el poder se activaría en la relación concreta con los estudiantes.

Así, serán las ***prácticas pedagógicas***, las que incidirán en un mayor o menor poder docente, mientras que los *conocimientos* o el *saber* que estos poseen, serían aquellos que miden su eficacia en lograr el aprendizaje de los estudiantes.

"más que nada es lo que nosotros podamos entregarles que le sirva al alumno, esa es la fuente de poder." (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

De este modo, las *prácticas pedagógicas,* aquellos contenidos que se actualizan en la práctica y que cobran sentido para los estudiantes, serán aquellos elementos que contribuirán en la construcción del poder y autoridad docente. Esto implica que el profesor sepa operar y entregar los saberes, a la vez que aporte otros elementos en esa relación y ese espacio, con vistas a un desarrollo integral de los estudiantes. Ello exige que ayuden, tanto en la incorporación de saberes puntuales de su asignatura, como también en el desarrollo de otros aspectos de crecimiento personal valorados por los alumnos.

Considerando su mayor complejidad en relación con las concepciones tradicionales, en este imaginario la autoridad del profesor es construida, ella depende de la práctica observada, y en particular, les es asignada o reconocida a los docentes por parte de los estudiantes. Por lo

tanto, depende de estos últimos que se le conceda su autoridad como profesor, lo que exige estar atento a los intereses estudiantiles.

"el alumno se da cuenta de eso, sabe perfectamente quién es el que sabe y el que no, y quién es el que le va a servir para su desarrollo personal y quién es el que no le va a servir" (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

Así, la autoridad es construida según estos docentes, donde les es asignada dependiendo de la contribución que el docente haga no sólo en la incorporación de saberes puntuales de su asignatura, sino también por el aporte que realicen en el desarrollo de otros aspectos de crecimiento personal valorados por los alumnos.

"se construye [la autoridad]... el alumno te la entrega porque tú lo estás ayudando a formarse como persona, en la medida en que tú le estás siendo útil para formarse, él te confiere la autoridad... o si no, no... ahí no hay ninguna contraparte." (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

Al mismo tiempo, en estas significaciones, algunos profesores incorporan una cierta instrumentalidad como elemento mediador en la construcción de esa relación. Ello pues la relación implica una mutua entrega, la de formación desde el profesor hacia el estudiante y la de aceptación de la autoridad docente, por otra. Habrá diferentes maneras de valorar esta relación instrumental, algunos profesores la preferirán pues establece una cierta obligación mutua en la relación que tendería a establecer un equilibrio, mientras que otros criticarán por su excesiva concentración en los logros.

"se construye [la autoridad]... el alumno te la entrega porque tú lo estás ayudando a formarse como persona, en la medida en que tú le estás siendo útil para formarse, él te confiere la autoridad... o si no, no. Ahí no hay ninguna contraparte". (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

En un sentido diferente, encontramos algunas significaciones que minimizan el poder de los saberes docentes para el ejercicio de su autoridad. Ellos reemplazan el saber o conocimiento como fuente de legitimación de su autoridad en el aula por el desarrollo de formas de afecto y comprensión con los estudiantes.

"Yo creo que hago uso de mi autoridad con los chiquillos en las salas exclusivamente...con mucha comprensión y amor" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

En las significaciones sobre el poder, pudimos observar una cierta negación o no-reconocimiento por parte de algunos profesores del poder que ejercen en el aula, puesto que ubicaban el poder en el director o las autoridades ministeriales exclusivamente.

Pero frente a esta concepción del poder restringida al ámbito de decisiones políticas que toman actores en posición jerárquica superior, habrá otro imaginario. Aquel donde los profesores plantean que es justamente en la relación profesor y estudiante la relación privilegiada donde se expresará más claramente el poder en el sistema educativo y donde se concentra nuestro análisis.

"Yo creo que es más bien personal, de repente depende del director... Hay algunos directores que son muy autoritarios o los que están arriba son sumamente autoritario... En este colegio no se da eso, existe en general un clima de camaradería. Creo que tratan muchas personas, o la mayoría, de llevar la fiesta en paz, hay algunos que obviamente no están ni ahí siempre andan creando problemas, pero creo que nadie les da mucha importancia a ellos, yo creo que el poder aquí se

expresa más delante de los alumnos. O sea, el poder..., los profesores tienen mucho poder con los alumnos y hacen abuso de él..., eeeh..., ¡Eso! (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Indagando en las otras fuentes de poder relevadas en las significaciones, los docentes mencionarán la coherencia como una forma que permite legitimar su autoridad. Bajo contenidos que apelan a su integridad y continuidad de pensamiento y acción, ello fundaría una relación aceptada y una autoridad reconocida por los estudiantes, dando paso a una buena relación entre profesor y estudiante.

Sin embargo, los contenidos de esta consecuencia no aparecen enunciados. Es decir que tal coherencia podría significar más bien la rigidez en la aplicación de preceptos definidos de manera unilateral. Podemos cuestionar tal coherencia, en la medida que, bajo el argumento de pretender superar la incertidumbre de los estudiantes, signifique (sobretodo) la afirmación, justificación y aceptación de un poder arbitrario. Por lo tanto, cabe preguntarnos **¿sería la afirmación de la autonomía, o de la heteronomía, a lo que contribuye tal coherencia?** Sobre esta interrogante profundizaremos en uno de los debates que presentaremos en un apartado especial.

"la consecuencia entre el decir y el actuar es muy importante y eso genera un poder que se transforma en una cosa muy legítima, o sea el alumno te reconoce a ti, que tú eres su profesor, su maestro y eso es una cosa muy tremenda" (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

"si te ven consecuente, si no te ven consecuente rápidamente no te respetan" (Sonia, prof. Matemáticas Lniñas SdS)

Para finalizar este punto relativo a las fuentes del poder docente, en las significaciones de los profesores se reconoce como una de las fuentes de su poder la organización gremial: el *Colegio de profesores,* en la cual se expresan con mayor poder. No obstante, frente a esta organización gremial existen, en los discursos de los docentes, distintos tipos de valoración que analizamos en el punto relativo a la participación política de los docentes del capítulo VII.

VI.4.1.ii. La construcción de la relación de poder y autoridad entre profesores y estudiantes. Una aproximación al imaginario autoritario en la escuela.

Los docentes entrevistados se reconocen, por principio, como la autoridad privilegiada en el proceso educativo y en la relación con los estudiantes.

Al indagar un poco más respecto del ejercicio del poder, los docentes reconocen que su poder se evidencia sobretodo en la relación que tienen con los estudiantes. Este poder no reconocido por el docente, pero sí por los estudiantes, se expresaría en la forma en que estos últimos - en el marco de la cultura escolar - fijan las expectativas respecto del modo en que se debiera conducir el profesor.

Según esta interpretación de los docentes, y tal como se vislumbraba en el punto anterior, el poder no tendría portador consciente sino que se difuminaría en la cultura escolar. Ella sería la que fija de antemano tal relación y de la que serían los estudiantes sus principales portadores.

Bajo este imaginario serían los estudiantes, pues, quienes atribuirían y ejercerían una presión (un poder) en la relación exigiendo que el profesor se ajuste a ciertos comportamientos

preestablecidos. Con esto los profesores invisibilizan el ejercicio consciente de su poder en esa relación concreta. Cabe preguntarse si el profesor es entonces un sujeto pasivo tratando de ajustarse a las expectativas de sus alumnos o más bien es un sujeto que invisibiliza su propio poder en función de otras consideraciones.

"Yo considero en lo personal, por lo que a mí me ha tocado ver y vivir, es que generalmente en el profesor no se da tanto [el poder], o por lo menos no es visible, pero sí, aún cuando no sea visible o uno no lo perciba, el alumno tiene una cultura que lo lleva a pensar de esa manera y está dentro del ambiente. Y entonces a veces, más que el profesor haciéndose imponer o buscando otros mecanismos, el otro que está al frente se lo atribuye y sólo cree que el otro puede actuar así en cualquier momento, pero a veces no se dan las cosas, pero puede darse." (Juan, prof. Historia, LTR)

Siendo parte de este imaginario heterónomo que niega la propia participación del docente en la auto-institución de esta relación, la idea del apego a un modelo autoritario de relación entre profesor y estudiante es poco reconocida por los docentes. Sin embargo, aquellos que lo hacen, lo atribuyen a la suerte de inercia que existe en construir esa relación concreta que se juega en el aula y el espacio de la escuela. Se considera como una forma de relación naturalizada y aprendida desde la tradición, que se superaría conforme la mayor experiencia del profesor quien aprenderá a recurrir a otros elementos que definan la relación de una manera más racional o acordada.

Según esta construcción, los profesores con menor experiencia serían los más autoritarios. Bajo esta lógica, significaría que aquellos profesores menos autoritarios son los profesores de mayor edad. Pero, ¿será una cuestión de experiencia el ejercicio del autoritarismo? Esto puede referir a un aspecto más amplio que ya examinábamos en la descripción del proceso de transición a la democracia donde operaba como justificación de su limitación o "protección", el hecho que no se podía tener democracia plena pues el pueblo chileno no tendría la experiencia suficiente. Sobre este punto queremos volver más adelante y lo dejamos como interrogante pendiente para el próximo capítulo.

Interrogados sobre el modo en que se ejerce el poder y la autoridad, los motivos explícitos e implícitos a los que algunos profesores aluden es a su propia experiencia de incertidumbre inicial. Tratar de responder a un modelo ya existente, apegarse a la tradición, a lo que siempre se había hecho, a aquello que habían aprendido en su experiencia como estudiantes en reemplazo a la falta de referencias propias como profesor.

"La experiencia que yo he tenido, cuando yo empecé a hacer clases acá, fue al comienzo muy... te diría más autoritaria (...)" (Laura, prof. Lenguaje y Comunicación, Lniñas N°6)

"No tenía la experiencia de hacer clases tampoco, entonces lentamente, a medida que transcurría el tiempo uno va atenuando esos aspectos de autoridad para buscar más, eh, como el compromiso del alumno, generalmente uno busca que el alumno eh..., se comprometa con el aprendizaje" (Alberto, prof. Ciencias, LTR)

La justificación[495] que opera desde uno de los profesores entrevistados, se apoya en la apelación a un orden mayor definido por un marco de referencia cercano a la propia experiencia. El peso de los elementos culturales aparece delineado con mayor fuerza que el ámbito específico relativo al establecimiento o al sistema educativo. Estos aspectos no se detallan, pero aparecen en su discurso, principalmente en lo implícito. Ellos aparecen

[495] Boltanski Luc (1990) *L'amour et la justice comme compétences*, Paris : Metaillié.

opacados frente a la experiencia concreta del docente en contacto directo con los estudiantes. Según este imaginario, es allí donde se definiría la relación aludida y los estudiantes serán los responsables últimos.

En efecto, este profesor planteará la actitud de los estudiantes como decisiva en la definición de la relación profesor/estudiante. Así, más que el manejo puntual de medios de parte del profesor, serían los estudiantes quienes identifican cual comportamiento se ajusta a cada uno de los profesores en el contexto de una cierta tipología construida a lo largo de su experiencia escolar. De este modo, en función de esta categorización, los alumnos, realizarán un cálculo racional dejando en evidencia la instrumentalización que hacen de las relaciones en la Escuela[496].

Bajo el imaginario que actualiza este profesor, serían los propios estudiantes los que obligarían al profesor a ser autoritario. Este conjunto de expectativas a los que alude este imaginario, constituye un sistema de justificación para el profesor quien tendría una imposición práctica en la interacción con los estudiantes para lograr la complementariedad con ellos. Y si estos le imponen una cierta carga para la cual no se siente preparado, el apego a las referencias tradicionales: verticales y disciplinarias, serán las que se impondrán en la práctica – y en el imaginario - para afirmar su autoridad.

Tal argumento opera como un marco de justificación de una autoridad del profesor defendida a través de formas reconocidas autoritarias o disciplinarias tradicionales. Este marco al que estarían "compelidos" los docentes, se debería en su imaginario a la necesidad de mantener el marco o modelo cultural que atribuyen a los estudiantes. Resulta interesante apreciar acá el mecanismo de externalización que hace el profesor para justificar prácticas autoritarias en esta relación, reconociendo el elemento de fuerza presente en ella.

"Yo creo que de parte del alumno se espera que el profesor sea una persona autoritaria...(...) hay veces que uno como profesor pretende no ser autoritario, busca que las cosas sucedan de una manera más lógica, más pensada o más racional, así entre comillas, pero uno tiende, dado ese molde que tiene establecido tal vez el alumno, a tener que llevar a imponerlas por una... por una forma de fuerza, porque si no el alumno no responde de la misma manera que si uno le carga la mano". (Alberto, prof. Ciencias, LTR)

En el universo que describe este imaginario, la autoridad más que construida debe ser impuesta por el profesor desde el inicio de una relación. Así, la aceptación y respeto de su autoridad, dependerá de la forma en que se plantee un docente frente a un grupo curso. La claridad en las reglas sería la clave de su obediencia, sin considerar si estas son justas, compartidas o necesarias. Los contenidos de las reglas no serán por lo tanto mayormente cuestionadas sino su establecimiento de una vez y para siempre.

En el imaginario se establece una cierta ecuación en la que los estudiantes se comportarán con mayor disciplina, mientras el profesor sea más estricto y fije reglas claras. Por otra parte cuando se trate de profesores poco preocupados por la disciplina (que en este imaginario son vistos como personas débiles de carácter), los estudiantes no respetarán la autoridad del profesor y tendrán comportamientos considerados inadecuados. Los más recurrentes: contestarle al profesor frente a una crítica, no prestar atención a las clases, hacer desorden en

[496] Este tipo de relación instrumental aparece referida en el estudio de Verhoeven, Marie (1998) *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés,* Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

la sala, no respetar la disciplina en clases, vestirse de manera inapropiada o distinta del uniforme establecido, entre otras.

"el alumno frente a la figura del profesor, la ve como una figura de autoridad y pasa por la experiencia que ellos mismos cuentan de comportamiento con los mismos profesores. Que ellos dicen y reconocen que, con los profesores que los ven débiles, así entre comillas, se portan peor, entonces obliga..." (Alberto, prof.Ciencias, LTR)

En el discurso del entrevistado sigue operando la justificación y la "obligación" a la que es sometido en su propia experiencia a ser más fuerte o a una forma de relación de mayor autoritarismo de parte suya. Esta se constituiría en su marco de acción en la medida que esta impondría un orden claro, un sistema de poder y autoridad que no dé lugar a cuestionamientos de parte de los estudiantes. Este ordenamiento que produce el profesor no estará exento de resistencias por parte de los alumnos, pero tendrá su efecto positivo en el sentido de obtener la sumisión a su autoridad como docente, la que se pone en juego en esta especie de prueba de su propio poder en el aula.

"uno alguna vez quiso imponer algo de manera más autoritaria, el alumno produce una especie de rechazo, en algunos, pero en la mayoría cuando uno impone esa autoridad, se produce un ordenamiento, como que las piezas se ordenan y ahí viene la especie de prueba."(Alberto, prof. Ciencias, LTR)

Analizando este aspecto desde la óptica de los estudiantes, podemos encontrar una cierta equivalencia con este imaginario en la medida que se valora la experiencia concreta vivida y por lo tanto *es en la clase donde se pone a prueba la autoridad y el poder del profesor*. Así por ejemplo, frente a la disciplina, los estudiantes harán un cálculo racional de los límites que es posible sobrepasar o necesarios de resguardar en el caso de cada profesor.

Dentro de este imaginario autoritario la aceptación de la autoridad del profesor dependerá de la tolerancia o pasividad que este muestre frente a aspectos disciplinarios.

En algunos casos donde se presentan dificultades serias de disciplina los estudiantes las atribuirán a aquellas formas de relación ambiguas y cambiantes, o de excesiva confianza, entre profesor y estudiante. Concentrando la atención más sobre el aspecto disciplinario que el pedagógico, tal imprecisión resultaría contraproducente para uno y otro actor en el establecimiento.

"Es que él algunas veces es... (pasivo con las personas), pero donde cachan los cabros que es así y empiezan a sublevarse no más con el profe o empiezan a gritarle cuestiones igual. Pero cuando se funde mucho igual uno le grita algunos garabatos y se arranca p'a bajo no más. O algunos se los comen no más poh, se tienen que quedarse callado porque es peor pa' ellos salir". (Diego, est. LBQ)

Pese a la coincidencia en los contenidos de este imaginario, la posición desde donde cada uno de los actores ubica sus responsabilidades en el ejercicio del poder será diferente, Así, mientras que el profesor entrevistado manifestaba su obligación de autoritarismo, negando el poder que ejercía por voluntad propia, los estudiantes reconocerán su propia responsabilidad y participación en la relación.

En efecto, pese a reconocer su posición de menor poder, los estudiantes no negarán la existencia de este, ni atribuirán la responsabilidad de la forma en que se da la relación profesor/estudiante exclusivamente al otro actor implicado, tal como ocurría con nuestro

entrevistado. A partir de la inclusión y la autocrítica, los estudiantes reconocen que el mantenimiento del respeto será una cuestión construida por los dos actores. Incluso se responsabilizan respecto de la obediencia a la autoridad del profesor en tanto cuestión dada y pre-existente.

"él como que se deja llevar..., es como bien nerd en ese sentido, porque a él le gusta que lo molesten, le gustan todas las tallas y todo, entonces en ese sentido no se hace respetar. Entonces igual es malo. Pero eso también va en nosotras, que tenemos que ser un poco más cuerdas y ver que es el profesor y respetarlo" (Alejandra, est. Lniñas N°6)

De este modo, aunque este imaginario continúa compartiendo elementos comunes en el sentido de concebir la autoridad de manera fija y legitimarla en función del orden y la jerarquía, por otra parte se distancian los significados iniciales de este imaginario teniendo en cuenta la disposición que cada actor tiene respecto de esos contenidos. Concentra nuestra atención que aquellos actores en posición inferior son quienes se muestran como los más críticos frente a su propia práctica (y que se muestran más dispuestos a modificarla), que aquellos que, ejerciendo formas autoritarias de poder, las nieguen, las justifiquen y responsabilicen a otros, externalizando las responsabilidades del modo en que construyen sus relaciones.

En general, los estudiantes contarán con un abanico de reacciones posibles de los profesores y distinguirán las diferentes formas en las que cada docente hace uso de su poder y en que refuerza o construye su autoridad.

"Manteniendo distancia, imponiéndose a través de las notas, hay algunos que conversando, pero no todos de la manera adecuada, porque hay algunos que conversan más golpeado y otros que no..." (Mariela, est. Lniñas N° 6)

Varios de nuestros entrevistados ubican a los estudiantes en una suerte de transición entre cálculo racional y vocación por una relación más horizontal. De este modo, en el primer polo, los estudiantes irán adecuando su comportamiento de acuerdo al punto hasta donde puedan llegar y obtener algo a cambio. Los elementos presentes en tal transacción se darán de acuerdo a las expectativas culturales preconstruidas y demandas concretas que tengan de los profesores y a través de las cuales les confieren un poder y una cierta autoridad como educadores.

Pero tampoco estará ausente en la relación un aspecto que superará esta instrumentalidad, donde una búsqueda de mayor autonomía será el objetivo. Las estrategias serán diversas para este fin: ya sea queriendo confrontar la autoridad del profesor para mostrar su rechazo a este sistema de organización escolar y mostrar su propio poder de contestación, o bien, para conseguir una mayor visibilidad que atraiga una mayor preocupación del profesor y la institución escolar hacia sus inquietudes individuales y/o grupales. Tanto una cuestión de expresión del poder como fuerza de contestación, así como de influencia sobre decisiones quedarán en evidencia de parte de los estudiantes.

Por otra parte desde los profesores, la dimensión de fuerza presente en la relación entre profesor/estudiante quedaría relativizada frente a la importancia del aspecto pedagógico.

"... hay (también) un asunto de interés en la relación de la clase que motiva que el alumno esté atento a lo que el profesor está haciendo, y no necesariamente que tenga que estar ahí con... con el mazo en la mano para... para imponer el orden dentro de la sala" (Alberto, prof.Ciencias, LTR)

Los estudiantes plantean que es en la dinámica concreta que se establece, entre ellos y el profesor, donde se mostrará la capacidad del docente de lograr la aceptación de su autoridad. Así, tanto la conducción de la clase como la capacidad de mantener la disciplina en el aula, o establecer la distancia necesaria entre estudiantes y profesor, serán importantes para evitar que el poder del profesor se diluya y pondrán a prueba la capacidad de imponer su autoridad.

"Igual hay que mantener un paréntesis entre la alumna y el profesor" (Karina, est. Lniñas N°6)

"Pero es que los profes jóvenes no se hacen respetar... A nosotras el profe nos decía tutéame, yo no podía, realmente no podía, porque quizá él se sentía viejo si uno le decía profe. O quizás qué le pasaba. Entonces eso igual como que rompe el hielo, es buena la confianza pero no en extremo... (Alejandra, est. Lniñas N°6)

Al mismo tiempo, algunos de los estudiantes se refieren a la autoridad del profesor como una cuestión que pre-existe a la relación concreta. Por lo tanto no se cuestionarán la existencia de la autoridad del profesor, sino más bien distinguirán entre una autoridad bien ejercida de aquella que no lo es, lo que contribuye a generar o no el respeto por el docente. De este modo, la autoridad no será para los estudiantes una cosa conquistada o disputada, sino establecida, concedida por una estructura. La autoridad en este imaginario aparece poniendo al centro la jerarquía en el sistema escolar y social y como confirmación de la posición de mayor poder, ya sea considerada legítima por todos o no.

En los estudiantes encontramos presentes dos connotaciones de la autoridad: la primera impuesta, obligatoria y jerárquica, y la segunda una concepción de autoridad construida y conquistada por el reconocimiento de méritos a quien se le otorga. En este caso, varios de los estudiantes de Liceos preferirán nominarla como respeto más que como autoridad.

"Todo está en base al trato y al respeto, si yo quiero que el profesor me respete yo también tengo que respetarlo a él y viceversa. (Pamela, est. Lniñas N°6)

Este imaginario que reivindica la importancia del respeto mutuo, encuentra su opuesto en uno autoritario que pone en cuestión el poder de contestación y denuncia de los estudiantes frente a las arbitrariedades de los profesores y el sistema escolar. En efecto, podemos observar altas resistencias en los docentes frente a la autonomía de las estudiantes o la adquisición de derechos de su parte. Este cambio es interpretado como un vuelco en la relación profesor/estudiante, en la cual se habrían invertido los papeles y serían los docentes los que hoy se encontrarían en desventaja en función de los "excesos" y "transgresiones" que se pretenden instaurar tanto con la aplicación de la reforma educacional como con los cambios culturales que van en sentido similar.

"...lo peor de todo es que ellas podrían inventar cualquier cosa contra ti, porque el profesor ahora es vulnerable, desde que tú le tocas la cabeza, porque yo les toco la cabeza y les digo: "comadre, vas bien", se puede considerar como que tú abusaste de la niña, la tocas, el hombro o la cabeza. O sea como que se está transformando todo, hay como una trasgresión. Eso a mí me molestó mucho... Hablé con inspectoría, con ella y le dije ¿cómo puedes ser así? Ella no reconoció nada". (Gonzalo, prof. Biología y Ciencias, Lniñas SdS)

Distinta es la visión que tienen las estudiantes frente a una situación similar a la enunciada por este profesor, en tanto ella les resulta una transgresión flagrante y abusiva considerando el poder docente. Así, mientras que para Gonzalo la aproximación física del profesor al

estudiante será considerada "natural" o "normal", por parte de las estudiantes será vivida y significada de un modo completamente diferente.

Ello pues, la distancia corporal, es parte constitutiva en las significaciones como expresión, ya sea de la autoridad del profesor, o del respeto mutuo, base para todo tipo de relación social, incluidas las relaciones entre profesores y estudiantes.

Lo sustantivo de la diferencia en las significaciones presentes en las jóvenes de los liceos de niñas respecto del respeto al cuerpo y el aspecto físico, se confronta con algunas significaciones docentes, donde las formas disciplinarias o abusivas son minimizadas, por la evasión o imposición de aquello que opera como un tabú.

En este imaginario, las estudiantes se oponen al fenómeno de naturalización de la arbitrariedad que se encuentra anclado en algunos docentes y como parte del sistema escolar. A partir de esta crítica, su posición jerárquica inferior en el sistema escolar, a veces aparece como una doctrina que consiente al profesor pasar a llevar el respeto mutuo que debiera existir en la relación entre profesor y estudiante, lo que obliga a ambos actores y no sólo a quien tiene menor poder.

"Teniendo una conducta adecuada, no pasándose a llevar mutuamente, yo creo que siempre ha sido así y que la alumna no puede pasar a llevar al profesor. ¡Ya! Está bien, cuando uno tiene un problema se hablan los temas, pero con límite, no así: ¿Qué te pasa? Que te peguen en la espaldita... ¡No puede ser! (Alejandra, est. Lniñas N°6)

El pacto implícito que se establece en la relación es, por lo tanto, el respeto. Este se erige como un valor del intercambio y la entrega recíproca que deben cumplir ambos actores.

"Si uno le tiene respeto al profesor, el profesor tiene que tener respeto por uno, es respeto por respeto". (Alejandra, est. Lniñas N°6)

Habrá otros profesores quienes plantean la necesidad de una relación más horizontal, entre profesor y estudiante, sin embargo, reivindicarán la necesidad de una voz de mando en el contexto del alto número de estudiantes por curso que impedirían que se construya una relación apta para el aprendizaje entre profesor y estudiante. Según estos docentes, la inexistencia de condiciones materiales para el desarrollo de estrategias pedagógicas más participativas es parte del déficit estructural que presenta especialmente el sistema municipalizado.

"pero dejar hablar a los cabros con cuarenta alumnos es algo que al final no entiende nadie... necesita voz de mando. Es injusto, pero es una realidad, en cambio en grupos más chicos es posible, si divides al curso de a cuatro, tienes 10 grupos donde discuten ciertos temas que ellos proponen, lo pueden discutir perfectamente bien, pero a nivel del curso general... Yo como profesor tengo que hacer un autoritarismo bien fome, en el sentido: "jóvenes, la única manera de que esta actividad resulte, es que usted tiene que escuchar a su compañero cuando dé la conclusión de su grupo y cuando termine, le vamos a decir muchas gracias y lo vamos a escuchar solamente, no vamos a entrar a opinar". Es que no hay otra alternativa, porque con cuarenta es mucho, es un chivateo que no entiende nadie, los cabros se aprovechan, empiezan a hacer desorden... para nosotros con cuarenta, el profe es instructor." (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Ellos responsabilizan a los aspectos estructurales del sistema municipalizado. Algunos de los aspectos estructurales que podemos constatar en el sistema municipal: el alto número de alumnos por sala de clases, espacios poco aptos o francamente deteriorados para el desarrollo

de las clases o la falta de material suficiente que pueden afectar la participación más activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

VI.4.2. El concepto de autoridad - La autoridad según los actores

La forma en que es conceptualizada la autoridad describe una forma de expresión del poder de los sujetos en su relación con otros. Aquí algunos estudiantes ven el vínculo entre poder y autoridad, en la medida que el ejercicio de una cierta forma de autoridad define el tipo de poder que se instituye.

"Ahí yo cuando hablé del poder me refería a la autoridad y el pasarte a llevar por los demás, pero no del poder "yo puedo esto", no la acción de poder o no poder."(Manuel, est. LBQ)

Una distinción entre la capacidad de acción expresada en el "yo puedo", manifestado en la posibilidad de ejercer un poder sobre otro, daría forma a la autoridad en este imaginario. Allí el privilegio de la autoridad tal como se expresó en Chile constituye un elemento que habría modificado el sentido del poder, transformándolo a quien manda más.

"Cambiaron el sentido del poder, yo estaba hablando del poder de la autoridad, del quien manda mas, eso.... no del yo puedo. (Manuel, est. LBQ)

En otras significaciones, sin embargo, la autoridad será considerada desde el punto de vista del reconocimiento de las mayores capacidades de quien ejerce la influencia.

"...autoridad es alguien que tiene en sí cierto poder sobre mí, influencia, por ejemplo mis padres, que mis papás son los que en realidad lo que me dicen: sabí que esto sí, esto mejor no, esto sí... pa mí eso sería la autoridad... (Silvia, est. CB)

En la perspectiva de algunos de los profesores, el mejor indicador de la autoridad se verificará en el comportamiento de los estudiantes. Uno de sus elementos de base, la aceptación de la autoridad por parte del estudiante significará que este hará lo que el profesor quiere.

"Por su comportamiento..., su comportamiento. Yo logro que hagan lo que yo quiero que hagan y de eso se trata la autoridad ¿cierto?: de lograr que el otro haga lo que uno quiere." (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Por parte de los estudiantes, una de las definiciones de la autoridad va asociada estrechamente al de *jerarquía*. Así, la autoridad da cuenta de la estructura del poder existente en la sociedad y entre los diferentes grupos que dan forma a la organización de la misma.

"(...)yo creo que eso es lo mejor que podemos tener, yo creo que sin jerarquía, creo que la autoridad con la jerarquía si lo relacionamos como algo parecido, o que la autoridad es parte de la jerarquía yo creo que está muy bien... Porque si no, no vamos a llegar a ninguna parte, porque sin jerarquía no hay organización... Porque no todos pueden mandar a todos, porque sino van a salir flechas pa' todos lados, va a quedar la escoba, entonces la autoridad no la encuentro una palabra mala, no es tanto por eso. Autoritario puede ser, porque es como un abuso de autoridad, pero la autoridad en sí no la encuentro mala, porque yo encuentro que esa es nuestra forma de ordenarnos. Si no existiera un profesor entonces ¿quién enseña? Igual que nosotros estamos hablando, si todos estamos hablando y el profesor habla, todos se tienen que quedar callados, porque es el sistema de jerarquía". (Martín, est. CB)

En estas significaciones se reconoce la jerarquía docente ligada a la autoridad más que al poder, dando cuenta de una conceptualización donde el profesor es el que guía y propone, no impone.

"es que la jerarquía es un respeto, si la jerarquía se hace así, este profesor está arriba, y por lo tanto todos los demás tienen que escucharlo, no por una cosa de que sea poderoso, o los esté obligando a escucharlo, sino porque existe una jerarquía que nosotros aprendemos de él, entonces creo que tenemos el deber como cosa jerárquica de ver o de exceso de orden... ahí está el miedo, a que nosotros nos impongan algo, y los otros tienen que acatar por jerarquía, porque es nuestro profesor, y es como nuestro guía en el camino del saber..." (Martín, est. CB)

Distinguimos en las significaciones imaginarias sociales, las diferencias que los actores realizan entre la autoridad *conquistada* versus la autoridad *asignada por cargos y funciones*.

Dicho de otro modo, podremos plantear la autoridad *conquistada*, como aquella verificada en el respeto de los alumnos ante la tarea y función del profesor, contra la *asignada*, bajo la potencial coacción y la violencia autorizada por la posición delegada**.**

"La autoridad es aquello que se gana, se entrega y se gana…a mí jamás me han dado autoridad, a mí lo que me han dado es un cargo que tiene ciertas funciones y que tiene ciertas responsabilidades. Y lo que me he ganado, en los años que llevo trabajando acá es el respeto de los estudiantes… Yo no necesito que ellos me tengan miedo y por eso no busco métodos de ningún tipo para amedrentarlos, uso la persuasión, la empatía, tratar de lograr que el otro me entienda y yo creo que el alumno ve consecuencia entre lo que uno dice y hace se gana el respeto…, Y el respeto de alguna manera viene a significar una legitimación de la autoridad, de lo contrario no podría tener poder, pierdo el respeto y el profesor, Creo yo, lo que necesita es la atención del alumno, que el alumno esté en onda con uno, que este allí, que no esté amedrentado y que no sienta que uno lo puede castigar. Yo creo que, lamentablemente, a veces caemos en autoridad – poder y de poder a castigo y eso creo es un elemento que va en contra de nuestra acción diaria, que es lograr que el alumno aprenda y yo no recuerdo si yo de niño aprendí a golpes…. No creo…, por lo tanto como profesor siento que el alumno no aprende a golpes… Aprende de otras maneras y a veces una palabra puede ser más fuerte, entonces yo creo que el profesor debe buscar más que el poder, debe buscar la autoridad y eso se logra a través de la consecuencia". (Juan, prof. Historia, LTR)

Una diferenciación entre el poder y la autoridad en la definición de uno de los docentes nos deja en evidencia que la concepción de la autoridad se opondría a la de poder, la primera es asociada al respeto por el profesor y se ejercería sin coacción de por medio, mientras que en el caso del poder, éste implicaría el ejercicio violento o abusivo de la fuerza o el temor en ese campo.

"yo creo que el profesor tiene autoridad, y tiene autoridad moral, académica y lo que uno trata o lo que por lo menos yo trato de buscar simplemente es que me tengan respeto, el respeto que yo tengo hacia ellos pero no busco métodos coercitivos o que traten de amedrentar al otro o traten de hacerlo disminuir porque no creo que la cosa funcione así, bueno pero en este campo se da de todo, hay gente que confunde el poder con la autoridad y yo creo que son dos cosas distintas" (Juan, prof. Historia, LTR)

Una **oposición** entre los **tipos de autoridad** también aparece en las significaciones de los estudiantes. Aquí la tensión principal es la imposición de una fuerza de dominación representada en la imagen recurrente de la policía, que ya observábamos en el debate sobre la naturalización del autoritarismo, y que representa e inflinge temor en los sujetos.

Este tipo de autoridad, de acuerdo a como es entendida por algunos estudiantes, se confronta con la que tiene el profesor en su realidad, la cual dejaría de ser una autoridad desde el punto de vista del poder del más fuerte, pues no está en juego la imposición, y propone en cambio la figura de aquel que los apoya y desarrolla la enseñanza teniendo en cuenta una relación más horizontal.

"para mí, la autoridad por fuera es como... no sé, que da miedo mirarlo, que puede pasar algo...con los señores carabineros, personalmente me da miedo pasar al lado de ellos, como que te miran feos. Yo creo que el punto de autoridad es mucho más relativo, porque por las mismas circunstancias en que se creó este colegio, es como mucho más..., el ideal, no sé..., lo miramos mucho más al mismo nivel, si me ven pa' arriba es porque quizás no tenís tanta relación con un profe, porque te da más, te cuesta más. Pero ponte tú, a los profe que son ex alumnos, yo me siento mucho más cómoda porque no sé si, no los veo como autoridad, algo así como la palabra autoridad como que ellos mandan, no ellos no, los veo como un profesor que viene a enseñarme de una manera tal cachai." (Carolina, est. CB)

En un sentido cercano a esa definición de autoridad, se agregan otros elementos donde los intereses comunes y los elementos compartidos, son características que hacen que se les reconozca la autoridad a alguien.

"...y con más partición de ideales, o sea, por ejemplo si veís el caso de la autoridad a quien seguiría, cachai. No sé si en el caso de los papás, yo sé que mis papás van a querer lo mejor para mí. Yo cacho que eso es un caso especial, porque si me hacen definir autoridad como alguien que yo... Porque decimos autoridad, es que le tenemos que hacer caso, hasta un profe... pero independiente que le hagas caso o no caso, que quieras o no hacerle caso, de una autoridad a la que yo quiera hacerle caso, sería una autoridad, que aparte que sería con partición de ideales..." (Carolina, est.CB)

Una concepción de la autoridad asociada a la jerarquía y segmentación social que se hace de los actores es reconocida en algunos estudiantes. Sin embargo, niegan su primacía en su propio Establecimiento, en particular en el caso del Colegio Bélgica donde al existir un proyecto educativo distinto de la mayoría de los otros Liceos o Colegios, suavizaría o minimizaría la autoridad, construyéndose con ello un espacio alternativo de relaciones.

"No sé si alguien que manda, pero sí alguien que mira pa abajo, que la propia autoridad es como alguien que te mira pa abajo, y no creo que aquí se de tanta autoridad, porque si hay gente que te mira pa abajo, eso yo creo que en todas partes va a pasar. Pero yo creo que aquí no es tanto como en otras partes..." (Catalina, est. CB)

Esta negación o minimización de la autoridad es contestada en las significaciones de otros estudiantes del mismo establecimiento, para quienes el concepto de autoridad va de la mano del de jerarquía y la prescripción de las formas en que los sujetos deben conducirse. Por lo tanto, más que la forma de ejercicio del poder, es la estructura misma de la relación la que la construye la autoridad. Bajo esta significación, su ejercicio será una cuestión aparte, puesto que autoriza para el ejercicio de cualquier poder.

"yo no he dicho que pierdan, lo que pasa es que aquí en general..., yo no veo... Es que pa' mí, el concepto de autoridad es como siempre está mas alta que yo, siempre me puede decir lo que tengo que hacer" (Catalina, est. CB)

En el imaginario e interpretación de algunos estudiantes, la idea de manejo o control estarán excluidas del concepto de autoridad en la relación entre profesor y estudiante. Pero al mismo tiempo restarán valor a la interacción concreta entre los dos actores en comparación con el

sistema más amplio que existe y que define la posición de uno y otro actor, y en cuyo contexto el profesor portará su cargo y función.

Según esta visión, la autoridad existe, no debido a un motivo específico, sino por el simple reconocimiento de la superioridad del otro. La posibilidad de la interacción es la que define la forma de relación que se construye. Esta visión reconoce el valor limitado que tendría considerar sólo la Psicología de los individuos implicados en las relaciones sociales. Será sobretodo el marco más amplio donde se contienen esas relaciones específicas aquel que marcaría la posibilidad de la aceptación de la autoridad. Así, el rechazo o aceptación de la autoridad de parte de un individuo, debido a uno y otro motivo, no logrará revertir el peso de las connotaciones sociales, culturales y políticas que hacen de ella una autoridad legitimada.

Es esto lo que determinará por sobretodo el reconocimiento por parte de los estudiantes de la autoridad del profesor y será él, más allá de la relación concreta, quien reconocerá y definirá la relación de autoridad que se establece.

"Yo creo que sabís que no creo que es necesario de repente tener la concepción de autoridad de que te va mandar o que te mira pa abajo, de repente pasa..., o sea yo tengo claro que aquí los profesores, me gusten o no me gusten en el grado que sea, están arriba de nosotros y son autoridad, cachai, le debemos respeto. Entonces no creo que de repente eso como de decir: "bueno, es que me siento más relajada en la clase con este, con tal o con tal, o sea igual me siento más relajado, pero eso no significa que para mí deja de ser una autoridad de cierto modo, de que me esté mandando o..., porque para mí va a seguir siendo una autoridad me guste o no, entonces no creo que sea tan válido eso de decir de repente de porque somos jóvenes, o ex alumnos, pierden ese grado..." (Martín, est.CB)

En un sentido opuesto, lejos de una naturalización del poder desmedido que conferiría la autoridad, en el relato de uno de los docentes entrevistados encontramos un imaginario de la autoridad que se opone al autoritarismo explícitamente.

Bajo una visión crítica de lo que ha sido su experiencia como estudiante, en este imaginario se dibuja un escenario de cambios para el cual, serían los profesores más jóvenes quienes estarían mejor dotados que los otros docentes. La mayor cercanía en edad puede aparecer como significativa, en el sentido que desde este imaginario, los profesores más jóvenes estarían más próximos de los intereses y los cuestionamientos de los estudiantes.

De este modo, se confronta en el imaginario una autoridad ***absoluta*** (autoritaria naturalizadora), con una autoridad ***construida en la relación*** (conquistada, humanizada)

La primera estando ligada al mantenimiento del orden social, y bajo la cual no son precisas otras justificaciones para ejercer el poder que la posición en la cual los docentes estarían afincados y cuya acomodación significaría la incorporación de las premisas tradicionales de la educación para preservar un cierto orden y excluir la posibilidad de cuestionamiento de parte de los estudiantes.

Por otra parte el segundo tipo de autoridad refiere un imaginario donde se destacan la empatía, la cercanía y la afectividad en la relación profesor/estudiante. Ello dice relación con una práctica docente donde se expresa la preocupación por el otro. Esto significa humanizar una relación que se construyó tradicionalmente sobre la base de la distancia y el autoritarismo. El respeto y la autoridad son por lo tanto una conquista y la expresión del reconocimiento del aporte que el profesor puede hacer en el proceso de formación de los y las jóvenes.

"Yo creo que principalmente lo que hoy día juega a mi favor es mi edad, los chicos te ven joven, la apariencia es muy determinante también y lamentablemente que sea así, pero te ven con el pelo largo, te ven joven, con cuestionamientos o problemáticas que ellos también tienen, o creen que van a tener. Entonces (...) uno le habla de cómo se ven las cosas en la universidad y se interesan, porque saben que tú hace poco estuviste en la universidad, no como el profe que lleva como 30 años de servicio que estuvo hace rato en la universidad. Principalmente eso, yo creo que tengo a favor la edad, el trato directo... el decir las cosas de manera frontal, sin temor al ridículo desde mi postura de profesor para con ellos, ni ellos para conmigo sino que uno es persona, uno se equivoca, puede ser que estos contenidos no se vieron a cabalidad, empecemos de nuevo si es que no se entendió nada. Yo creo que principalmente mostrándose como ser humano, como persona común y corriente que ellos sepan que no es necesario aplicarnos este autoritarismo para ser...para ser respetado, que el respeto no pasa por el autoritarismo, pasa por cuestiones mucho mas humanas, mucho mas sustanciales por ejemplo, el ser capaz de acercarse a un alumno, y decir ¿Qué te pasa? ¿Algo te está sucediendo? ¿Tienes algún problema? ... Uno de 30 alumnos: el profe me preguntó, notó que yo tengo un problema, entonces hay un trato distinto, no está el profe lejano que está conversando afuera y se acabó y punto no más... (...)Nunca se detuvo a pensar (...) Aquí (...) ellos tienen que estar en clases, tienen que estar obligados, entonces ese trato yo creo que de alguna u otra forma te va entregando autoridad. También juega en tu contra en el sentido de que a veces ellos abusan de esa confianza, como también, si lo vemos del otro lado, hay abusos de autoridad contra los profesores también, ¿excesiva?". (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Las formas autoritarias serán las que irán contra la autoridad del profesor. En este contexto, las significaciones que acompañan la autoridad del profesor se asemejarían a las que afirman la autoridad del padre. El cariño, así como la capacidad de escucha y de diálogo, significará el reconocimiento del otro. La imposición, en cambio, significará el cuestionamiento de la legitimidad de un sistema de poder.

A la vez, la distancia enorme que se fijaba entre profesores y estudiantes en el pasado, representan elementos que podrían restar su autoridad hoy en día, en la medida que los estudiantes demandarían mayor cercanía con sus profesores para, no-solamente *respetarlos*, sino también *quererlos*, tal como lo enuncia una de nuestras profesoras entrevistadas.

"ella conversaba con nosotros, era como la amiga de nosotros pero ella era la única, las demás eran la señorita tanto, que se sentaba en su pupitre desde esa lejanía, dictaba la clase hacia esta tarea que hacían los profesores en esa época y eran respetados por eso...no muy queridos a lo mejor, pero respetados... Entonces ¿qué es lo que pasa cuando estudiaba pedagogía? Decir, o: no voy a ser como... yo voy a hacer todo lo contrario de... Porque esa lejanía que tuvimos con ellas, siendo muy buenas personas todas ellas, nos afectó, nos afectó, a lo mejor la familia era distinta, la familia también yo creo que incluye harto." (Macarena, prof. Francés, LBQ)

El autoritarismo genera tensiones y resistencias en los actores, pero también la posibilidad de quiebre de esa autoridad declarada oficialmente legítima. Cabe preguntarse respecto de lo que ocurre con un sistema político que pretende imponer ciertas nociones de autoridad bajo amenazas, donde la fuerza aparece explícita o implícitamente como vehículo válido. Bajo esta argumentación, no es posible ninguna dominación sin que se produzca ya sea una cierta inversión en el concepto de autoridad, donde ella implicaría necesariamente formas autoritarias de relación. O bien, una fusión entre autoritarismo y autoridad, donde en defensa de una autoridad considerada legítima por quienes se encuentran en posición de mayor fuerza, se exige su aceptación y se sanciona en función de ella.

"No depende de la autoridad el horizonte ni una meta clara. ¡En lo absoluto! Yo creo que al revés, que si uno es un tipo autoritario frente a la sala es al que menos credibilidad le voy a dar, es al que menos le voy a confiar algún cuestionamiento, alguna duda mía personal, al que menos le voy a

preguntar: "Profesor, ¿qué hago en esta situación?" Encuentro que justamente uno trata..., tiende a escapar a eso..., esa autoridad impuesta. Y aun así por ejemplo si lo llevamos en términos de familia, uno sabe que la mamá y el papá son autoridad, aunque uno después se convierta en adulto, igual mantiene esa instancia de la autoridad del papá aunque ya no tenga nada que ver ni en lo económico y uno ni viva con él, pero es una autoridad, está explicito e implícito ese respeto al papá. Uno no va agarrar a chuchas a mi papá porque se me ocurrió no más. Pero esa autoridad tiene que ver principalmente por el cariño, por la capacidad de que uno puede escuchar al papá o la mamá si uno le dan un consejo se lo está dando porque te quiere, va justamente por el lado humano no por imponer algo, y justamente tienen que ver con lo social, tu te das cuenta que lo primero que comienza a ser socavado socialmente cuando nos imponen algo. Entonces así, punto, comienzan los cuestionamiento del por qué eso es así, veamos, busquemos otra manera de moldear esto a nuestra realidad también..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

La existencia de autoritarismo en la relación entre profesores y estudiantes tendría relación con una concepción de una autoridad absoluta de los docentes, que se expresará dependiendo de la forma en que se concibe la educación y el proyecto educativo del establecimiento.

"(...) que todavía existan profesores autoritarios dentro de la clase de que cuando ellos están haciendo clases no vuela ni una mosca, o el alumno tiene miedo a ser algo impropio, yo no estoy de acuerdo con esa educación, y ojo, que esa educación persiste en todo tipo de colegios, desde este tipo de colegio hasta el colegio municipal donde el profesor entra y no vuela ni una mosca dentro de la clase. Esa autoridad absoluta y creo que no es el camino. Yo creo que la autoridad se va por el otro lugar, por otra parte, como más humana, no impuesta, yo me gano la autoridad, yo llegue acá y soy el profesor y me tienen que respetar, evidentemente es un respeto es una cuestión de orden social, que hay que hacer no más... (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

VI.4.3. El poder de una pedagogía democrática

Tal como analizamos en el debate relativo a la disciplina, se distinguen significaciones donde el poder del docente aparece suavizado o democratizado a través de una práctica de mayor participación de los estudiantes en la sala de clases.

Dándole un mayor énfasis en el aspecto pedagógico encontramos un imaginario que confronta la visión tradicional autoritaria de relación entre profesor y alumno. Este se construye en el marco de crítica al déficit o falta democrática que presentarían los profesores en la forma de ejercer el poder.

Este imaginario se construye a través de la autocrítica respecto de la forma en que se ha instituido el oficio de profesor como poseedor del saber y que ha establecido una distancia basada en la jerarquía de saberes de profesores y estudiantes a veces insalvable. También respecto de la necesidad de construir una relación más horizontal entre profesores y estudiantes, donde es al profesor a quien le cabría la mayor tarea para que se establezca una relación que propicie el aprendizaje y la participación de los jóvenes dentro de las actividades pedagógicas, más que responsabilizar de todo a los estudiantes por su fracaso como educador.

"Ahora por principios, los profesores no somos muy democráticos, porque tenemos el saber e imponemos ese saber... Cuando dicen ese cabro no sabe nada de historia... Típico que los cabros andan con eso. ¿Hagamos algo entretenido me dicen? Entonces yo les digo: te canto los verbos, te bailo las conjunciones". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Los motivos del mayor poder de los profesores radicarían principalmente en el mayor conocimiento y competencia que tienen para la enseñanza. En este imaginario pedagógico se incorporan y aparece enfatizado por las características de personalidad, donde un carácter fuerte del profesor establecerá una distancia en la relación. Con el desarrollo de esta actitud de defensa fuerte por su parte, evitará ser criticado o contestado por sus pares o por los estudiantes.

"Porque los profesores no sé poh tienen un cuento de que ellos estudiaron, ellos aprendieron y son infalibles, que lo que dicen ellos es ley y que nadie puede venir a rebatirles lo que saben. Entonces no sé..., tendrá que ver mucho con la personalidad también, hay gente que tiene una personalidad que se supone que nadie puede venir a llevarles la contra, entonces tú le dices: ¡sabes que creo que deberías...! Rapidito te mandan a freír monos a Guayaquil, así que..." (Macarena, prof. Francés, LBQ)

VI.5. LA AUTORIDAD EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO.

VI.5.1. La Autoridad en el Sistema Escolar – la autoridad del director, de las Corporaciones municipales, de los dueños de los Colegios.

Tal como mencionábamos más arriba, en la referencia a la autoridad, algunos profesores distinguirán como más importante el contexto más amplio de relaciones en la institución escolar que aquel que se construye entre estudiantes y profesores en la sala de clases. La relación con los otros actores del establecimiento, así como el marco del sistema escolar, se divisan como más determinantes.

En esta lectura se intentan describir momentos distintos en el desarrollo del sistema educativo, en los cuales la autoridad habría experimentado algunos cambios. Sin embargo, se reconoce la existencia de anclajes fuertes que se evidencian, por ejemplo, en la permanencia de un sistema altamente jerarquizado. La alta diferenciación y segmentación entre los actores para la toma de decisiones, la estructura jerárquica de cargos en la organización escolar, representan aparatos y dispositivos a través de los que opera el poder y que da forma a la institucionalidad educativa.

"Actualmente las cosas tienen que manejarse ahí, en el equipo de trabajo... horizontal... ustedes son coordinadores, lo que hay que definir bien son los roles, yo me hago cargo de esto, y yo de lo otro... (...) Pero se tiende a la jerarquización (...) se construían los edificios de esa manera, todavía permanecen: el director tiene baño personal."(Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Las imágenes sobre la forma en que se diseñan los espacios en los colegios ayudan en el imaginario a referir el modo en que se enfrentan las tareas educativas, y que son cuestionados por algunos profesores.

Las significaciones sobre las formas participativas de trabajo en la escuela, van unidas a aquellas que encontrábamos en el ***imaginario pedagógico*** que se confrontaba con un imaginario disciplinario (en el primero de los debates) donde se critican de manera global las formas de gestión y relación en la escuela.

Tales aspectos requerirían de su modificación para ser reemplazados por una mayor horizontalidad y cooperación entre los actores, rompiendo las estructuras tradicionales que

distinguen y critican. La forma de relación que se da con los cargos directivos, en tantos mediadores con la estructura educacional, resulta fundamental de transformar. En este sentido, algunos de los profesores reivindican la necesidad de construcción de una relación de apoyo y respeto, más que de subordinación entre los actores en función de su poder asociado al cargo.

En función de la existencia de la jerarquización en el sistema educativo, en el imaginario de los docentes se hacen analogías entre la relación de los profesores y el director, con aquellas de los estudiantes y el profesor. En estas significaciones docentes aparece el reconocimiento de los rasgos de autoritarismo presentes en el ámbito de la administración al interior de los Liceos y la jerarquía del sistema educativo, advirtiendo que, es en la relación concreta, donde se define la perpetuación del temor, de relaciones injustas o de sometimiento de parte de los docentes. Por lo tanto cabe una responsabilidad a los propios actores para no aceptar pasivamente procesos de coacción sobre el colectivo si se quiere evitar tal forma de relación.

"...cuando yo recién llegué, había un director muy tradicional. Cuando yo llegué siempre he sido igual, crítico, y nunca hubo mayor persecución o cosas así, pero sé de escuelas donde los directores son verdaderos dictadores, pero los profesores le agachan mucho la cabeza. Y cuando estaba en el colegio de profesores iba a las reuniones y les dije eso a los profesores, que no teníamos por qué agachar, ni aceptar todo a los directores, [ellos] están para ayudarlo a uno, no para que nos anden retando. Es igual que el alumno, el alumno siempre va a decir: oiga, el profesor no tiene por qué tratarnos mal, yo estoy aquí para que me enseñe, pa'l profesor igual". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Por nuestra parte, observamos que el argumento de la relación de mayor poder y autoridad del Director o Directora, da forma a la justificación de la pasividad de los docentes ante situaciones arbitrarias o injustas en el establecimiento.

Esta pasividad que se critica, se da en distintos niveles, tanto al nivel local - del establecimiento - como en el nivel más amplio - del sistema educacional - donde sus demandas quedan desoídas debido a tal inactividad.

"Yo siempre reclamo eso y una de las grandes peleas que tengo actualmente es que nosotros los profesores no tenemos condiciones de trabajo óptimas y le he dicho al Colegio de profesores que pelee por eso..." (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

El poder de los Directores ligada a su dependencia política de las autoridades políticas tendría mayor peso que las normativas dispuestas en el estatuto docente. De este modo la reivindicada *inamovilidad funcionaria* sería transgredida a través de situaciones como traslados, o reducción de horas, fruto de malas evaluaciones o quejas en contra del profesor.

"Hay una autoridad que es a la fuerza que es la directora pero hay problemas en el entendimiento entre los profesores y la dirección porque indudablemente ahí hay apoyo del gobierno. Ellos tienen que defender su puesto, la jefa de ella le aplica la cizaña y pa' fuera, y ella nos aprieta a nosotros, aquí hay varios que fuimos apretados ya, hay un menoscabo dentro de nuestra profesión, dice en unas partes de nuestro estatuto "la inamovilidad del funcionario que está de planta", yo después de 27 años me voy con 25 horas para otro colegio sin decir "aguas van" (Gonzalo, prof.Biología y Ciencias, Lniñas SdS)

En el caso de este docente la presión a la que se encontraría sometido el profesor para responder ante denuncias en su contra de diferente tipo, en especial de acoso, los dejaría en una total indefensión frente a sus superiores jerárquicos quienes deciden las sanciones

pasando a llevar el poder de su puesto, pero resguardando su autoridad al decidir una salida ***decorosa,*** manteniendo una cierta discreción.

VI.5.2. Sobre el contexto de la Reforma educacional. La relación con la reforma, la evaluación y la competitividad.

Esto tiene conexión, en el discurso docente, con la forma en que se ha implementado la reforma educacional, la cual hasta antes de las protestas de los estudiantes no habría considerado mayormente la visión de los diferentes actores.

"pero claro, si tu haces una reformas, tú tienes que mandar reformistas y que sepan muy bien lo que es la reforma y el gobierno hizo una reforma y el Ministerio de Educación yo creo que 4 o 5 sabían lo que era la reforma y el resto…nadie más tiene idea lo que es reforma, entonces mandaron a hacer capacitaciones ¿a quiénes? A las universidades, que no tiene idea lo que es la reforma las universidades…recién la están estudiando ahora… ¡ese fue el error del Gobierno!…..porque podría haber dicho vamos a hacer una reforma, dos años… ¿colega empecemos a ver como la vamos hacer? Mire esté fue el modelo español ¿la podríamos adoptar nosotros acá? ; ¿Qué les parece la participación de ustedes? (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Se atribuye a la Reforma que, pese a su discurso renovador, ha recurrido a formas autoritarias de baja consulta a los profesores para su diseño y nula consideración de los actores para ponerla en marcha. La falta de participación docente va de la mano de ciertas significaciones que demuestran la competitividad creciente entre los docentes.

El autoritarismo aparece ligado al individualismo, relacionado con la falta de consideración de la colectividad o bien, el corporativismo amenazado por la Reforma Educacional que estimularía la competitividad entre los profesores al interior de los Establecimientos y dentro del Sistema educacional con la puesta en marcha de la evaluación docente.

Dentro de este imaginario aparece como amenaza permanente para los profesores el escenario de cambios que se están impulsando desde el Ministerio de Educación, el cual desde sus distintas instancias: Seremi (Secretaría Regional Ministerial de Educación), Direcciones Provinciales, o desde las instancias administradoras en el nivel local (Corporaciones Municipales de Educación) ejercen una presión sobre los Establecimientos en función del mejoramiento de la exhibición de mejoramiento en el rendimiento escolar de los estudiantes y en la calidad de la Educación.

Esta dimensión que en el discurso de algunos profesores aparece como secundaria, también es objeto de evaluación de parte del Ministerio de Educación. Esta evaluación establece jerarquías entre los profesores en función de sus competencias. En este contexto, podemos vislumbrar mejor la queja de los docentes en orden de criticar el individualismo y la competitividad existente, pues un tipo de relación autoritaria entre estudiantes y profesores (como puede ser su caso), va siendo cada día más cuestionado desde el punto de vista pedagógico y significa una mala evaluación de parte del ministerio.

"es que si te fijas, en todo orden de cosas hay una competitividad muy grande. Yo primero, yo me impongo, entonces nadie se entiende, no llegamos a cumplir un objetivo que se supone debiera tener la educación, el alumno tiene que entregarse y el profesor tiene que dar todo de sí para que ese joven llegue a desarrollarse completamente, pero se necesita una entrega por ambas partes. Se está en una tensión permanente, una tensión absurda que no nos lleva a ninguna parte por ese espíritu

competitivo absurdo que en este caso no tiene sentido, si hay una competencia si es por el objetivo del desarrollo personal de ambas partes." (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

En el contexto de cambios en las directrices ministeriales uno de los aspectos que aparece como crítico en las significaciones, lo constituye la relación entre profesores y estudiantes en varios de los establecimientos municipalizados que contaban con el programa Liceos para todos[497] los cuales concentraban la población más vulnerable desde el punto de vista socio-económico al momento de nuestro trabajo empírico.

En los docentes se despliega una crítica a este programa donde cuestiones como el apoyo a los estudiantes más pobres y en riesgo de deserción, es considerada como una mal comprendida solidaridad que no tiene cauce ni resultado positivo. Así, se pierde energía del docente cuando ese apoyo va dirigido a quienes no tienen interés en la educación y tienen un pronóstico de vida desfavorable por su origen.

"es que independiente de la solidaridad, esto se trata de que todos saquemos provecho pero si todos nos estamos perjudicando, no tiene sentido (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

En el discurso de los docentes se hace una apelación explícita al sistema social más amplio que impone la competitividad, pero se concentra directamente en el contexto educativo actual. De este modo, su critica va dirigida de manera tácita hacia las formas pedagógicas que se pretenden instalar en la escuela. Así, el objetivo de una educación más personalizada, en este imaginario, sería *desvirtuado* por el individualismo cuya presencia primaría en el sistema global. Bajo estas significaciones, en su aplicación al sistema educativo, negaría toda cooperación entre los docentes, amenazando el espíritu corporativo anterior donde los profesores conformaban un cuerpo y no se establecían diferencias entre ellos en función de su rendimiento.

"es que una cosa es el personalizado y otra es el individualismo que acá lastimosamente en este sistema te estimula al individualismo, entonces la solidaridad es una lucha espantosa por conseguir que alguien realmente..." (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

"es que yo lo solidario lo entiendo no como una acción de compasión que tu regalas. Para mí lo solidario es la sensación de que somos todos, que trabajamos en forma cooperativa, que unos con otros nos enriquecemos. Para mí es eso. Y eso yo encuentro que actualmente es tremendamente atacado por este sistema individualista, que tú seas más, que el de más allá sea más, que vamos dándonos codazos, que no importa qué pasó atrás tuyo". (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

En este imaginario *lo solidario* se opondría al sistema individualista que estimularía la jerarquización al interior del propio cuerpo de profesores quienes siempre habían compartido *el mismo status*.

Así, la evaluación docente dejará en evidencia sobretodo las diferencias dentro del cuerpo de profesores, estableciendo distintos status en su interior, e impulsando como dinámica social *el intento de unos por dejar atrás a los otros.* La competencia evita, en este imaginario, el acceso al *provecho* común. La evaluación individual es símbolo de diferenciación, y de falta de solidaridad, pues si se está dispuesto a ir "dejando de lado a sus colegas", se olvidan del

[497] Este Programa del ministerio de educación, que se implementó entre el año 2001 y el 2006 estuvo destinado a reducir la deserción escolar. Para apoyar a aquellos estudiantes en riesgos de desertar, se focalizaba sobre estudiantes con problemas de asistencias, bajo rendimiento y sobre-edad. El apoyo consistía en una subvención anual para el pago de materiales escolares, siendo significado por los actores de los liceos más pobres como una Beca. Todo el detalle sobre el desarrollo del programa puede encontrarse en las publicaciones del Ministerio de Educación, (2000, 2001, 2002, 2004)

colectivo, pierden de vista el trabajo cooperativo. Y sobretodo se rompe con su institución como cuerpo docente.

"Claro...dividir para reinar y que cada parcelita que pelee por su cuenta, yo te digo como profe de matemática he escuchado este criterio en un curso de perfeccionamiento...que dado que los profesores de matemáticas somos escasos, deberíamos, los profesores de matemáticas, llevar todo un planteamiento para recibir sueldos mejores... Me pareció inmoral... ¿cómo yo voy a estar luchando? ¿Porque yo soy profesora de matemáticas, voy a decidir que mi asignatura vale más que las otras? ¡Que falta de respeto entre nosotros!". (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

Las significaciones sobre una *igualdad docente* en los profesores, refiere su constitución como cuerpo docente. Aquí se critican los cambios, o posible fin del estatuto docente. Por esto la pérdida de la posibilidad de mutuo aporte de *"unos con otros"* a los que hacen alusión los docentes, estarían refiriendo sobretodo al corporativismo para mantener su status general de profesor y todas las condiciones asociadas a este status. Aquí, el poder y la autoridad estarán dados en función de ese status docente más que por una práctica concreta. Puesto que la cooperación reivindicada desde un imaginario sobre lo gremial, no aparece, sin embargo, expresada en espacios o metodologías de trabajo compartidas con sus colegas. Para el desarrollo de su trabajo muchos de los profesores se restringen a sus asignaturas específicas perdiendo muchas veces la visión de conjunto.

La queja central de los profesores apuntaría, por lo tanto, a la pérdida de autoridad que les acarrea el nuevo sistema educacional, donde dejan de tener la última palabra y su desempeño es objeto de un control y seguimiento de parte del ministerio que pretende superar la supervisión formal.

Esta tarea de supervisión la han desarrollado hasta el momento las Direcciones Provinciales de Educación del Ministerio[498]. Las funciones que se fijaron en este nivel de la estructura, en el contexto de los cambios del período militar de diversificación de establecimientos privados, se remitía a cuestiones de tipo administrativas, una de las principales: la verificación de la lista de asistencia de los alumnos para determinar el pago de la subvención escolar asignada al establecimiento, y en consecuencia, al sostenedor fuera éste un departamento municipal de educación, o un administrador privado subvencionado.

Allí podemos observar el cambio en el rol del estado quien asume un rol subsidiario frente a la salud y la educación y traspasa estos servicios al sistema privado. De este modo, las políticas públicas sufrieron una reorientación y dejan su carácter universal pasando a ser de tipo residual.

Tal sistema de subvenciones estatales aún persiste desde las transformaciones educacionales que tuvieron lugar durante la Dictadura y que afectaron a gran parte de los establecimientos que antes eran públicos y dependientes del Ministerio de Educación en materia de administración. Sobre este sistema existen más antecedentes en el capítulo IV.

En función de la reestructuración interna que deberá sufrir el Ministerio de Educación por los cambios que establecería la Ley general de educación pactada entre el gobierno y la oposición en el parlamento, esta forma de supervisión administrativa, pero también la estructura provincial, estaría en proceso de desaparición o re-configuración[499]. Durante la transición, se

[498] Cox, C. Editor (2003) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Santiago: Editorial Universitaria.

intentó reorientar sus funciones hacia la supervisión de algunos programas en el contexto de la reforma educacional.

Reteniendo el contenido de crítica al individualismo, pese a la recurrencia del discurso de algunos profesores que justifican modos de relación autoritarios entre profesores y estudiantes, este no es el contenido que articula los significados que le dan su forma y estructura autoritaria.

Este contenido de crítica al individualismo se critica de manera transversal, pues aparece también en otros discursos que, confrontando un imaginario autoritario, y desde una óptica política distinta, el individualismo y la competitividad serían fruto del sistema capitalista, y en particular del esquema económico neoliberal. En este imaginario aparece una referencia a la falta de contenidos en la educación que aseguren una mayor responsabilidad y sensibilidad con lo social por parte de los estudiantes. El pragmatismo exacerbado se estaría promoviendo desde distintos espacios y agentes de socialización, donde se distinguen como principales responsables el sistema político y económico, así como los medios de comunicación concentrados en pequeños grupos de poder.

En este imaginario, se reconoce el papel que la Escuela tiene en esta reproducción, tanto por la complicidad con las formas de pensamiento dominantes como por las formas de relación que existen en su interior. En especial, una alta jerarquización, la aceptación pasiva o quejumbrosa del individualismo, así como una sociedad competitiva e insensible o indolente frente al otro. Todo en pos la búsqueda del éxito, ya sea de los estudiantes, del colegio, de sí mismo; aumento de su patrimonio, o simplemente, por supervivencia, buscando el mal menor entre las alternativas que elige, lo que lleva a un conformismo sistémico.

"...es mi gran crítica que le hago al sistema, es que la escuela hoy día lamentablemente está formando (...) a través incluso de nosotros los profesores, entes súper individualistas que no son capaces de mirar al lado, de preocuparse de problemas de índole social, o políticas de lo que sea. La escuela hoy día está entregando, siento yo, entes individualistas que eligen una carrera absurda loca, de terminar el cuarto medio, ojalá quedar en una buena carrera, ganar harto dinero, y tener hartas cosas y ser exitoso en la vida, lo que no implica por ejemplo a lo mejor llegar a la universidad, dedicar un tiempo al trabajo social con la comunidad, y después tratar de ser feliz dentro de lo que uno está viviendo. Una carera loca, de buscar cuál es la mejor carera que me entregue más plata, para tener más confort en la vida, y más cosas materiales, eso siento yo, se ve mucho con los chiquillos. Por ejemplo, yo hacía clases en un colegio en Santiago, el parque municipal, en donde me encontré con la sorpresa, a diferencia de mi generación... (...) cuarto medio, vamos a empezar a ver al PSU. El cuento es que van a dar la prueba, de un universo de 40 chicos, 4 daban la prueba, y el resto a trabajar o ya tenía claro en qué instituto, y los que menos dinero tenían para invertir en educación, ya sabían a qué universidad se iban, ya los papás habían visto préstamos, eso por el estilo, para meterse en el sistema. El mínimo esfuerzo! O sea, yo no me voy a esforzar por dar una prueba que yo sé que me va ir mal, mejor me esfuerzo y veo cómo trabajo, cómo me las arreglo con plata para pagar esta universidad o este instituto, por ejemplo. (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Como parte de este sistema competitivo que estimularía la reforma se inscriben situaciones que bajo un imaginario de avasallamiento, pero con base a un argumento técnico-pedagógico, en ciertos casos los conflictos de autoridad al interior del establecimiento evidenciarán las disputas del poder entre los actores al interior del establecimiento como institución escolar. Así lo observamos en uno de los casos relatados donde algunos profesores intentan ejercen poderes de fiscalización y evaluación, atribuyéndose una autoridad que no tienen pasando a

llevar a sus pares docentes y cargos directivos. Esta una trasgresión de la autoridad en la escuela exige bajo este imaginario, el reconocimiento del error y la disculpa de parte del culpable de la misma. Sin embargo, la exigencia de acatamiento será la estrategia más efectiva para asegurar el mantenimiento de la autoridad *afectada*.

"Se vio afectada la autoridad del jefe de UTP, porque el profesor en este caso, se le ocurrió hacer esta revisión y esta indagación poco científica, de partida generó en el jefe una postura un tanto de molestia porque, punto uno, si uno quiere hacer algo tiene que consultar, y no sólo estudiantes, el jefe UTP es el que atiende la parte académica, es lógico, él es un profesor y tiene una función y nos debe respeto a las comisiones en sí, es una cuestión profesional, no es un hospitalismo aquí no se da tanto eso, pero debe ajustar a la función y a la condición de él, entonces, él se vio, se sintió pasado a llevar seguramente, y si uno manifestó algo: acáte!! Más detalles no! Claro..., antes él manifestó abiertamente ante el jefe técnico que no correspondía, entonces se pasa a llevar la autoridad y empiezan los recelos, y un colega con una cosa así ya te produce un quiebre, es difícil volver a confiar en alguien de nuevo en cosas de ese tipo". (Ernesto, prof. Matemáticas, LTR)

Resulta interesante la doble implicancia de la autoridad para su mantenimiento en un cierto marco de respeto a la organización del establecimiento y a la autoridad del profesor. En estas significaciones docentes se realiza un desplazamiento en la justificación de la autoridad que permite instituirla como parte de un sistema donde la autoridad del jefe opera como principal recurso para defender su propia autoridad pasada a llevar por un colega. El conflicto de autoridad es mencionado como tal - y justificado -desde la transgresión de la autoridad del jefe encargado, antes que de la propia. En este imaginario se marca la necesidad de *acatar la autoridad* de un *superior* jerárquico.

En este imaginario, la autoridad tiene un efecto visible mucho mayor que el poder, lo que exige de su manejo por parte de quienes la ***portan.*** Así la autoridad exige a la imagen, la representación de la autoridad en los gestos y la forma de expresarse, ***mostrarse con autoridad*** implica también tener una gestualidad que acompañe.

"Porque tener autoridad significa lograr que los demás hagan lo que tú quieres que hagan, ahora hay caminos para lograr eso por supuesto, pero es ese el cuento en el fondo, es lo mismo. Ahora respecto de la autoridad qué tiene que ver con la autoridad en un colegio, tiene que ver por supuesto con las personas, todas las personas son diferentes. Hay personas que se ven como muy autoritarias, pero se ven muy parcas, son muy estiradas... Te miran con el ceño fruncido y no te dan ninguna posibilidad de pensar de que, por último, tú puedes tener una posibilidad de acercamiento con ellas y hay otras personas con mucha autoridad también, pero te tratan con sutileza, te tratan con gentileza y no se nota la autoridad..., y logran también hacer cosas que pretenden que los chiquillos hagan (Macarena, prof. Francés, LBQ)

VI.5.3. La "pérdida" de la autoridad: los componentes históricos de un descuido inexcusable en el discurso docente.

Nos parece interesante fijarnos en la constitución de un imaginario sobre el poder y la autoridad, donde se connota la falta o pérdida que han sufrido los docentes. Un relato nos muestra la doble dimensión del imaginario de *la pérdida de autoridad de los profesores*. En primer lugar, ésta señala la vigencia de ciertos contenidos y cambios socio-culturales que son leídas como formas *"a la moda"* que se pretenden imponer. Sin embargo reconocen que es una forma que han seguido y que aceptan. ¿A quién se dirige la crítica, entonces? ¿A la

aceptación pasiva de su parte de esos contenidos? ¿A la repetición de prácticas a la moda? ¿Por qué se elige este significante?

En las significaciones presentes se minimiza el sistema bajo la nominación de moda. Puede operar el intento de parte del hablante por reducir la frustración que significa haber dejado de contar con autoridad como docente. Y a la vez, la frustración por haber creído en un modelo diferente, cuyos efectos él - o ella - no sospechaba.

En ese contexto significante, ya sea desde la justificación o la autocrítica, se pone al centro el propio quehacer, la participación que ellos han tenido de ese sistema (aunque sea referido sólo como "cosas de moda." Bajo este contenido se invisibilizan los cambios políticos que sufrió el sistema educativo, político y social y de los cuales fueron testigos. El cierre a una lectura más explícita sobre las transformaciones socio-políticas vividas nos conminan a preguntarnos las sombras desde las cuales se vislumbra lo histórico-social. Se construye un espacio imaginario donde la práctica docente se ve como un continuo sin que los vaivenes de la historia social y política hubieran atravesado ese campo hasta ahora.

Y el quiebre es importante desde el punto de vista afectivo. Los cambios son connotados como pérdidas: la pérdida de la autoridad. Un descuido casi inexplicable. Un proceso que se fue de su control.

"pero me pregunto cuándo lo perdimos, yo creo que es cuando queremos tontamente pertenecer a un sistema de moda, entonces hacemos las cosas de moda y lo aceptamos, hemos perdido autoridad y así está todo el problema" (María Isabel, prof.Ciencias Sociales, Lniñas SdS)

Para otros entrevistados el proceso de privatización que ha vivido la educación en diferentes niveles y los procesos sociales más amplios hace proyectar la privatización completa del sistema educativo. Ese proceso de consolidación institucional educativa, donde las premisas mercantiles son puestas al centro, encontrará resistencias en algunos estudiantes, quienes, pese al peso de la institución mercantil, darán un espacio de posibilidad a la educación pública.

"...en estos colegios particulares, tú vas a cuarto medio y todos tienen claro lo que van a estudiar, pero la mayoría, y eso a mí me deja muy contento, la mayoría en universidades estatales, que, por lo demás, de aquí a un par de años más van a ser privadas igual, pero por el sistema de privatizar todo". (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Las causas de la privatización del sistema educativo, son ubicadas al nivel estructural por algunos docentes.

En las significaciones que constituyen uno de estos imaginarios, se tiene como horizonte la *democracia plena*. Bajo esta dirección, el orden legal y jurídico opera como el gran marco que limita la democracia en el sistema político actual. En este imaginario, el espacio histórico de la transición, reconoce su devenir, su *proceso.*

"la constatación de varias limitaciones que tiene el proceso de transición a la democracia, o sea, podemos, uno pudiera argumentar que hay varias limitaciones de tipo jurídico político por ejemplo, a que haya una democracia plena, un sistema binominal, una constitución ilegitima, la constitución del 80, más otros elementos..." (Adriano, prof. Historia CB)

A partir de esta constatación, en este imaginario se muestra el encadenamiento de relaciones y procesos que se generan con el marco social, político y jurídico existente en el sistema escolar. Las Transformaciones educacionales durante la dictadura serán los elementos que articulan este imaginario, donde ellas operarán como una traba legal.

El relato que encontramos, es de un profesor dirigente gremial con trayectoria. Con un conocimiento acabado respecto de la forma en que opera el sistema, las significaciones se anclan en la referencia a la democracia pasada. En particular al marco constitucional de 1925 (vigente hasta el golpe militar de 1973).

Esta mirada con perspectiva histórica, le permite ubicar en el discurso la importancia de las transformaciones estructurales que vivió el campo educativo y escolar. Especialmente teniendo en cuenta el abandono del estado de su responsabilidad respecto de la educación. En su reemplazo otros actores se pondrán al centro: empresarios, sostenedores privados, corporaciones municipales.

De este modo, se instituirá un sistema que tenderá a favorecer a los grupos sociales de mayores ingresos. Se fortalece el lucro y se construyen las bases para la crisis de la educación municipalizada. Ella se distancia progresivamente, en términos de rendimiento y calidad de la educación, de los establecimientos privados. La desigualdad de recursos, así como de regímenes laborales y legales en su interior, constituirá un sistema desigual desde el origen. De principio a fin la inequidad estructural que modificará lógicas y lenguajes.

"la ley orgánica constitucional...en pie que desde el punto de vista educacional adquiere un criterio de subsidiariedad en torno a la educación...primero que el principio de subsidiariedad de la constitución del 80...de relacionado con educación, y ahí otros factores, el principio de subsidiariedad del estado y el principio de reforma educacional. Antes de la constitución del 25, era la educación referente del estado, cuando cambia esta situación se genera todo un traspaso de los servicios educacionales a las municipalidades, como el año 81 y además sobre eso, todo un campo inexplotable dentro del empresariado que eran lo que son los colegios particulares subvencionados, entonces el tiempo que el servicio educacional se transfiere a privados y da marcha a la ley orgánica constitucional del año, la ultima ley que saco Pinochet que saco con rango constitucional el 10 de marzo del año 90, que ahí contiene un conjunto de elementos relacionados con la educación, que para poder cambiarse tienen que cambiarse los dos quintos, o dos tercios del congreso, entonces tenemos un marco referencial de políticas educacionales que entraban también a un proceso de transición porque se produce inequidad, discriminación social, y un enriquecimiento ilícito fundamentalmente de los colegios particulares subvencionados... ¿por qué?, porque con el mismo dinero, con la misma cantidad de dinero que le llega al sector municipalizado, le llega al particular subvencionado. El particular está obligado a pagar todo lo establecido en las leyes, y el particular subvencionado paga el ingreso mínimo docente, y el resto del dinero se lo deja para su consumo. Y además se produce un problema de discriminación, ¿por qué?, porque los particulares subvencionados no se ubican en lugares de mayor vulnerabilidad o donde hay mayor alejamiento o donde haya menos concentración de población, sino que se ubican donde hay mayor concentración de población donde se puede discriminar, y donde la gente puede pagar más, aportar al servicio educacional. Entonces eso creo que de que fue una de las trabas esenciales desde el punto de vista de lo que es desde el punto de vista legal, por otro lado está el amarre al cual fueron obligados a recibir los alcaldes, que es el sistema educacional y de salud..."(Adriano, prof. Historia CB)

Algunos de nuestros entrevistados verán las transformaciones estructurales relativas a los cambios en la forma de gestión y la liberalización de la administración de los establecimientos, como uno de los elementos que tendrían gran impacto en la autoridad de los profesores. Los motivos son el bajo resguardo de sus derechos laborales y el debilitamiento

gremial que significa la división del cuerpo docente entre diferentes sistemas laborales donde se distinguen aquel regido por el marco del estatuto docente que es aplicable a los profesores de planta o titulares en el sistema municipal, mientras que otros estarán fuera de este estatuto, regidos por el código del trabajo, se encuentran en mayor vulnerabilidad respecto de sus empleadores, los diferentes sostenedores y propietarios privados de establecimientos educacionales.

"esa es una de las tantas cosas que atacan la autoridad del profesor como sistema porque el sistema municipalizado actualmente permite que a ti te contraten para el sistema. Sin embargo cuando te llaman a concurso, te llaman para completar las horas de un colegio. Y después te dicen: usted tiene las horas en el sistema y al rato que quieren, te mueven. Y no se considera el proyecto pedagógico que tiene el colega, el rol que tuvo el colega en ese colegio, sólo se considera la situación económica del sistema. Pero fíjate que ahí hay un terremoto porque colegas que estaban súper comprometidos con el colegio, requete metidos en el proyecto, se les dijo que económicamente al sistema le conviene que usted está allá, acá..., se va y el resto de los colegas ¿qué podemos hacer? Tú crees que de verdad podemos hacer algo, no podemos hacer nada, porque sabemos que si hacemos algo... imagínate que fuéramos a armar un escándalo va a quedar en nada porque firmamos un contrato que dice que somos del sistema y ¿tenemos la opción de no ser del sistema? No, no la tenemos". (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas, SdS)

Por otra parte, algunos profesores identifican como causantes de la pérdida de su autoridad la hegemonía política e ideológica presente en el sistema educacional. En particular, en el caso de los Liceos con administración municipal, existen presiones de las respectivas autoridades locales las que tomarán decisiones en función del beneficio de líneas de uno u otro partido político. En el caso de los colegios privados, esta hegemonía estará dada por las lógicas de las corporaciones económicas, sociales o eclesiásticas.

"claro, entonces por ahí va la cosa de las relaciones democráticas. Ahora los mismos colegios, los mismos liceos se empantana primero porque la Corporación tienen ciertas y le interesan ciertos objetivos y los directores son proclives a ellos o sino pierden el puesto, entonces son obedientes a la Corporación, entonces de todas maneras tratan de cumplir lo que la Corporación les impone". (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Un ejemplo del componente político-partidario se observaría en el dispositivo existente para la selección de los directores de establecimientos donde la estructura política partidaria de una cierta localidad o territorio no será ajena a la forma en que éstos se definen. En efecto, los procedimientos para su selección tendrán amplia dependencia de la autoridad política local de turno.

"Fíjate que la cosa va mucho más lejos, esta es la punta del iceberg, el tema es la forma en cómo se ha ido des-legitimando la autoridad del profesor. Estas autoridades que han surgido son autoridades políticas, se arman concursos en la gran mayoría de las comunas del país para que ciertas personas que tienen padrinos políticos y que se averiguan la estructura de los colegios a los que se está postulando, ganen los concursos y se quedan por 5 años, luego se re postulan. En la mayoría de los casos ha sucedido así... y curiosamente en la mayoría de los casos vuelven a ganar por 5 años más. Entonces hay un vicio y ¿por qué digo yo que des-legitima? Porque no se busca al mejor sino a aquel que tiene el pituto más grande, senadores, diputados, concejales... Entonces ¿tú puedes creer que una persona que llega a un establecimiento, que no está involucrado con lo que es la historia de un establecimiento, que no se la ha jugado, puede tener legitimidad para decir: Yo soy director de un establecimiento porque me he ganado el cargo legítimamente? (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

En este discurso el componente socio-político no será la única fuente de la pérdida de la autoridad. Los cambios en la forma de gestión y administración de los establecimientos

públicos, y las premisas existentes en la educación de hoy, tendrán un impacto psicosocial en los docentes quienes verán fragilizada su posición para defender su autoridad ante los estudiantes. La referencia y defensa de la autoridad de "antaño" muestra el quiebre en la práctica docente y en la cultura, donde cuestiones de tipo instrumental como el mantenimiento de su trabajo, superarían a los principios que estarían implicados en esta profesión: la autoridad indiscutible del profesor.

En este discurso, la toma de posición a favor de esta forma de autoridad es evidente en la apelación a la necesidad de continuidad de "una sola línea", aquella que han sostenido "durante toda la vida". Esta forma instalada representa una declaración de principios que permite la defensa de la identidad docente, pero a la vez nos señala las resistencias ante los cambios a los que se enfrentan. La falta de certezas sobre su desempeño profesional se instala como el riesgo permanente que enfrentan desde la rigidez de las formas históricamente legitimadas en su quehacer. Bajo este prisma, varias formas de autoridad y de ejercicio del poder no son admisibles, más bien la univocidad aseguraría a los docentes conservar su autoridad. Un objeto que se diluye, pero que proporcionaría la forma correcta de enfrentar las tensiones existentes cara a cara con los estudiantes y ante un sistema que los desestima.

"Y fuera de eso, el profesor también se ve des-legitimado frente al alumno porque el alumno le dice cosas al profesor y el profesor es vulnerable y no puede defenderse como corresponde, porque ya no tiene autoridad como lo tenía antaño.... No estoy hablando de autoritarismo estoy hablando de autoridad porque se confunde, entonces el profesor se calla la boca y prefiere hacer vista gorda de un montón de cosas porque tiene que cuidar su pega... lo que la colega está diciendo es una tremenda verdad. El tema es que nosotros llegamos a diciembre y no sabemos si continuamos aquí, no tenemos claro nuestro futuro y tu comprenderás que si nosotros hemos sido de una sola línea durante toda una vida profesional, no vamos a doblegarnos ahora por el estómago, es muy ingrato. (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

VI.5.4. Los modos de aplicación de la reforma educacional según los docentes

¿La Reforma rompe con la autoridad del profesor?

Podemos observar una crítica docente respecto del modo poco participativo en que se habría aplicado la reforma educacional.

Se evidencian las contradicciones de la instalación de un sistema que aún gestándose en un sistema político democrático, y, sabiéndose legitimado por la institucionalidad educacional y política, impone formas diferentes de relaciones con los estudiantes que genera tensiones en su quehacer profesional. Así se genera una contradicción donde bajo un discurso democratizador se mantendría una dictadura en la que los docentes pierden su autoridad y poder. Muchas de estas críticas se expresan bajo la forma de queja. Una suerte de pesimismo instalado y la visión de que nada ha cambiado.

Teniendo en cuenta la responsabilización del componente socio-político por la pérdida de la autoridad del profesor, podemos comprender la apelación a los conceptos de democracia y dictadura en el discurso de éstos. Ello se hace para criticar las exigencias de la reforma educacional las cuales les son impuestas en un contexto de transición o post-dictadura.

"Si eso está sucediendo en todas las profesiones si nosotros seguimos en una dictadura, cambiamos de dictador nada más..." (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

Desde el prisma exclusivo de su posición desmejorada como docente, en este imaginario se pretende equiparar un sistema con otro. La democracia es minimizada, cuando se la describe como un cambio menor de los actores dominantes, las autoridades educacionales y políticas significadas como el dictador. Los cambios sociales, políticos y culturales más amplios en medio de los cuales se plantea el fin de un sistema autoritario se invisibilizan, y obedecerían más a la voluntad de las élites que fruto de un proceso que haya considerado su participación.

Contrariamente, los cambios que acarrea la reforma educacional, significan empeorar sus condiciones y relativizar su poder en la relación entre profesor y estudiante. Así, en el juego de poderes, en la práctica cotidiana, democracia y dictadura se vuelven casi la misma cosa. Aparecen directrices y actores diferentes, pero el autoritarismo continúa, en función de la posición de subordinación que tienen como profesores.

Bajo este contexto de las significaciones imaginarias sociales sobre el poder y la autoridad, podemos comprender las tensiones que los docentes enfrentan para responder a un sistema que se plantea una normatividad democrática.

"Educar para la democracia es contradictorio" (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

La presencia de contenidos diferentes en la dinámica escolar va más allá de una diversificación de las referencias, constituye más bien, un campo de disputa de significados. Las distintas visiones del campo educativo que se encuentran en este imaginario, tienen su conexión con otros elementos de la realidad social global configurando un campo de tensiones donde se contraponen los elementos del sistema socio-cultural dominante, con aquellos intencionados en la relación específica en el aula referida por los docentes.

"...te sientes como cuando le cuentas del viejito pascuero a los niños, porque, por un lado, tú quieres generar en los niños la capacidad de crítica, quieres generar la capacidad de análisis. Y empieza uno feliz cuando ve que los niños desarrollan esa capacidad de crítica e incluso te analizan a ti, te hacen la crítica a ti. Aún cuando lo hacen con un lenguaje incorrecto, a uno le produce felicidad cuando descubre que son capaces de eso. Sin embargo cuando llega el minuto de la realidad, cuando entren a un trabajo y tengan que quedarse calladito, a no opinar lo que piensan, a riesgo de que se acabó su trabajo. Y los chiquillos como aquí empiezan a trabajar antes, lo descubren antes, porque nuestras niñas empiezan a trabajar como temporeras como en noviembre, diciembre, algunas trabajan incluso durante el año. Entonces como que te dicen: señorita, no sea soñadora, si eso no existe. Entonces es más lógico pa' ellas ser mentirosas, ser hipócritas, es más habiloso el que sabe cómo arreglárselas por cualquier camino.... cada vez te sientes que el ambiente es más agresor a nivel de televisión es asqueroso, (...) te muestran que es una burla el ser honesto, conseguir las cosas por el esfuerzo y no por el pituto. Porque se ha legitimado el que los tipos más pillos son los que están mejor... Entonces empiezas a descubrir cómo con todo el problema de la droga los chiquillos están trabajando en micro-tráfico... ¿Cómo le haces entender que por ahí va a destruir su vida, su futuro, su familia? Como si todo el sistema le está diciendo: no importa, vive el presente, junta plata y no importa nada". (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

Así, la indefensión en la que quedarían los docentes ante referencias culturales distorsionadas tendrá que ver con una cuestión sistémica donde los cambios en las políticas educacionales se fusionarán con las influencias culturales que amenazarán cualquier autoridad docente, impactando nocivamente en el interés de los estudiantes por estudiar de la mano de sus profesores.

"A mí, por ejemplo, una de las cuestiones de aversión de autoridad más grave en la sala de clase es cuando el chiquillo no me pesca, más que me diga cosas o que me conteste con lenguaje incorrecto,

para mí es que no se interese en lo que le estoy enseñando. A mí esa es la cuestión que más me duele y esa parte ¿cómo se la hago entender si está valorando el hoy, el tener plata, el consumismo y el no importa lo que venga mañana?"(Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

VI.5.5. Las significaciones de los profesores respecto del sistema educativo.

La configuración del sistema escolar. La colonización de la lógica neoliberal en la Escuela.

En el discurso de los docentes entrevistados se desarrollan varias críticas al sistema educativo. *Las diferencias entre el sistema público y el privado, o la liquidación de lo público a través de la forma de administración municipal* apuntan a la mala calidad de la educación y a la existencia de un sistema donde se han instalado las *orientaciones mercantiles*. Esto ha significado el desarrollo de la institución educativa como negocio y la destrucción progresiva de la educación pública

En este contexto, el proceso de menoscabo y deterioro de la educación municipalizada es el signo del fracaso del sistema educativo. La persistencia de políticas remediales en educación y la continuidad del negocio en este ámbito, han perpetuado las dificultades en el sistema instalado por el régimen militar.

La situación crítica de los establecimientos municipales muestra la ineficiencia de lo público que no logrará dar respuesta frente a las demandas de la educación actual. A partir de la constatación de la crisis, sin embargo, hasta el año 2006 sólo se imaginaban soluciones parciales a problemas globales del sistema. Así, por ejemplo, la aplicación de subsidios a algunos estudiantes en el marco del programa ministerial para evitar la deserción escolar, Liceo para todos el cual se inicia en el año 2000, al cual hacíamos referencia más arriba.

"imagínate que tienen que implementar un programa únicamente para remediar aquello que no se aprendió en ocho años de educación básica. Entonces cuando nosotros somos medidos en la prueba SIMCE de segundo medio y luego se nos vuelve a medir en la PSU, no hay punto de comparación. Los directores de forma muy olímpica dicen es que no se puede comparar un colegio municipalizado con una municipal subvencionado o uno particular... Perdóneme, pero la prensa no escatima esfuerzos en señalar las diferencias que hay entre un sistema y otro... Entonces, por favor, el mensaje es muy claro: la educación municipalizada no sirve, en cambio la particular y la subvencionada sí. Entonces eso es gravísimo..." (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

Pese a estas políticas paliativas, el desempeño de la educación municipalizada exhibe baja calidad de la educación (demostrada en los resultados de medición de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes[500]) y muestra un descenso dramático en su matrícula. El fin del sistema es avizorado en el imaginario docente.

En este contexto se desarrolla una fuerte crítica a las autoridades ministeriales quienes ante el fracaso de la educación municipalizada insistirían en programas que pretenden salvar al sistema. Sin embargo, no sólo se apelará a los aspectos económicos denunciados más arriba. Más bien se configura una queja ante los procesos de *masificación* de la educación pública y los esfuerzos democratizadores que se desarrollan en este sentido de parte del ministerio. Algunos de ellos, la exigencia a ciertos establecimientos municipalizados de una mayor

[500] www.mineduc/simce/edu.cl

apertura hacia la comunidad, así como la admisión al establecimiento de todo tipo de estudiantes. Esta falta de selectividad será ampliamente criticada.

"y como no pueden hacer [que los profesores sean unos títeres que sigan todas las normativas ministeriales] *están destruyendo la educación municipalizada, creando normativas de manera tal de por ejemplo decir... a nosotros se nos dice Liceo Para Todos...oye cuidado no es un Liceo para TODOS es un liceo para todos aquellos que quieran surgir, entonces tiene que haber un mínimo de selección porque la vida es selectiva". (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)*

En el imaginario de los profesores existe una visión fatalista respecto del futuro de la educación. La preponderancia de una lógica neoliberal en el manejo del sistema educacional pondría en riesgo aún el sistema de financiamiento mixto, donde se buscaría la auto-sustentación privada del sistema, de modo que el estado pueda abandonar esta función de manera más definitiva. Aquí es preciso plantear que el financiamiento estatal para la educación pública ha aumentado de manera importante durante los últimos 16 años[501], sin embargo, éste no ha podido revertir la crisis del sistema municipal y la baja calidad de la educación que se ha producido bajo el esquema neoliberal.

La búsqueda de autofinanciamiento o financiamiento privado también estará presente en otros campos, como la salud, dando cuenta del intento de des-responsabilización del estado como parte constitutiva del sistema social y el político para dar pie a las premisas de desarrollo económico.

"...es que lo hacen a propósito porque quieren liquidar todo lo que está por ley tendría que financiar el Estado... La ley de subsidiariedad se la están echando al bolsillo, ahora todo tiene que autofinanciarse, hasta los hospitales". (Verónica, prof. Filosofía, Lniñas SdS)

"Yo pienso que un Estado que desecha la educación y de la salud es como un padre irresponsable porque se desecha de lo que es el futuro del país, un país que no tiene a su gente sin un nivel de dedicación, que no tienen a si gente sin un buen nivel de salud.....olvídate se fue al tacho de los papeles.....eso no puede estar financiado por cada persona, menos en un sistema como este que tu ves que la diferencia económica es cada vez mas abismante, la concentración de capitales es en un extremo y el resto el chorreo....no puede ser". (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

Dentro de este marco neoliberal, los docentes identifican las tensiones a las que están sometidos. El cuestionamiento de parte de los sectores liberales en lo económico que busca flexibilizar las normas bajo las cuales se rige su situación laboral. En particular, el intento de la derecha por derogar el estatuto docente que da una serie de garantías a los docentes de establecimientos públicos municipalizados. Esta amenaza permanente es la que participa del temor y el malestar docente, es enfrentada a través del Colegio de profesores que los agrupa nacionalmente y que constituye una de las pocas herramientas que les irían quedando para la defensa de sus derechos

"A propósito de eso, un informe... yo era dirigente hace un tiempo atrás del colegio de profesores y en la asamblea nacional se leyó un informe del Instituto de Libertad y Desarrollo y decía que para poder producir flexibilidad laboral en el ámbito docente había que terminar con dos cosas que el Instituto consideraban aberrante el Estatuto Docente, porque según ellos no era posible que un profesor que vive en Punta Arenas y otro que vive en Santiago ganen lo mismo. Para ellos era aberrante que el Magisterio tuviera un piso salarial único y que sobre ese piso salarial se aplicaran, por ejemplo, los bienios, perfeccionamiento, asignaciones de zona, asignaciones de desempeño difícil y otras. Y resulta

[501] www.mideplan.cl, www.gobiernodechile.cl

que, no contentos con eso, decían que otros elementos que limitaban la Flexibilidad laboral era la existencia del Colegio de profesores. Decían que las negociaciones tenían que hacerse por municipios, entonces en otras palabras el Alcalde con sus profesores en la comuna tenían que negociar la situación salarial y me pregunto ¿cree alguna persona en este país que los profesores de una comuna van a poder levantar su voz contra un alcalde que es voz y que el día de mañana te despide y dispone de tu trabajo? ¡Nadie!...pero apoyado por un Colegio de Profesores podemos negociar con la autoridad máxima porque somos muchos...la unidad hace la fuerza..." (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

Según los profesores, ante la indefensión de los docentes ante las arbitrariedades de los poderes locales que administran la educación, su situación se vuelve más frágil aún. Ello es representado bajo significaciones que se asocian a espacios donde se impone la ley del más fuerte.

"Cuándo escucho tus planteamientos ¿sabes de lo que me recuerdo? Se me viene a la imagen a la cabeza de esas películas norteamericanas donde salen esos Sheriff que hacen lo que se le antoja". (Leonardo, prof. Historia, Lniñas SdS)

Encontramos significaciones que van en un sentido diferente respecto del modo en que el sistema debería instituirse. En particular, los obstáculos a la competitividad y a la carrera docente que impone el estatuto docente, aplicable a los profesores que se desempeñan en liceos públicos municipalizados. Esta legislación de los primeros años de la transición, ordena e instituye, reconociendo desde el estado, la doble condición laboral que impone el estatuto docente. Así, por una parte, ordena una serie de reivindicaciones gremiales de los docentes y deudas acumuladas durante el período autoritario, pero por otra, se inscribe dentro de un proceso más amplio de privatización de la educación.

El régimen laboral de los docentes, en estas significaciones, incide en las diferencias en la forma en que se da la sumisión al poder y a la autoridad del profesor. Así, las distinciones existentes entre las realidades privadas o municipalizada para el desempeño profesional, se unen a las características de clase de los estudiantes.

"(en la relación concreta profesor estudiante en el caso de los liceos municipalizados, hay mucha mayor sumisión al poder y autoridad del profesor), porque aquí tú lo puedes hacer bien o mal y lo haces no más, es tu obligación y no hay ningún incentivo a no ser que tu postules a algún programa en especial... En cambio en los subvencionados, el jefe está ahí mirando porque es el dueño del colegio y tú no tienes que pedir nada, llega solo... El tipo que es bueno recibe cargos, funciones, lo ascienden. En cambio el sistema público lo puede hacer muy bien o puede hacer más o menos mal y todos ganamos lo mismo. Entonces no hay incentivo, entonces ¿qué ocurre? Que el sistema privado se lleva a los profesores de mayor calidad y a los otros lo va desechando, tiene mayor posibilidades de rotación, en cambio en los municipalizados es mas bien estático hay muy pocas posibilidades de modificar (...) Y yo creo que se va a mantener por mucho tiempo más yo creo que es algo que no lo van a soltar" (Juan, prof. Historia ETR)

"...con el sistema que tenemos ahora es antiguo y no entra a la libre competencia, con este sistema no podís entrar a la libre competencia, la única manera de que tú entres a la libre competencia, y que te cambiaría por completo la educación, es que tú dejes al profesor contratado por años, porque es bien curioso... los mismos colegas que trabajan en las escuelas, no se enferman en los colegios particulares" (Eugenio, profesor de Lenguaje y Comunicación)

"...claro, si no hay libre mercado, esta es una pega segura (la de los profesores municipalizados en Chile...) porque en el fondo hacís la misma cosa y no te pasa nada, si el problema está cuando estai

gananado la plata y puedes perder eso, tú sientes el menoscabo". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Finalmente, el marco educacional descrito por los docentes deja en evidencia las contradicciones sobre las que se instituye el sistema. El socialismo y el neoliberalismo que construyen un sistema *social* de mercado, un marco de libertad que, sin embargo, es oscurecido por las sombras del pasado. La des-responsabilización de los distintos actores y la inercia. En este contexto, los estudiantes son vistos como meros agentes pasivos, seducidos por los contenidos de la globalización y del consumo. Y las posibilidades del desarrollo de un cambio no tendrían ninguna vía plausible.

"curiosamente nosotros vivimos en una sistema socialista, de libre mercado, ¿cierto?..., gobernado por la derecha del punto de vista del senado y del dinero, pero con un temor, un temor irracional hacia el pasado y todos, los profesores quedaron con un temor irracional hacia ese tipo de cosas y si yo como profesor digo algo, pucha, yo no puedo estar en contra de lo que dice mi jefe porque me van a cortar, o sea, eso las decisiones finales las toma la dirección, que hay un jefe técnico pero al final el que corta el queque es uno solo, pero si se equivoca nos equivocamos todos, o sea es bien relativo, o sea yo soy responsable pero si fallo, como somos todos responsables, y si resultan las cosas bien yo me llevo el logro, esa es la idea, esa cuestión nunca ha funcionado, los alumnos saben eso, por eso se marginan, y cuál es la respuesta del joven frente a esto actualmente, vivir una vida lo más hedonista posible, esto, ponerse esto es justamente…(Ernesto, prof. Matemáticas, LTR)

Pese a la visión negativa de los estudiantes, en el corazón del sistema municipal se inicia el movimiento estudiantil secundario que el año 2006 el cual irrumpe en el escenario nacional. Allí la crítica a la situación de la educación pública, sobre la que se habían concentrado los actores políticos y económicos hegemónicos hasta esa fecha (sostenedores privados, las corporaciones de educación y el ministerio de educación), dará un vuelco a favor de la visibilización del discurso de los estudiantes. En las próximas líneas examinaremos algunos de los contenidos que ya existían en la reflexión estudiantil antes de las grandes movilizaciones.

VI.5.6. Consideraciones. ¿La no-democratización de la educación es la no-democratización de la institución escolar?

La constitución de un imaginario democrático en las relaciones en la escuela se ve fuertemente acuartelado o amenazada mientras se mantenga el mismo sistema de la dictadura y mientras no exista una renovación del cuerpo docente. Por lo tanto la crisis de la educación es uno de los efectos de la no-democratización de la educación.

*"Aquí una de las cosas que **en la educación aquí no se ha democratizado**, yo me acuerdo que conversaba con un cabro exonerado que trabajo en el otro colegio con él, que venía de Suecia…y un día le dije: oye ¿no te arrepientes de haberte venido? Mira me dijo, uno en Suecia no está mal porque vive bien pero el europeo es racista, nosotros somos los cabezas negras allá, así que el sueco poco se mete con nosotros y en último término siempre te margina y eso lo vas a sentir en cualquier momento e incluso los establecimientos educacionales son guethos, porque hay establecimientos que son muy bonitos, muy buenos pero son para latinoamericanos, son para gente que va de otras partes, entonces uno siempre se siente bien en su país no más y yo pensé que con la democracia esto se iba a democratizar y llegué aquí y resulta que los jefes son los mismos que ha habido siempre y si tu miras esas cosas, todos los puesto que son de 44 horas en todos los establecimientos educacionales es una cuestión que viene de mucho tiempo. Entonces los que tienen que hacer las gestiones están apernados mucho tiempo, no tienen las capacidades, no tienen las capacidades muchas veces, por ejemplo, el*

director que tenemos nosotros que después que mataron al otro, lo trajeron de Santiago, es súper activo pero no tiene sus colaboradores". (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Así la institución escolar se constituirá como un espacio autoritario cuyos actores, especialmente los docentes, los directores y las autoridades educacionales, siguen siendo los mismos, reproduciendo un sistema que requiere de otras capacidades con las cuales esos actores no cuentan.

CONCLUSIONES INTEGRADAS DE LOS CAPÍTULOS ANALÍTICOS QUINTO Y SEXTO

Teniendo en cuenta la pregunta sobre las formas de justificación de las relaciones de poder y autoridad que se construyen entre profesores y estudiantes de establecimientos Enseñanza Media, podemos encontrar en el análisis, una amplia gama de formas y contenidos que justifican cada tipo de relación.

Por una parte, se pueden observar formas de construcción de la relación profesor / estudiante que muestran elementos de continuidad con formas tradicionales apegadas a un modelo en el que el estudiante es el "alumno" - sin luz - carente de saber y conocimiento. Esto se extiende a la carencia de poder, quedando en una posición subordinada ante el lugar privilegiado del profesor.

Por otra parte, existirá una visión diferente de la relación entre ambos actores. En ella se reconocerán los cambios a los que están forzados de realizar los profesores en un contexto más amplio de mutación cultural, cambio social y político en el país y el mundo actual.

Las posturas de los docentes son diversas frente a estos cambios. Algunos reivindican la necesidad de una relación con rasgos autoritarios en la medida que asegura el orden existente en el sistema educativo. En este imaginario, el ejercicio de un poder fuerte e inflexible será significado como garantía de una relación ordenada y estructurada.

Sin embargo, para otros docentes, el ejercicio de coacción o el intento de control excesivo de los estudiantes en el aula, representarán rezagos autoritarios de la relación tradicional. Estos no responden a las nuevas expectativas y características de los estudiantes actuales y la demanda de poner en práctica formas pedagógicas que activen procesos de aprendizaje más participativos y bajo una lógica de mayor autonomía de los estudiantes los que son el sujeto de la educación.

Pero al mismo tiempo, las formas de relación entre profesor y estudiante de carácter más horizontal, concentran críticas importantes de una parte de los profesores y de los propios estudiantes. En este caso, se observa que las expectativas sociales respecto de tal relación se apegan a un modelo tradicional en la que el profesor se erige como una autoridad indiscutible, visión abiertamente cuestionada por otro grupo de profesores y estudiantes quienes reivindican la importancia de considerar la interacción concreta (y la verificación de su tipo y calidad) para que esta autoridad se defina de manera legítima.

Retiene nuestro interés la importancia que se le atribuye a la disciplina - nuestro primer punto en la presentación del análisis – así como las inversiones que se generan en el imaginario de

los profesores quienes, para afirmar su autoridad, a la vez objetan otras formas históricamente bien aceptadas o soportadas por ellos pese a sus contenidos no-democráticos. Tal es el caso de la negación de las autoridades ministeriales las que estarían imponiendo un nuevo marco considerado menos legítimo e inconveniente para sus intereses, atentatorios de su posición privilegiada en el campo escolar. Todos estos elementos merecen nuestra atención para ver la forma en que se constituye un imaginario autoritario.

Desde el debate donde la disciplina aparece al centro, pudimos divisar, a su vez, dos formas de justificar la autoridad en las significaciones sociales:

- Haciendo énfasis en su dimensión racional, pues pone en juego y significa el desarrollo de las facultades lógicas de los individuos para poder aceptarla y desarrollar una argumentación ad-hoc.
- Apelando a normas escritas, reglamentos y órdenes que, aún siendo inexistentes, los sujetos construyen en su marco de justificación de prácticas autoritarias y en el delineamiento de un imaginario autoritario que se revela nítido pero contradictorio en la argumentación.

Por otra parte, si vemos la relación entre los conceptos de poder y autoridad respectivamente. El ejercicio del poder es un aspecto opacado en relación con el de autoridad en uno de los imaginarios que distinguimos en el discurso de los profesores.

El elemento de la autoridad en la relación entre profesor y alumno retiene su mayor atención y preocupación en la medida que, para ellos, es principalmente en esa relación específica donde se pondría en juego la autoridad del profesor y por lo tanto su posición en ese espacio.

Diferente es el caso del poder el cual aparece referido tanto a las instituciones estatales, así como a aquellos individuos en posición y ejercicio de mayor poder que el resto de los sujetos. En este imaginario el poder da cuenta de un ámbito más amplio, más allá de la cotidianeidad, abarca desde la escuela hasta el contexto político global del país y no incorpora el análisis de su dimensión cotidiana en el aula y el espacio escolar, ni en la relación concreta entre profesor y estudiante.

Sobre este concepto de autoridad en las significaciones de los profesores entrevistados, aparece como más importante la defensa y mantenimiento de la legitimidad que poseerían en tanto profesores para ejercer el poder, más que la capacidad de acción concreta que se actualiza permanentemente en su práctica cotidiana y que construye – en vez de determinar - el campo de las relaciones sociales. Que implica a los sujetos en su interacción concreta, reconociéndolos como actores, y no sólo como encarnación de las instituciones a las que pertenecen o que representan, en especial considerando aquellos actores quienes aparecen portando más poder.

Asimismo, como parte de un imaginario autoritario distinguimos la posibilidad del ejercicio de un poder bajo una justificación pseudo-legal. En efecto, bajo el argumento de la importancia de la norma establecida en el marco legal, algunos docentes harán uso de un poder que no les correspondería por derecho.

Sin embargo, al mismo tiempo pudimos distinguir la recurrencia a las significaciones sobre la pedagogía democrática como un modo de dejar en evidencia las formas alternativas al

imaginario disciplinario o clásico según el cual pese a la reforma educacional en operación seguiría sosteniéndose.

En el caso de los estudiantes, poder y autoridad aparecerán como elementos lejanos, pese a que reconocen vivirlo o sufrirlo cotidianamente en el espacio escolar. Así, en la medida que las relaciones en la escuela están definidas por una estructura jerárquica que los deja en una posición de poco poder, representan aspectos respecto de los cuales aparecen con déficit o carencia.

Este aspecto tiene sus matices dependiendo del tipo de establecimiento del que se trate, especialmente cuando se comparan liceos municipalizados y colegios privados. La segmentación social, económica y cultural que existe en el sistema educativo haría que las diferencias de clase y status de las familias de origen de los estudiantes incidan en la forma en que se ejerce el poder y la autoridad de parte de los profesores. Asimismo la forma en que los estudiantes reconocen su propio poder.

Así, en el caso de los colegios privados, la aparición e inclusión progresiva en la relación pedagógica de la idea de servicios educativos, que se incorporan ya desde las transformaciones educacionales durante el régimen militar, muestran su anclaje en el cambio del concepto de estudiante por el de cliente. Bajo esta redefinición de la relación, los profesores ven mermada su autoridad que deja de ser absoluta, frente a una estructura del colegio donde los padres y apoderados son accionistas, por ejemplo. O donde los padres de los estudiantes poseen un status profesional superior que el de los docentes. Y frente a un sistema económico donde sus conocimientos son un valor de cambio y su poder, relativo, de acuerdo a su rendimiento y eficiencia.

Por otra parte, en el caso de liceos municipalizados, la posición social y cultural de los estudiantes los vuelve más vulnerables frente al ejercicio de poderes abusivos o injusticias. Según los profesores, las diferencias no sólo de recursos económicos, sino también de capital cultural que exhiben los estudiantes de uno y otro sistema -municipalizado y privado - incidirá directamente en la forma en que ellos enfrentan el conflicto, cuestión que se aborda en el segundo punto de la presentación del análisis.

Pero así como los estudiantes viven situaciones arbitrarias y violentas que los hace definir el poder como fuerza física, también encontramos las diversas formas de resistencia y contestación a las que ellos recurren. Estas nos acercan a formas instituidas en la dinámica escolar y también en la cultura chilena para evitar, soportar o persistir ante el atropello y el conflicto, elementos desarrollados en el tercer punto del análisis.

En el imaginario de los profesores se observa el impacto simbólico que tienen algunos cambios en las definiciones del Ministerio de Educación. En el caso de los Liceos de niñas, de manera más explícita en la exploración, los derechos de los estudiantes ejercen una presión a la construcción del significado y los docentes señalan su incidencia en el ejercicio del poder y la autoridad.

Los *derechos de los estudiantes,* ejercen una presión sobre las significaciones y las relaciones en la Escuela. Los contenidos relativos a derechos y garantías enunciadas en las disposiciones ministeriales, son criticados por los docentes en tanto representan una amenaza a su autoridad. Las diferentes construcciones que aparecen en el material dejan ver las significaciones que han construido los docentes en este intertanto de transición y cambio en algunos de los

contenidos ministeriales. Las tensiones del sentido democrático o autoritario son evidentes en la construcción de los imaginarios.

Los imaginarios del poder y la autoridad se van redefiniendo en el escenario de la reforma educacional. Advertimos en el análisis que este aspecto atraviesa de manera transversal el discurso de los actores reconstruyendo lo socio-histórico al nivel del sistema educativo. Así, observamos que, pese a la evaluación crítica que el Ministerio de Educación realiza en cuanto al impacto y grado de avance de la reforma en los establecimientos al nivel de las prácticas pedagógicas, la visión de los profesores es disímil. A su vez, los estudiantes tendrán distintas lecturas frente a este marco.

En los resultados provisorios distinguimos la vigencia de un imaginario autoritario en la relación entre profesores y estudiantes. No se trata de una cuestión homogénea sino polimorfa donde algunos estudiantes se amoldan, se rebelan - recurriendo a estrategias evasivas -, o negocian con una institución que trae consigo el peso de una tradición disciplinaria. Esos significados se imprimen en el lenguaje, y en las significaciones aparecen los rituales y las exigencias sobre el aspecto físico, la presentación del uniforme escolar, tema recurrente de conflictos en el espacio escolar. Los rasgos disciplinarios aparecen como un sistema donde los estudiantes distinguen en el intento por homogeneizar a través del uniforme, la imposición del gesto de la obediencia o la trasgresión de su propia autonomía.

El lenguaje y la pedagogía aparecen como aspectos críticos significados de diferentes formas por parte de los estudiantes. En apelación a su experiencia, algunos podrán reproducir un imaginario donde se justifica la jerarquía y donde en alusión a la necesidad de orden en la sala de clases, o que les permite vivir su experiencia escolar sin mayores cuestionamientos; otros justificarán la aceptación que les ayuda a soportarla como un medio para otro interés; o bien habrá quienes confrontarán de manera directa los conflictos con sus profesores, pudiendo ser catalogado como conflictivos. Habrá también aquellos quienes, de manera soterrada, o festiva, se las arreglarán para enfrentar o esquivar el conflicto en la escuela.

Hay una tensión de imaginarios en la construcción de la relación entre profesores y estudiantes. Pero también entre cada actor y cada ideología. El contexto se lee de manera diferente dependiendo de la realidad de cada Colegio. La incapacidad para la organización tradicional de los establecimientos, así como las dificultades para las innovaciones pedagógicas y tecnológicas, o la amenaza en que se constituye la evaluación para algunos docentes, así como los desafíos a su formación que les impone la reforma, los reconstruyen un imaginario que arman en los diferentes relatos y referencias.

Finalmente es preciso ver las conexiones que se establecen entre la transición política y el contexto de operación de la reforma educacional, aquí la insuficiencia de los cambios, la falta de visión o la priorización por el mantenimiento del orden en la escuela y la defensa de formas tradicionales de relación entre profesores y estudiantes encuentra su sintonía con los déficit de la democracia. Así, tal como vemos a partir de las significaciones concretas sobre las relaciones en la escuela, se establecerán conexiones entre ambos niveles donde se instituyen imaginarios disciplinarios y pedagógicos respectivamente, a la vez que imaginarios autoritarios o democráticos.

Por otra parte, desde los diferentes debates aparecen algunos elementos que dan forma a un imaginario radical donde se criticará a la vez el sistema político autoritario y el sistema económico neoliberal.

Capítulo VII

DEMOCRACIA Y SISTEMA POLÍTICO EN LOS IMAGINARIOS.

Hasta ahora hemos podido identificar, en los dos capítulos anteriores, aquellos elementos de la relación profesor y estudiante, así como otras relaciones al interior de los establecimientos de enseñanza media, que participan de la constitución de significaciones de un imaginario autoritario en la Escuela.

Uno de los elementos clave para observar la relación entre un imaginario autoritario sobre las relaciones en la escuela y sobre las relaciones políticas en el contexto de transición, radica en la forma en que las significaciones justifican una democracia tutelada, o la incapacidad y falta de preparación de los estudiantes para la libertad y la democracia. La democracia incompleta se traduce en las significaciones sobre las prácticas políticas y organizativas en la escuela, tal como observábamos en el punto sobre la autonomía y la heteronomía del capítulo anterior. Esto también tiene su vínculo y se extendería hacia las *actitudes políticas sobre la democracia y el sistema político chileno.*

En este último capítulo nos concentraremos sobre este aspecto, de modo de revisar las conexiones entre las significaciones sobre el poder y la autoridad en las relaciones en la escuela, con aquellas de un imaginario autoritario distinguible en el análisis de las formas y contenidos de la justificación de los actores respecto del déficit democrático en Chile.

Bajo este eje, retomamos nuestras premisas iniciales en la construcción de la problemática. Gracias al desarrollo de una metodología de investigación que buscaba doblar la reflexividad de los sujetos, fuimos progresivamente potenciando el análisis de parte de los actores, desde la descripción de situaciones concretas que presentan tensiones en el ejercicio del poder de los actores – donde se muestran los elementos que reafirman o ponen en crisis la autoridad docente en el contexto de las relaciones de poder en la escuela -, hasta la forma de concebir la autoridad en ese espacio y otros ámbitos.

En un esfuerzo de problematización por parte de los sujetos, conseguimos que ellos realizaran una reflexión sobre la construcción democrática, reconociendo las dimensiones más importantes que están en juego en este desafío en Chile.

En el capítulo VII, hemos incluido *cuatro debates* y una síntesis integrada, en los cuales encontramos algunos de los contenidos del imaginario autoritario que participa del mantenimiento de estructuras antidemocráticas y significaciones heterónomas. *La participación política, la democracia, la visión sobre la historia y sobre la política, así como las significaciones sobre los derechos humanos,* son elementos articuladores de la reflexión y análisis que nos ayudan a respondernos por un imaginario autoritario en las relaciones en la escuela. En particular, teniendo en cuenta la condición de los sujetos como profesores y estudiantes, a la vez que como ciudadanos efectivos o potenciales.

Estos elementos nos han resultado difíciles de separar debido a que en las significaciones aparecen estrechamente ligados, a veces confundidos unos con otros, superpuestos o

confrontados. En particular cuando se habla de la historia conflictiva donde el pasado, el futuro y el presente muestran un lazo indisociable que opera como un fuerte amarre de los imaginarios.

En primer lugar analizaremos la participación política. Allí la participación de los docentes nos ayudará a comprender la postura pasiva frente a la construcción democrática. En segundo lugar, revisaremos el debate relativo al poder y la democracia, en especial las significaciones sobre democracia que realizan los actores analizando sus anclajes en las relaciones y formas de concebir la política.

En los dos siguientes puntos analizaremos las significaciones sobre la historia y los derechos humanos de parte de los actores, retomando aquello que ya planteábamos como hipótesis en nuestro capítulo sobre las formas de mantenimiento de un imaginario autoritario y las consecuencias psicosociales de un orden autoritario, lo que afecta - a veces de manera más impalpable, pero profunda - las significaciones que los sujetos tienen sobre las relaciones y la dinámica social existente.

Finalmente nos preguntaremos, a manera de síntesis de estos debates, ¿para qué contenidos formaría la escuela, y cómo contribuiría a reproducir el autoritarismo en Chile? Un análisis integrado de la difícil construcción democrática en Chile nos entregará algunas pistas.

A partir de su examen indagaremos en las significaciones que apuntan a la creación de nuevas significaciones imaginarias sociales que se orienten a la superación de las trabas para la construcción democrática en Chile, incorporando el análisis del imaginario radical que ya se enunciaba en el punto sobre la disciplina en el capítulo V.

VII.1. LA LIMITADA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS PROFESORES Y LAS SIGNIFICACIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA.

Si queremos avanzar respecto de nuestra interrogación sobre las relaciones existentes entre sistema escolar y sistema político, es preciso indicar las conexiones entre las significaciones entre los imaginarios teniendo en cuenta la condición de ciudadanos y actores de la escuela.

Nuestra base empírica nos permitió el examen de la micro-política de la escuela a través del análisis de las significaciones imaginarias sociales sobre el poder y la autoridad en ese ámbito.

En este capítulo nos preguntamos sobre un nivel más global de la política, considerando la problemática de la democracia y el autoritarismo en la sociedad chilena. Por ello las significaciones de los sujetos, en tanto ciudadanos, sujetos de derechos o actores políticos es el primer punto de este capítulo sobre la democracia y el sistema político en la democracia.

En lo que concierne a la participación política hay diferencias significativas entre profesores y estudiantes. En primer lugar, en términos estructurales, los docentes son mayores de edad, lo que significa un status diferenciado como ciudadano, pues tienen derecho a voto. Mientras que los estudiantes de enseñanza media, en su mayoría, aún no alcanzan esa edad.

Sin embargo, esta condición no explica en sí el nivel de la participación social, pues una revisión meramente formal de las condiciones de participación no recoge las posibilidades de contestación o interpelación por parte de los actores, sino también porque en la exploración observamos que serán los docentes quienes manifiestan la mayor apatía respecto de la participación política, tal como veremos a continuación.

VII.1.1. La Participación política y la visión de la autoridad.

Respecto de su práctica como ciudadanos, los docentes desarrollan la queja frente a su condición actual, pero a la vez realizan una auto-crítica respecto de la actitud pasiva que tienen frente a la política y su situación como ciudadanos. Ellos en general evaden las responsabilidades de participación política. Este imaginario está estructurado teniendo como base una des-responsabilización de su tarea política. Esta des-responsabilización propia, a la vez, atribuye dicha responsabilidad a otro actor: los estudiantes, los jóvenes, las nuevas generaciones.

"Nosotros nos quejamos y Chile tiene una capacidad increíble para soportar cosas y no tenemos esa actitud de echar todo hacia fuera(...), sino que hacia adentro, adentro, entonces tenemos neurosis, tenemos una serie de problemas de salud que son generados porque no tenemos la capacidad de expresarnos, es como un poco masoquista. Entonces le digo a los chiquillos: ustedes tienen la oportunidad que no tienen otros... La clase adulta, nosotros el sector de la sociedad en cuanto a edad, en realidad no tenemos muchas opciones, estamos simplemente administrando lo que hay y somos responsables en cierto modo, por lo que en estos momentos hemos construido, porque no son ustedes culpables de esto que tenemos...somos nosotros los adultos. Pero sabes lo que veo yo ahora... Que la responsabilidad está pasando de una generación a la otra y ustedes son llamados a corregir estos entuertos que son de nuestra responsabilidad. (Aurelia, prof. Biología L niñas N°6)

Sin embargo, esta atribución de responsabilidad no siempre irá acompañada del reconocimiento de los derechos de los estudiantes para la organización autónoma. Así, para muchos profesores los estudiantes serían ciudadanos ***en proceso*** de constituirse como tales. Bajo la justificación de una especie de **moratoria ciudadana** en los jóvenes, éstos estarían obligados a recibir ciertos mensajes sobre la participación y la democracia, pero sin tener la autorización para ejercer el poder de auto-instituirse como organización.

Resulta contradictorio el discurso docente respecto de la posición de cada actor. Ello pues se fija una estructura circular en que se reproduce una situación en la que, aquellos que debieran asumir la responsabilidad de acción política, aún no estarían habilitados en calidad de ciudadanos plenos.

Pero al mismo tiempo, desde el otro actor: los ciudadanos por derecho (con mayoría de edad y/o adultos), no asumen las responsabilidades políticas y muestran pasividad y desidia en este ámbito. De este modo se encierra el imaginario, sin que se fije una salida del círculo cerrado que se establece.

"(...) yo creo que dándoles esa conciencia, principalmente organización, hoy día estamos todos desorganizados, entonces si somos capaces de por ejemplo yo...a las generaciones que hoy día tengo les hago clases, si soy capaz de entregarles conciencia y organización, de que pueden organizarse, yo creo que hay ahí un cambio sustancial de un tipo que va luchar por su trabajo y se va organizar y punto...no es necesario, que arme una asociación sindical, sino que va ser capaz de decirme mira, esto está mal, hagamos esto como conjunto... (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Este imaginario se construye como una característica cultural que se extendería a otros ámbitos de la vida, y se reconoce en el discurso de aquellos profesores en quienes prima una visión pesimista respecto de las posibilidades de acción que le caben en el presente.

Aquí una cuestión generacional sería capital, puesto que los profesores, en tanto adultos, tendrían responsabilidad de lo que ha ocurrido hasta el momento en el país y del sistema que se ha construido. En general algunos reconocen errores cometidos por su generación sin detallarlos mayormente, prefiriendo silenciarlos, ellos estarán vinculados sobretodo al conjunto de transformaciones políticas y económicas que ha vivido la sociedad chilena en los últimos treinta años. Así, en el contexto más amplio de la discusión de los profesores, ellos se sienten responsables del actual sistema en general y de sus fallas, tanto por adhesión y acción, como por omisión.

Una evaluación negativa de tal sistema de importantes desigualdades sociales e injusticias, y los resultados perversos de las distintas políticas que han conocido y de las que han participado de manera activa o pasiva durante su experiencia, los lleva a negar el rol que les cabría en la tarea de la construcción del presente y el futuro del país.

En este contexto, se endosan las responsabilidades de construcción social a las nuevas generaciones y a estas se les atribuyen las capacidades de acción y de cambio. En este caso, según el discurso de los profesores mayores, correspondería a los estudiantes y a las nuevas generaciones asumir la conducción de lo que los adultos le han heredado.

Resulta interesante ver el mecanismo de externalización de las responsabilidades al que recurren algunos profesores frente a la construcción social y del sistema político-económico, al reprender y atribuir a los estudiantes la responsabilidad - que se negarían a asumir - de la construcción de la sociedad.

Así, criticarán sus acciones y actitudes evasivas al respecto, sin considerar la propia participación que tienen como docentes o adultos de ese mismo sistema político del que ellos desertan como ciudadanos. Con esto, se construye en el imaginario de los docentes una suerte de jubilación ciudadana en la que ellos claudican respecto del ejercicio de derechos o de construcción de cambios y transformaciones que ven como necesarias.

"*Ustedes prefieren hacer como la avestruz que mira para el lado o entierra la cabeza en un agujero y dejan la mitad del cuerpo afuera. Me parece que eso es irresponsable y terriblemente peligroso, irresponsable y peligroso porque esto puede desencadenar en un reventón social que no sé qué consecuencias pueda tener para nuestro país, no me atrevo a decir. (Aurelia, prof. Biología, Lniñas N°6)*

Este mecanismo atribuido a los estudiantes, es calificado como riesgoso en las significaciones de los profesores. El fantasma de la acumulación de tensiones y conflictos en la sociedad chilena, fruto de la desigualdad estructural, desencadenaría en una explosión social que sería difícil de contener por las grandes diferencias existentes.

Por otra parte, podemos remarcar cómo en este imaginario, propio de muchos de los docentes, se prefiguran formas de expresión política violentas o caóticas como salida.

Aquí cabe hacerse la pregunta respecto de por qué se busca esta salida de parte del mundo adulto. Ellos prefieren despojarse de sus responsabilidades frente a un sistema político, social y económico frente al que muestran decepción y malestar. Todo esto opera como una

desesperanza de parte de los profesores, a la vez una profunda desconfianza, tanto del sistema instituido, como de sus propias capacidades. Aquí se instituye una suerte de profecía autocumplida, donde se mezclarán el temor con la de su propia incapacidad, a la vez que un vaticinio negativo respecto del futuro del país.

La entronización de formas autoritarias que se instituyen a través del temor en el imaginario social les impide constituirse - o querer constituirse - como actores políticos con poder de incidir en los destinos del país. Pero este temor es amplio, a la vez que impreciso. Aparece en diferentes momentos del discurso de manera velada. En efecto, pudimos apreciar en la exploración empírica, la negativa de varios docentes a referirse a temas políticos o a hechos del pasado sobre los cuales se extiende un velo de silencio y de clausura del discurso, en la medida que ello no sería fructífero para hoy y para el futuro.

¿El interés por la participación política alejada de la política?

Observamos en términos generales la primacía de un imaginario donde la participación política es connotada negativamente por los docentes. Bajo una visión que reivindicaría la independencia política y la visión *apolítica*, se justifica la pasividad de los profesores en tanto ciudadanos.

Esta visión estará reconocida no sólo como propia de los docentes, sino también como propia de los adultos. Esto, en el discurso de los entrevistados, representa un modelo que tendría sus efectos en el bajo compromiso de los estudiantes con posturas políticas determinadas.

"pero yo igualmente veo a los chicos: no sé si no les interesa tanto, a lo mejor no les interesa porque ven que los adultos no están tan interesados, la gente tiene la tendencia que no es política como si eso es lo bueno: "Nooo, es que yo no tengo posición política porque yo no me caso con nadie, yo no estoy amarrada con nadie" O sea, moraleja el que está en una posición política está "atado a lo mal del partido", "tienen que actuar como dicen los otros", "está manejado" No es cierto eso. (Irma, jefa UTP, CB)

En el discurso de algunos de los entrevistados, vemos que la participación política aparece con una cierta desconexión de la participación gremial. Ello pues una de las principales agrupaciones que reúne a los maestros, el Colegio profesional o Colegio de profesores, tendría como foco la mejora de salarios y condiciones laborales, dejando de lado la democratización de la escuela y la sociedad sobre la cual debería desarrollarse una discusión amplia del profesorado.

La falta de participación política de los profesores, se asocia por lo tanto al repliegue al espacio de la queja y la defensa corporativa de una labor que saben cuestionada. En este discurso puede observarse la crítica a los contenidos que aparecen relevados y la forma en que se ha dado la organización en el colegio de profesores. Sin embargo se identifican otras organizaciones más pequeñas donde la discusión sobre el proyecto sobre la sociedad que se quiere, es posible.

"Yo creo que hay más bien que hay una participación gremial y que además está descendida, no veo que haya una participación política... A ver, entendí como política el mejorar una calidad de vida y la construcción de una sociedad distinta, sino que la veo más como una actuación gremial en el sentido de que yo me preocupo más por las remuneraciones por la parte laboral. Yo en los dos colegios donde trabajo participo en sindicatos, por lo tanto no puedo participar en el colegio de profesores que aúna a los profesionales, porque de la educación... Porque me significaría cotizar por una tercera, porque cotizo en los dos sindicatos, y el colegio no nos ha dado la posibilidad que los sindicalizados

participemos del Colegio, sin dejar de cotizar en el mismo Colegio. Y yo veo que el colegio se ha ido por el tema de la remuneración económica fundamentalmente, en cambio el sindicato me permite de participar, de ver claro los cambios en lo laboral, pero también de tener una opción de diálogo, de discusión, de análisis de lo que pasa en la sociedad en la cual participo. (Irma, jefa UTP, CB)

En estas significaciones podemos observar las distinciones que algunos docentes con más alta participación realizan entre dos tipos de organizaciones docentes. La diferencia respecto de los contenidos de la organización gremial se expresa en el acotamiento por parte del Colegio de profesores en cuestiones de tipo laboral. Mientras que en el sindicato la dinámica incorpora mayor discusión y reflexión respecto

La visión de la autoridad y la necesidad de un poder unilateral permanece durante la transición.

Serias dificultades enfrentan los docentes para barrer con las significaciones imaginarias autoritarias que durante la transición persisten aún con fuerza. Desde una mirada autocrítica distinguen las contradicciones que presentan en sus prácticas, donde aún quienes lucharon en pos de la democracia (durante la dictadura), en su quehacer concreto en el aula, tienen problemas para ejercer de un modo diferente su poder en las relaciones entre profesores y estudiantes. Allí, la primacía de un imaginario del líder o una visión mesiánica de la autoridad se confronta con formas de relación más horizontales.

"piensa tú que ya llevamos del 90 hasta ahora 15 años, donde ha habido un tránsito hacia una sociedad democrática en su plenitud, y no la tenemos todavía, no la tenemos. Los profesores yo creo que nos costó mucho sacarnos..., nosotros siendo los que luchamos por la democracia y todo eso, pero igual nos costó mucho sacarnos la actitud del que dice por dónde ir... Entonces el líder, el que no solo..., el que liderea, por no decir la autoridad, digamos. Nos costó sacarnos esa máscara, ese rol y pasar a convivir y a compartir con los chiquillos y con los alumnos el liderazgo, la participación..." (Irma, jefa UTP, CB)

En las significaciones se apela al período de tiempo transcurrido como un aspecto que deja en evidencia las dificultades que se han enfrentado para que la organización social y política se haga eco de las demandas de la población por democracia durante la dictadura. Pero a la vez el peso de los anclajes autoritarios que en los docentes significa ampliarse hacia un rol docente donde la interacción con los jóvenes propicie su liderazgo, empoderamiento y participación.

VII.1.2. Las capacidades de conciencia como posibilidad de la organización política.

Diferente a las significaciones anteriores es el imaginario que se construye y se devela en el discurso de algunos docentes y estudiantes. En éste, las capacidades instituyentes de los estudiantes se basan en su capacidad de conciencia. Esta conciencia debe saber tomar distancia de los diversos referentes socioculturales que hegemonizan o cooptan el sentido, pero a la vez reconocer el campo político instituido.

"El cambio, así en términos bastante genérico, yo creo que los cambios se puede generar entregándole conciencia a los chiquillos. Conciencia de donde ellos están y en qué sistema están, de qué manera, no sólo los pueden estar engañando o les pueden estar entregando ciertas herramientas que los creen que son las correctas y quizás son las incorrectas. Como la televisión hoy actúa, los

medios de comunicación actúan de manera determinante frente. Que ellos a veces no logran darse cuenta que les dicen como pensar y como actuar, y ellos dicen: nooo, si soy libre, si estoy en democracia, puedo tomar mi decisión. Pero no se dan cuenta que está dentro de un sistema que estamos todos inmersos en corrientes o no políticas, por ejemplo si uno no es DC, socialista, concertación, no existe hoy día como conglomerado político, es más es de los que va tirar piedras, o de los terroristas o de los que están contra el sistema..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

La conciencia y la organización se identifican como elementos centrales del cambio. En este imaginario, el profesor contribuiría a darle forma a la conciencia. Mientras que la organización será un elemento articulador y movilizador de la conciencia, que permitirá la defensa individual y colectiva de sus derechos.

"Claro, anarcos, entonces no... yo creo que dándoles esa conciencia, principalmente organización, hoy día estamos todos desorganizados, entonces si somos capaces de por ejemplo: yo, a las generaciones que hoy día tengo les hago clases, si soy capaz de entregarles conciencia y organización, de que pueden organizarse, yo creo que hay ahí un cambio sustancial de un tipo que va luchar por su trabajo y se va organizar y punto... No es necesario, que arme una asociación sindical, sino que va ser capaz de decirme mira, esto está mal, hagamos esto como conjunto... (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Esta dimensión de la conciencia posee sin embargo, en el imaginario, el reconocimiento del paso a la acción. No es una suerte de especulación romántica sobre la construcción democrática, sino con un componente práxico que comprende el nivel de acción individual a través de la discusión. Tiene por lo tanto un componente reflexivo, pero a la vez una conformidad con la acción individual, una suerte de renuncia a los referentes organizativos existentes, pero a la vez una responsabilización individual con la institución de otra sociedad.

En las significaciones podemos ver el vínculo que se establece en el imaginario entre la conciencia y la organización donde la categoría pueblo adquiere connotación a través de su constitución como cuerpo organizado y su visibilización como un actor gravitante en el escenario nacional. Este eje pone el énfasis en los elementos pro-activos a través de los cuales se puede revertir una cierta fatalidad de lo social tomada en manos de los actores conscientes. Pero en este imaginario también se distinguen las fuerzas contrarias instaladas en la historia política más reciente.

"Eso es justamente lo que he tratado de decirte... Que somos re cómodos en ese sentido....no gestamos nosotros los cambios, esperamos que los cambios estén ahí, es cuestión por ejemplo no, de irse a la Unidad Popular, donde cuando... Yo digo nosotros, yo no existía cuando el "pueblo" comenzó a generar sus propios cambios, hacerse partícipe ¿no?, de esto, se le da un golpe de estado, entonces mejor tenerlo tranquilo pasivo que tenerlo activo, porque cuando uno está activo es cuando empiezan los problemas. En el aula por ejemplo, un cabro chico que te pregunta, 5, 10 veces y te busca, te busca, hay una actividad y eso genera discusión, genera expectativas distintas a que estar en una clase en un monólogo y los chiquillos hablando, hablando". (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB).

El referente elegido para situar el imaginario de protagonismo popular es la experiencia de la Unidad Popular, más allá de la visión de utopía socialista, sino más bien en el contexto del socialismo a la chilena, que se habría caracterizado por la ampliación de la participación y las libertades de los sectores excluidos de la sociedad.

En el polo opuesto, el referente para evidenciar la pasividad política y el des-dibujamiento de las posibilidades de participación popular de la institución de la sociedad, será el golpe de

estado y el régimen militar, los cuales mostrarán las formas en que el pueblo puede ser aplacado por un sistema autoritario que pretende instituir una realidad fija.

Estas características pasivo / activo aparecen vinculados en el discurso a lo que se observa y se construye también en el espacio escolar. Allí, las posibilidades de discusión que tengan los/as estudiantes aparece connotado en lo implícito como posibilidad de cambio.

VII.1.3. Aprendizajes históricos para la participación política de los estudiantes.

Las imágenes de algunos estudiantes respecto de la experiencia de lucha durante la dictadura opera como un referente importante para las estrategias actuales de lucha y organización socio-política. En el imaginario opera una cierta idealización de las personas que lucharon durante ese período, a quienes algunos jóvenes reconocerán como ejemplo, en la capacidad de distinguir las mejores formas de lucha para enfrentar un sistema injusto. Pero también se analizan las posibilidades concretas de cambios teniendo en cuenta las limitaciones existentes y la baja efectividad que una lucha armada, por ejemplo, podría tener para la operación de cambios sustanciales en la sociedad.

"...se está peleando de otra manera, se mira de otra manera, todos los que vienen del período de dictadura, que lucharon en el período de dictadura, saben. Porque de hecho son los más sabios en cuanto a pelear contra un sistema equivocado y saben que no se pueden tomar las armas y llegar al poder porque no va a servir, sino que lo que saben que tienen que meterse, en el sistema y empezar poco a poco a crear movimiento...". (Tomás, est. CB)

Tal como observábamos en el debate sobre el conflicto, el cambio político requiere de un aprendizaje político de lo ocurrido en el pasado y apuesta a la generación de estrategias graduales para el cambio de sistema. La posibilidad de cambiar el sistema penetrando el corazón del mismo aparece como uno de los grandes aprendizajes para los estudiantes para tener posibilidades de creación de movimiento desde allí. Una cierta pausa y ritmo lento se imponen para avanzar, debido a la apuesta por el proceso, donde en lo implícito se incorporan también elementos de un orden social establecido al cual sus padres ya se han adaptado o bien han desarrollado estrategias alternativas de resistencia.

VII.1.4. El imaginario radical anti-sistema

Por otra parte, el desinterés por la política partidaria no significa un desinterés por la política en sí en las significaciones del imaginario radical.

En especial, hemos podido identificar un imaginario radical que reniega del sistema político actual que se organiza bajo la estructura de partidos políticos tradicionales. Sin cabida para las minorías y las fuerzas políticas que se expresan a través de grupos y organizaciones gremiales, culturales, sexuales y políticas, en este imaginario una visión consciente de la realidad política debería ser explícitamente anti-sistema.

Aquí vemos la identificación de uno de los docentes entrevistados con la perspectiva de cambio de los jóvenes más contestatarios al sistema, no encontrando en el cuerpo docente un referente político.

"Porque no me interesa participar ni en RN, en la UDI, ni en la democracia cristiana ni en los socialistas etc. Como yo no soy parte de eso, por lo tanto, soy a-sistema, no estoy dentro de ese sistema, y los chiquillos, si uno lo ve de esa manera, están en mi lugar, en mi postura, también son contra el sistema, no ven al político. A ellos no les interesa llegar y ser un militante DC o socialista, ellos quieren cambiar las cosas, pero cómo lo cambian, si el sistema no les permite, no les dice: "¡Ya! Participa joven, vota por quién, dentro del sistema ¿qué posibilidades tengo yo?, por ejemplo, dentro de Chile, gran parte de Latinoamérica no sé... En Europa el voto nulo no tiene ninguna importancia, no hay análisis político del voto nulo, es un voto nulo no más, es una estadística. En cambio, en otros lugares el voto nulo es preponderante, entonces esa conciencia falta. Falta que nosotros también profesores entreguemos, discutamos". (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Sobre la base de la consideración amplia de la participación política, estas significaciones observan las conexiones entre las distintas esferas de la realidad y entre las distintas actividades teniendo como ejes articuladores el poder, la capacidad de acción y de transformación de una realidad de parte de los individuos y grupos, teniendo plena conciencia de lo social instituido, pero también de las posibilidades de creación.

"Entonces uno puede conectar la política con la literatura, ver el contexto histórico, por qué Borges vino, y vino a Chile por ejemplo, qué hay de cierto que le entregaron el Nóbel por ello, o sea, uno puede conectar con la historia y de la mano con la literatura. No sé si pasa así, por ejemplo, en biología, en química, donde son materias específicas. Yo creo que el profesor igual puede hablar de la importancia que tiene eso en la sociedad, de ¿por qué no? Si tenemos la capacidad de transformar el agua en energía vital, más de lo que es, y ¿por qué hoy día sigue siendo el petróleo mucho más importante? ¿Por qué no transformamos y buscamos otra forma?" (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Un imaginario radical se refiere críticamente a las varias instituciones culturales, políticas, comunicacionales que cargan con las construcciones simbólicas que reproducen un orden social autoritario, heredero de la dictadura y que recurre a la escuela, su disciplina; la política, su desprestigio; la palabra, su imagen distorsionada; los problemas y contradicciones, sostenidos, negados, o aplacados.

Estas significaciones tiene como eje común la transformación. Desde allí se demandan cambios radicales que permitan la construcción de una realidad muy diferente de la actual. Este imaginario a veces se ampara bajo una visión utópica o mesiánica, pero a la vez contestatario y dispuesto a la acción directa.

VII.2. PODER Y DEMOCRACIA EN EL SISTEMA POLÍTICO.

VII.2.1. Las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes sobre la democracia y la política

> *" La otra vez, nos llevaron al congreso a una visita y antes de entrar nos dijeron: apaguen los celulares, todos calladitos en la parte de arriba, entramos y los políticos en esas sillas que se mueven para todos lados hablaban por celular, tomaban café, entonces es peor que una sala de clases, dicen respeto, calladitos todos y entonces que les queda a los demás si sale hasta en las noticias que se agarran a combos..."*
>
> *Fabiola, estudiante, Liceo de niñas N°6.*

La interrogación relativa a la forma en que se ejerce el poder en el aula permitió una exploración respecto del alcance que ese poder tiene en el contexto sociopolítico de construcción de la democracia y el sistema político en la sociedad chilena.

La visión de los estudiantes respecto de la democracia es cercana al concepto de igualdad, para la consideración igualitaria de los poderes políticos, teniendo en cuenta, respaldando y resguardando los intereses de la mayoría de los ciudadanos.

"Todos hablan de democracia. De democracia y le piden el voto al pueblo, y son los políticos, ellos son lo que toman las decisiones y muchas veces no le preguntan al pueblo". (José, est. Liceo Bahía de Quintil)

Se reconoce en el sistema social la existencia de formas contradictorias y de convivencia que dan cuenta del ejercicio de prácticas democráticas por una parte, y que son representadas por las elecciones y votaciones populares donde se eligen los "dirigentes" que guían los destinos del país. Pero por otra parte, posterior a las elecciones, los principios democráticos de representación serán reemplazados por la primacía de intereses particulares en el ejercicio del poder.

"De hecho en eso no hay democracia en lo que él dijo. Y creo que una manera simple de demostrar la democracia es lo que pasó unas semanas atrás eligiendo a los municipales, ahí hubo una democracia porque uno eligió, o los que votaron eligieron al que quería que los dirigiera, entonces ahí hay democracia "elegir lo que uno quiere" democráticamente". (Manuel, est. LBQ)

"no hay democracia en que uno los elige y después ellos toman las decisiones por ellos mismos (...) o sea ahí ya van por conveniencia propia." (Manuel, est. LBQ)

En algunas significaciones de estudiantes, la democracia aparece asociada a la gestión inapropiada de los representantes políticos, donde la corrupción aparece ensombreciendo más aún la baja credibilidad en los dirigentes. Ello se agudiza si se consideran las restricciones que tiene la ciudadanía para proponer otras visiones y actores, quedándoles como única opción elegir la alternativa menos mala, o el mal menor.

Que no hay democracia...no hay una democracia porque al final igual, igual por ejemplo yo voy a decir, ya voy a votar por alguien que te represente y el que te representa igual se esta robando la mita de la plata, al final es una democracia que es como el menos malo...

Los estudiantes distinguen la lejanía y el ensimismamiento de la élite política que se pliega hacia sus miembros asegurando y repartiendo las cuotas de poder e influencia social, política y económica, excluyendo y dejando de lado a otros actores grupos sociales interesados en la cuestión política.

"pero aquí los políticos son políticos, porque son los únicos que pueden ser, porque no quieren que los otros sean políticos, entonces crean situaciones de falta de educación, de gente apolítica que no vota..." (David, est. CE)

La forma de integración a la política presente en el imaginario de algunos estudiantes principalmente de colegios privados tiene a la base una demanda de acceder a la toma de decisiones y a llegar a tener herramientas como para ser incluidos en la gestión política. Esta cuestión será más escasa en realidades más extremas donde la posición social y económica de los jóvenes constituirá una prioridad extrema que hará desdeñar la política.

Este es el caso observado en el discurso de estudiantes de liceos municipalizados donde, en su imaginario, la negación de la participación política, la enfrentan desde la visión inmediata de la vida diaria y los problemas de sobre-vivencia que enfrentan en su situación de pobreza. Con una visión concreta al respecto, reconoce en el dinero la fuente que asegura el pasar diario de su entorno familiar.

"A mí no me gusta meterme en eso (...) porque ellos no me dan de comer" (...) yo vivo mi vida y me preocupo de mi familia" (Cesar, est. LBQ)

En este contexto discursivo, estos estudiantes no alcanzarían a divisar el efecto de las medidas políticas en su calidad de vida y reniegan, en consecuencia, la dimensión política de la vida cotidiana llegando a rechazar su calidad como ciudadano.

VII.2.1.i. La desigualdad económica y social como indicador de falta de democracia.

En el imaginario sobre la democracia, los estudiantes reconocen formas antidemocráticas presentes en el sistema político-económico, social y cultural actual que se expresarían en las grandes desigualdades que se manifiestan en la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias, teniendo en cuenta su origen popular.

Considerando las distintas instituciones y campos desde donde se construye y en los que se expresa una democracia, para los estudiantes existe hegemonía de una visión que pone al centro el ámbito económico, y en particular, el poder adquisitivo como capacidad determinante en el ejercicio de derechos y garantías.

"Todo esto también se resume en el que tiene más plata, el que tiene más plata va a tener una mejor salud, una mejor educación, un mejor trato, un mejor trabajo y así una infinidad de cosas mucho mejores de la que un obrero, de un simple comerciante" (José, est. LBQ)

Según el discurso de los jóvenes existe una relación estrecha entre democracia, sistema político y sistema social. Tal asociación nos ayuda e explicar, en parte, las numerosas

referencias de los(as) jóvenes a la forma en que se estructuran los campos y las instituciones de salud, educación y justicia, para evaluar el sistema democrático. En la medida que allí se expresan y también estarían en juego decisiones políticas que generan o refuerzan desigualdades en los ciudadanos, ellas van a impactar en la construcción democrática. También de la evaluación de su funcionamiento, va a depender la conformidad de los jóvenes con un sistema socio-político.

La relación entre sistema político y derechos sociales pone en cuestión la construcción democrática en Chile considerando la hegemonía de prioridades macroeconómicas que dejan a los individuos con la idea de que cualquier reivindicación - de sus demandas y necesidades - sociales y políticas serán secundarias. Ante la impotencia que ese estado de cosas genera en los individuos tiene sus efectos en el descreimiento o desconfianza de la política.

Esto coincide con lo que indican algunos estudios[502] que buscan conocer la forma en que van mutando los valores y las significaciones sociales sobre el sistema político en general y la confianza en las instituciones políticas en particular. En estos estudios se muestra la desconfianza y baja valoración de instituciones explícitamente políticas: gobierno, parlamento y partidos políticos. Sin embargo en el discurso también se incorporan otras instituciones, de cuyo funcionamiento y estructura concreta van a depender las posibilidades de ejercicio de derechos por parte de la población.

Frente a esta problemática, distinguen posibilidades limitadas de superación y cambio de la desigualdad de base a través del sistema político existente en Chile.

Algunos de los motivos serán que el dinero, el crecimiento económico y la acumulación, constituyen el eje central en las dos fuerzas y coaliciones políticas con mayor poder en el país: la derecha y la centro-izquierda.

En este contexto, las posibilidades de construir mayor igualdad y una mejor distribución de los ingresos para beneficiar a los sectores populares estarían restringidos en la medida que tales intereses estarán limitados para su expresión e incidencia en la toma de decisiones. Así se fija un continuo de menos a más en donde el polo de menor apoyo a los sectores populares se ubica en la derecha política; en el intermedio estará la democracia cristiana, la que, sin embargo, en los momentos cruciales, optará por intereses similares a los de la derecha.

"Respecto de tu pregunta, no creo que esto se pueda revertir, porque si ponemos a un gobierno de derecha, el gobierno de derecha va a dar pero va a dar poco. El demócrata cristiano va a estar de chaqueta amarilla, va a estar para los dos lados, donde más le conviene y obviamente va a estar para donde hay más plata porque es lo que le conviene a él. Si el gobierno es de izquierda va querer ir a darle al pueblo, pero de hecho no va a poder, es lo que pasó en el año 72 cuando asumió Allende, había plata pero no había donde comprar ¿por qué? Porque estaba todo escondido, porque había

[502] Según el estudio mundial de valores realizado en Chile el año 2006, en la evaluación sobre las instituciones políticas, el estudio arroja que sólo el 21% de los encuestados califica la política como muy importante, mientras que un 79 % dice no tener poca o ninguna confianza en los partidos políticos. En un marco más general, considerando el período comprendido desde 1990 al año 2006, Chile abandona el cuadrante de los países más pobres, en términos de desarrollo económico, pero sigue en el cuadrante tradicional respecto de los valores. Según la investigación, se distingue la lentitud de los cambios culturales en relación con el ritmo de los cambios económicos, donde, para que Chile alcanzara un desarrollo cultural equiparable al progreso económico, se requerirían al menos 3 décadas. En otro orden de cosas, la gente viviendo en pobreza y necesidad, será considerada el problema más importante en Chile, con un 69%. Mientras que la Educación inadecuada será considerada el segundo problema más importante, concentrando un 42% de las preferencias. En Estudio Mundial de valores (Junio 2006), Chile: Mori (N=1000) www.worldvaluessurvey.org

plata y había comida, estaba todo guardado y ¿qué pasaba? Que las familias de plata iban a las bodegas y ellos sí podían comprar, y el pobre que en ese tiempo sí tenia para poder comprar no podía, tenía que estar haciendo filas siendo que había cosas en las bodegas" (Manuel, Est. LBQ)

Los intereses populares estarían representados, según algunos estudiantes, por la izquierda política, la cual, de acuerdo a la historia reciente que conocen del país, enfrentaría duras campañas de parte de los otros sectores para impedir que acceda al poder y pueda promover medidas efectivas de redistribución que permitan la igualdad en la sociedad chilena.

Aquí observamos la apelación a la experiencia histórica del golpe de estado al gobierno de Allende - o de la Unidad popular. Allí la campaña de sabotaje, la asociación con organismos norteamericanos de seguridad, así como la conspiración entre actores para derrocar por la fuerza a un gobierno elegido democráticamente, serían antecedentes de algunas de las estrategias que emplea la derecha para excluir a los sectores contestatarios a un sistema capitalista instituido a partir de 1973.

En este imaginario, se afirma de manera tajante la inviabilidad de un proyecto de redistribución propia de la izquierda, que comportaría en lo latente la posibilidad de la tragedia, que evidencia el golpe militar, como reacción política y militar ante el intento de cambios políticos y económicos profundos en democracia.

Los estudiantes ven la reproducción de problemas y formas del pasado en las grandes desigualdades y los conflictos de clase, así como la exclusión y la represión. Esta herencia estaría todavía presente en la dinámica global de la transición chilena, la cual sería difícil de revertir con el sistema político actual.

La referencia y las críticas que se hacen al ámbito político-global respecto de las posibilidades democratizadoras y de establecimiento de mayor igualdad en la sociedad chilena, tendrán expresiones que también se distinguirán en la escuela. Ella sería potencial espacio de reproducción y de aprendizaje o caldo de cultivo de formas de discriminación e injusticia que afectará a los jóvenes estudiantes de sectores populares.

"lo político, por ejemplo el...un ejemplo vote por la UDI, porque la UDI te promete seguridad social, les promete educación para todos, les prometo que no van a ver ningún tipo de pobre, como entra al colegio porque te vamos a dar los cuadernos, te vamos a dar el apoyo, entonces siempre en los discursos, todo es como tan lindo, como tan bonito, y es una mierda... (Paola, est., CE)

Bajo este imaginario, *la política será(n) los políticos.* Los dirigentes políticos partidarios, no sólo serán representantes políticos en este imaginario, sino que ellos mismos serán la política, sin que los/as estudiantes realicen una diferenciación sustancial entre cada orientación. Representarán en su conjunto la política nacional que aparece circunscrita a un discurso vaciado de contenido.

VII.2.1.ii. La imagen de la democracia

Algunos estudiantes coincidirán en asociar la realidad de la política como una imagen que se construye, que deforma la realidad, que engaña, que promete aquellos que no es tal y que vende, obtiene un público que vota por esta imagen que ocultaría los reales intereses de los dirigentes políticos.

"la política es igual que el colegio, o sea, es una imagen... (Paola, est. CE)

Esta connotación de la democracia la encontramos especialmente en uno de los grupos de discusión realizadas en el Colegio privado Experimental. Ellos harán una analogía entre esa explotación de la imagen de parte de la política y aquella estrategia que utilizan los colegios privados para mostrar al colegio para promover el aumento de la matrícula, que los convierte, bajo esa lógica, en clientes. En esta analogía, los votantes serán también clientes de un sistema de oferta que no es real.

"acá la imagen es todo..." (Valeria, est. CE)

La asociación entre las formas de conducción de los directores en la micro-política de la Escuela, con los dirigentes y gobernantes de la macro-política, en estas significaciones, será una expresión del poder instrumental que prima en Chile, el cual se efectúa acotado y amoldado a los intereses particulares de las élites. Pero ello queda oscurecido en el discurso público bajo la falsa promesa. Esta falta de honestidad en los mensajes provendrá, tanto de la escuela como de la política partidaria y representativa, según los estudiantes.

"la política es igual, porque te promete, te prometen, te prometen que cumplan, lo que es para su beneficio, acá lo mismo, para el beneficio del director, de los profesores..." (Paola, est. CE)

Las comparaciones entre el espectáculo de la imagen de la política y la del Colegio son ejemplificadas en el discurso de los estudiantes.

"es que yo creo que es un problema, que los profesores venden la imagen, así yo creo que en todo aspecto, como en el aspecto de los profesores, de cómo se visten, de los computadores todo es por imagen..." (Juliana, est. CB)

La alusión, en las significaciones, al mundo de la dinámica escolar no estará ajena a la gestión de otras instituciones donde las necesidades e intereses de los actores no pueden materializarse en el contexto de prioridades políticas que excluyen esas demandas concretas existentes.

Aquí llama la atención la referencia concreta y cotidiana que mencionan estos estudiantes de colegio privado para intentar mostrar la ineficiencia y tardía respuesta de parte de los gobernantes y autoridades ante esas necesidades materiales.

"Por ejemplo Miss, lo típico: se acabó el lápiz, y tu llegai..., ya, no sé, tu hablai con el alcalde, la junta de vecinos... y nunca hay una autoridad así como que de verdad se preocupe, lo mismo aquí, vai a hablar con un tutor, vai a hablar con un profesor, y nadie hace nada, y al final es como que te movís tanto, pero no pasa na'. Es lo mismo cuando un auto se cae, una calle se rompe, y se muere una persona, ahí recién vienen: oh! si había un hoyo en al calle... (Paola, est. CE)

VII.2.2. La experiencia de significar la política

Al dar cuenta de los imaginarios del poder político, encontramos relatos dispersos en el material que reflejan una heterogeneidad en la conformación del sentido. Pero a la vez aparecen elementos transversales que ayudan a reconstruir los trazos del componente socio-histórico desde distintas posiciones desde donde se lo nombra.

La diferencia en cómo es vista la política por los actores evidencia las distintas maneras de asignar valor, interpretar, recurrir o reactualizar el componente socio-histórico. Aquí observamos que tal diferencia no responde a un efecto directo de la dinámica de cada establecimiento educacional, pero éste no es ajeno

El tipo de establecimiento educacional en el cual se concentrará uno y otro contenido, deja en evidencia que las construcciones imaginarias aparecen pobladas de referencias socio-históricas que revelan que hay un espacio imaginario específico y concreto en donde el significado se ha instituido. Éste muestra la forma en que aparece significado y apropiado en su experiencia el componente político que se actualiza en las relaciones en espacios como la escuela.

Nosotros vemos esta diferencia sobretodo en relación con la posición de clase que se expresa en las significaciones de los y las estudiantes de Colegios Privados y Liceos municipalizados. El mundo que describen, unos u otros, tiene matices, pero la mayor parte de los debates aparece transversalmente en el material de los grupos de discusión, sin embargo habrá distintas profundidades y en algunos casos se concentrarán exclusivamente en uno u otro establecimiento investigado.

Esta relación ya la observamos en las nociones de poder que tienen los estudiantes de Liceos provenientes de sectores populares, quienes se confrontan de manera cotidiana a un poder que los otros estudiantes no tienen como referencia. Así, tal como vimos en nuestro debate sobre la naturalización de la dominación y la violencia, la posición de mayor poder que asignan a los delincuentes, nos mostraba, no sólo un significado específico asociado al poder, sino el universo socio-histórico y el espacio social específico que incluyen en su construcción, donde este mundo de su experiencia cotidiana representa un articulador de significaciones sociales.

También pueden apreciarse los énfasis de acuerdo al proyecto educativo de cada establecimiento, cuya distinción es más clara en los dos colegios privados que en los liceos municipalizados donde ese proyecto es mucho más difuso.

Los contenidos que hemos incluido en este punto son la asociación entre el proyecto político y el proyecto económico; la construcción de la "autoridad estatal" y la participación acotada; así como un debate sobre lógica estatal y lógica neoliberal en los colegios privados.

VII.2.2.i. Asociación entre proyecto político y proyecto económico. El poder político visto desde la realidad de los colegios privados.

En el imaginario sobre el poder político, los jóvenes describen en la sociedad chilena un escenario de continuidad en la forma de componer el traspaso y apropiación del poder económico instalado por el proyecto neoliberal.

En el imaginario que encontramos se reconoce que el poder lo poseen todos. En este contexto, la capacidad de impulsar proyectos políticos develaría la inteligencia de los seres humanos. Sin embargo cuando estas ideas y este proyecto son llevados adelante a ultranza bajo la fuerza, no sólo de las ideas, sino de la coacción física y legal, como es en el caso chileno donde se aplica un sistema económico a través de una dictadura, ponen en tela de juicio ese desarrollo propuesto.

"En el fondo todo el mundo tiene poder... uno tiene poder de convencimiento, o alguien tiene las ideas, y quizás la otra gente que no tiene esas ideas y la sigue a esa persona, si tiene el poder de seguirlo, en el fondo todos tenemos la capacidad de hacer cosas y..., el problema es que en este momento los que abusaron de esa inteligencia, lamentablemente fueron la derecha" (Daniel, est. CB)

Según algunas significaciones de los estudiantes, se hace aparecer como democratización política de la sociedad su liberalización en lo económico. En la realidad chilena una maneada vinculación entre democracia y economía deja a la primera subsumida a la segunda, y por lo tanto la colonización económica neoliberal sobre la política en su ejercicio concreto, significa su restricción tal cual lo observan algunos jóvenes.

Para ellos, una valoración de la dimensión pragmática de las decisiones económicas da cuenta del *verdadero* poder político, el cual en el caso chileno significó el fin de la democracia y el recurso de la violencia y la represión política para imponer un proyecto al conjunto de la sociedad.

"O sea en dictadura, tú veís a Jaime Guzmán, y Jaime Guzmán es la mente de la dictadura pero sin los militares en las calles, no podía haberse efectuado, y en el fondo, fue como una mala pasada, y como siempre ha pasado en Chile, o sea, desde hace mucho tiempo..." (Víctor, est. CB)

La imposición de un esquema económico – o ciertas premisas económicas - es connotada en el imaginario como una de las formas históricas acostumbradas.

Por otra parte, queremos detenernos en una de las discusiones realizada por los estudiantes de uno de los Colegios privados, el Colegio experimental.

Para ellos, la asociación entre política y economía, es abordado desde el punto de vista del financiamiento y los gastos implicados en el desarrollo de la actividad política, que aparece como un elemento que requiere el seguimiento y control permanente por parte del estado.

La pérdida de confianza en la política se asocia a la no-consideración de esta delicada relación que guarda con el dinero. Esta asociación conspira contra la conceptualización de la democracia y hace que se extienda la desconfianza de la gente hacia la democracia.

La existencia de irregularidades en ese ámbito, permitirían ver que la relación entre política y economía, es también una relación entre democracia y gestión estatal.

" el caso de las coimas, ósea, se roban la mitad de la plata del estado, entonces tu deci ya tu elegí a tus representantes pero en verdad lo único que hacen es robarte tu plata, hay cachao en los países, tu decís tienen que partir por el estado tu decís, claro una mayor claridad en las cuentas de lo que se gasta el estado, en los países civilizados donde hay conciencia se tiene tu podi ir a una notaría casi, y decir ¡ya! yo quiero saber en qué se compro el dulce con la plata del estado y te lo van a decir, y lo pago con red compra, aquí tu decís, oye si Chile gasta cien mil pesos en educación y 200 en salud y eso son sus únicos gastos, qué paso con los otros 500 y nadie te va a responder...si el estado exige, ósea, si el país quiere mayor claridad y el estado quiere mejor educación y quiere que la gente esté más en la política, tiene que haber claridad de parte de las dos personas, y en Chile como no hay un concepto de política como bien formado, los políticos no son buenos políticos, ya la gente tampoco le interesa mucho la política, obviamente que no vai a poder..." (David, est. CE)

Resulta interesante observar el énfasis que algunos estudiantes dan al manejo de dinero de parte del gobierno para evaluar su buena o mala gestión. La transparencia en las cuentas aparece como un elemento que permite la confianza de parte de los ciudadanos.

"primero que nada daría las cuentas claras al país, todo...todo lo que se gasta, todo el ingreso, todo...ósea...sacai claridad en las cuentas y sacai que los chilenos empiecen a confiar un poco mas en la política, cachai? Obvio si tu decís vai a cerrar todo..." (Julieta, est. CE)

En esta discusión, los estudiantes identifican la corrupción como uno de los motivos de la pérdida de la confianza en la política.

"ahí tu decís aquí tenemos esto cachai, aquí ustedes puede ver lo que se hace con su plata, pueden ver que no se está robando nada, que yo que soy presidenta estoy recibiendo esta plata, y con esta plata estoy destinando tanto para educación, tanto para esto, tanto para tal cosa..." (Julieta, est. CE)

El problema de la política en las significaciones de algunos estudiantes, se radicará en la mala gestión gubernamental de los recursos destinados a las políticas públicas.

"llevar bien las cuentas, eso que el problema de la política es súper claro, mientras mejor se lleven las cuentas, tu podís ganar más plata, y toda la plata que se está perdiendo ahora entre coimas y políticos y todo, las podís destinar a la salud la educación, hay gente que espera mil años en FONASA, y es plata es la que ellos pagan..." (Ana María, est. CE)

Los estudiantes de colegios privados identifican el proceso acelerado de privatización de la educación. En este imaginario, la educación pública ya no existe y por lo tanto, no es posible cambiar lo que no existe más.

"Si ya el Estado no puede gastar en educación... Porque ya cada vez los colegios públicos se están convirtiendo en colegios subvencionados, el colegio gasta menos cada vez en educación, ¿entendís?" (David, est. CE).

"no se puede preocupar de la Educación... no se puede preocupar, ¿cómo te vai a preocupar de una cosa que no existe? (David, est. CE)

Con esto, las posibilidades de construir un Chile más democrático requieren de la inversión de un tiempo largo. Ello pues ningún cambio se da por generación espontánea y exige por lo tanto, la generación de una mayor conciencia de los miembros de la sociedad. Sin embargo, parte del engranaje político y social del país estaría marcado por el interés de frenar todo aumento de la conciencia ciudadana.

"hay una conciencia de sociedad y que... Pero no podís llegar en ningún lugar de los mundos se puede llegar y crear..." (Amalia, est. CE)

"Pero esa conciencia ¿Cómo se crea?, con educación, y esa educación tienen acceso pocos, entonces cómo vai a crear esa conciencia...y porque los mismos que te están dando esa educación mala, son los que quieren que tenga la conciencia... o sea, nula o que no la tengan, ¿entendís?" (David, est. CE)

La existencia de diferencias sociales, culturales y económicas en la población aparece como un elemento que define las posiciones de clase y las diferencias políticas. Así, una exclusión social puede significar la pasividad o la participación política. Esta participación activa será concebida en las significaciones de esta estudiante de colegio privado como resentimiento político contra quienes cuentan con recursos y educación.

" que no estamos tratando con gente igual, o sea, la gente pobre es de un tipo, y la gente con plata es de otro tipo, hay gente que es educada otra que no es educada, hay gente que no tiene recursos, hay gente que está resentida, gente que es muy política pa' algunas cosas, gente que le da lo mismo" (Juliana, est. CE)

En este contexto, la alta segmentación y diferenciación existente en la sociedad chilena, lleva a una asimetría tal en el capital cultural, económico y social, que una educación de calidad para todos aparece como un horizonte lejano o casi inalcanzable teniendo como referencia de lo ideal en esta significación, el modelo europeo.

"Entonces tenís una mezcla de la sociedad que tampoco podís decir ya que el día de mañana todos vamos a pagar lo mismo, todos...es obvio así es re fácil si todos tuviéramos el mismo pensamiento, la misma educación el mismo, nivel, porque hay gente que tu le explicai esto y no entiende, no entiende cómo vai a salir adelante con un método así, entonces obvio en verdad se necesita demasiado tiempo como dice la Paula pa llegar hacer como una civilización de Europa, de..." (Juliana, est. CE)

El desarrollo de una mayor conciencia en los actores es limitado por los intereses concretos en juego. En este imaginario, se construyen condiciones sólo para la reproducción de la exclusión, donde el poder adquisitivo limitado de los jóvenes más pobres los deja sin posibilidades de superar esta exclusión.

"Por eso yo mismo me pongo mi caso, yo mismo ahora pagando 200 mil pesos en un colegio mas caro de viña, yo con eso no me basta pa entrar a la universidad, porque yo sé que si este año no hago un pre universitario voy a tener menos posibilidad de entrar, si entro va ser gracias al colegio, más el preuniversitario que son cuánto 200, 500 mil pesos más... Incluso entonces imagínate alguien que no tiene 450 mil pesos ni siquiera cuánto 116 que es el sueldo mínimo, cómo va pagar un colegio más un preuniversitario de 500 mil pesos mensuales..., óseos, de, cómo eso es imposible... Entonces ¿cómo vai a crear esta conciencia de la que hablai tú...?" (David, est. CE)

La imposibilidad de generar un marco más igualitario, significa que la ciudadanía debe contribuir al financiamiento de la educación. Sin embargo, en este imaginario, el egoísmo de la gente representa un obstáculo, que se suma a la desconfianza respecto del modo en que administran los recursos el estado.

"pero de dónde querís que el estado le pague a la educación a los chilenos, sacándole plata a la gente, ósea que la gente pague mas impuestos obvio, y tu creí que es obvio. La gente es egoísta y no va decir oye ya mira cobrémosle le 20% yo que gano 20 millones, podríamos así, cobremos esto..." (Juliana, est. CE)

VII.2.2.ii. La visión todopoderosa del Estado. La concentración del ejercicio de la autoridad en el poder estatal y la participación ciudadana acotada.

Una concentración de la autoridad en el poder estatal queda evidenciada en algunas nociones de los sujetos donde la participación política significará la entrega del mandato al Estado. Bajo estas significaciones, el estado constituirá la autoridad principal donde se fusionan diferentes contenidos de lo social, político y económico.

En el discurso de algunos estudiantes el estado aparece representando todos los intereses que le son encomendados de parte de los ciudadanos que votan.

"pero por eso es el estado, uno vota para que el estado sea la autoridad..." (Nelson, est. CE)

En este imaginario el estado representa la guía a la vez que el paraguas sobre el cual se desarrolla el sistema de autoridad existente. La extensión del mandato estatal a las diversas esferas de la vida da cuenta de un imaginario en el cual la ciudadanía tiene mínima incidencia, plegándose al ritmo de la dinámica social instaurado por la conducción polimorfa que le atribuyen al Estado de Chile.

"El "Estado de Chile", todos se guían por el estado..." (Héctor, est. CE)

Bajo estas significaciones, el estado constituye una supra-autoridad que asegura que el sistema no se desvirtúe o corrompa. En este imaginario, aparece como necesario el ejercicio de la autoridad, más que del poder, atribuyéndole a la falta de ejercicio de la autoridad del estado una de las causas de las fallas del sistema político, tales como la corrupción.

"Pero es que el estado no ejerce la autoridad acá... Por ejemplo..., con las coimas". (David, est. CE)

Por otra parte, aparece en las significaciones la clase política, por cuyas características se podría explicar la baja participación de la ciudadanía la cual es atribuida a la intención de los dirigentes políticos por concentrar el poder en los partidos políticos para quienes la falta de información o el desprecio de los ciudadanos por la política, son las condiciones óptimas para que el sistema no se modifique, evitando la constitución de nuevos grupos o fuerzas sociales y políticas.

"Pero aquí los políticos son políticos, porque son los únicos que pueden ser, porque no quieren que los otros sean políticos, entonces crean situaciones de falta de educación, de gente apolítica que no vota... (David, est. CE)

En estas significaciones podemos observar un imaginario donde la política es un ámbito de desempeño del cual están excluidos los ciudadanos intencionadamente. Por lo tanto, la gente *apolítica*, aparece como un producto alentado por el orden socio-político existente.

En este imaginario, los políticos, pero también el espacio inaccesible e intangible del estado, crea o alimenta situaciones de despolitización de la población, la cual queda excluida de la toma de decisiones, quedando esta tarea en manos de la élite Esa sustracción del espacio de participación política, reproduce un cierto orden autoritario que les resta poder. Tal falta de poder es permitida o tolerada bajo un argumento de progreso económico, como fruto del apoliticismo establecido y consagrado también por el orden jurídico-político del cual se muestra heredero.

Bajo estas significaciones *el gobierno* es minimizado en relación con el *orden estatal* que se impone y se consagra en el ordenamiento jurídico chileno representado por la Constitución del 80.

Aquí, debemos preguntarnos por la paradójica atribución al poder estatal de toda la autoridad política considerando que éste aparece como rígido e inamovible, capturado por la imposibilidad de realizar cambios sustanciales bajo el mantenimiento de la constitución. ¿Cuál es el espacio que le cabe a los ciudadanos entonces en ese marco de construcción de la política?

VII.2.2.iii. Una discusión político-ideológica sobre la liberalización económica y la Política estatal

Hemos querido recoger la discusión de estudiantes de colegios privados donde se realizan asociaciones entre el sistema democrático y algunos de los problemas que exhibe la política. Allí el peso, que tienen una valoración de la liberalización económica y de la libertad política, arma un campo donde confrontan sus posiciones políticas y puntos de vista los actores.

Pudimos distinguir en algunos estudiantes un contenido que plantea como vía de solución a problemas políticos como la corrupción o la mala gestión, la privatización y gestión moderna del estado. Bajo estas significaciones la idea de que Chile surja, apela a la necesidad de un cambio de gobierno.

Los estudiantes vislumbran las elecciones, como las posibilidades de recambio gubernamental. Este se acota entre la coalición de partidos de centro izquierda: *la Concertación*, y los partidos de derecha: *la Alianza* cuyo proyecto político-económico se caracterizaría por el rasgo privatizador, de reducción del estado y modernización de la administración característicos de las reformas estructurales iniciadas durante el régimen militar.

El intento por seguir profundizando el esquema neoliberal como fórmula de cambio para el progreso económico en el país, se articula con un imaginario bajo cuyas significaciones el cambio de gobierno – y la alternancia política – serían los elementos centrales para modificar las problemáticas sociales y políticas de un orden corrupto relacionado con un aparato estatal con demasiadas atribuciones y suculentos ingresos.

Esta visión será confrontada por otro imaginario donde no es el cambio de gobierno, sino el cambio de sistema lo que se requiere, reconociendo que esos problemas aludidos más bien indican la falta de democracia, verdadero origen de las dificultades y tensiones de los problemas descritos.

Una prevalencia del esquema económico como fórmula de cambio, que se delinea desde un imaginario neoliberal, es criticado en las significaciones de este otro imaginario. Este explicará las tensiones del sistema político más bien como las restricciones democráticas que estaría al origen de los problemas que otros actores pretenden modificar con un cambio – y la alternancia - de gobierno con los mismos que implementaron las reformas estructurales.

Aquí podemos observar dos imaginarios sobre el sistema político donde las marcas de la ideología se expresan en las significaciones que instituyen a cada uno. Así, se cuestionarán mutuamente *el neoliberalismo*, por una parte, y *la burocracia y la corrupción* que implicaría la democracia, por otra.

Sin embargo, el poder de cambiar uno y otro ámbito es diferente. Ello se expresa en que, mientras que la democracia - y el sistema político democrático - se encontraría en un estado incipiente de desarrollo, el sistema económico aparece como inapelable o inmodificable en este imaginario.

Así, no obstante las limitaciones de la democracia por los amarres de la dictadura y la transición, se habrían gestado algunos cambios políticos democráticos durante la transición, mientras que en el caso de las transformaciones económicas ellas ya se habrían realizado de manera irreversible durante el régimen militar dejando una huella imborrable en el sistema social y político, extendiendo su poder hacia diferentes esferas y campos de la realidad. Uno de ellos el campo educativo donde los colegios se convirtieron - irreversiblemente - en empresas.

"Yo sé que todos los colegios son una empresa, y eso está de más decirlo, pero este colegio yo encuentro que...(...) uno ve así como que, sin quererlo, vio o supo que este colegio... puta, no sé! Pero siento que me roban plata, por ejemplo". (Nelson, est. CE)

Esta ecuación realizada en el imaginario justificaría lo no recomendable de la agudización de estas políticas neoliberales y del acceso de la derecha al dominio estatal. En estas significaciones la derecha no aportaría nuevos contenidos sociales, políticos o económicos, pues los cambios que podían proponer al país ya se realizaron en el contexto autoritario de la dictadura.

Héctor: pero entonces pa' qué vai a cambiar de gobierno, cambiar la constitución...?
No poh... ¿cómo querís que Chile surja si tiene...? La cosa es que se tiene que privatizar"
David: ¿Cómo querís que privaticen, si al final todo lo que han privatizado...? (Estudiantes CE)

Así, aparecen como insuficientes el cambio de gobierno sin un cambio del poder político establecido por la constitución, pero a la vez aparece como absurda la pretensión de cambios que ya fueron realizados.

VII.3. LOS PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN TRUNCOS.
El sistema escolar y las formas de la no-democracia.

En este punto incluimos las alusiones a los procesos característicos de la transición democrática en el sistema escolar. Hay distintos ámbitos y espacios de expresión en estas significaciones, donde se dan movimientos de reflexión micro-macro, macro-micro.

Los debates elegidos son: la segmentación y la discriminación que acarrea la segregación escolar de los estudiantes por su nivel de ingresos; las transformaciones educacionales de la dictadura y la participación política limitada en la construcción de la reforma educativa durante la transición.

Dando énfasis a un movimiento inductivo en la relación con la problemática de la democratización, hemos querido incluir como primer punto, una referencia al imaginario de la democracia que encontramos especialmente en liceos municipalizados, pero también en estudiantes de colegios privados.

Aquí la dimensión social de la democracia es un aspecto que merece su distinción. La forma en que los estudiantes la conceptualizan, releva un elemento transversal que ayuda a una mayor comprensión del imaginario sobre el poder y el contexto que describe.

VII.3.1. Hacia un concepto de democracia ampliado e incluyente. Una introducción al debate.

Para introducir este debate hemos querido recoger aquello que observábamos en puntos anteriores sobre las nociones de democracia donde resulta interesante observar las significaciones imaginarias de los estudiantes cuando evalúan a Chile en términos de sistema político.

Aquí la forma diferenciada en que los actores conceptualizan la democracia retiene nuestro interés, puesto que mientras que en los docentes este concepto aparece ligado a la estructuración institucional, en el caso de los estudiantes es significada sobre la base de su conexión con la igualdad.

En los estudiantes de liceos municipalizados este aspecto será relevante pues estará ligada a la justicia social y a la igualdad de clases sociales.

"No, no creo que sea muy democrático por la misma desigualdad, las clases sociales." (Francisca, est. Lniñas N°6)

La asociación entre democracia e igualdad viene de la mano de la observación de las enormes brechas existentes entre los distintos sectores de la sociedad conforme su poder adquisitivo. Por lo tanto, la democracia implica ir más allá de esas diferencias buscando la contribución al desarrollo o a la superación del subdesarrollo que persiste en la sociedad chilena, el cual se expresa en que ricos y pobres no ejercen equitativamente sus derechos. Esta problematización ayuda a la institución de otras nociones de democracia donde el aspecto electoral no aparece mencionado. Desde este punto de vista la educación no es democrática porque el país no lo es. Asimismo la democracia tiene una relación estrecha con el desarrollo.

"La democracia es igualdad, entonces si hablamos de igualdad existe una brecha muy grande entre distintas clases sociales, entonces no creo que sea tan democrático como lo pintan, no, no creo... es que a Chile le falta mucho para llegar a ser un país desarrollado, estamos como en el subdesarrollo todavía." (Alejandra, est. L. de niñas N°6)

La construcción de un sistema igualitario se divisa como difícil ante las determinaciones económicas y sociales existentes y sobre la base de las cuales está construido el sistema educacional chileno.

Las diferencias que se observan en el campo educativo son una expresión más junto a otros ámbitos del desarrollo. En particular, la salud y la justicia, donde se evidencia el acceso diferenciado del punto de vista de la calidad de los servicios donde, de acuerdo a la segmentación de clases existente en la sociedad, dejará a quienes tienen menos recursos económicos en una posición desmejorada para acceder a bienes y servicios.

"*También la educación, los colegios particulares siempre van a tener mejor educación que los municipales, entonces eso también...(...) En la salud también, uno va a un hospital, tiene que estar como una hora esperando, en cambio uno va a una clínica, pagando entra al tiro. (Pamela, est. Lniñas N°6)*

La conceptualización de la democracia como igualdad se basa en las constataciones respecto del sistema social instituido donde se inscribe la experiencia de los actores. Este elemento lo veremos presente en varios otros debates, y sobre el cual podemos ir profundizando.

VII.3.2. La segmentación y la segregación escolar: ellos nos discriminan, nosotros discriminamos. ¿La masificación de la educación como posibilidad o amenaza democratizadora?

Tal como observamos en el punto anterior, es interesante ver la mediación que los estudiantes hacen entre sistema escolar y sistema social más amplio cuando se les interroga respecto de la democracia.

En particular, los jóvenes de Liceos municipalizados ubican la falta de democracia en la forma en que se estructura el sistema educacional que establece una gran división entre liceos municipalizados y colegios privados. Similar análisis lo aplican a distintos otros campos, tales como la salud, donde también existe tal abismo entre salud pública y privada siendo de mejor calidad todo aquello que es privado.

Estas diferencias les afectan cotidianamente, en la medida que su pertenencia a una realidad de liceo municipalizado, a la que hacíamos referencia en el punto sobre la jerarquía y las posiciones de clase, les significa una fuente de discriminación importante a los estudiantes.

"Yo creo que en la educación no hay democracia... porque es mucha la diferencia entre un colegio particular y uno municipal, porque la gente es distinta, los que los forman son distintos, el trato... todo, la manera que la gente nos ve..." (Alejandra, est. Lniñas N°6)

Sin embargo, el hecho de ser sujeto de discriminación y el reconocimiento de estas diferencias como falta de democracia que plantean parte importante de los estudiantes, no será mayormente cuestionada por otros jóvenes para quienes la segmentación y la clasificación por méritos o posición social será una cuestión bien valorada.

Ello lo vemos en la exploración, específicamente, en el caso de los establecimientos con el Programa Liceo para todos[503] que acoge a estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad socio-económica. En este sentido apuntan las críticas que hacen algunas estudiantes y profesores al programa el cual exigiría de la institución escolar una baja del nivel educativo, o bien un empeoramiento del alumnado en función de las características críticas de comportamiento de los estudiantes que acoge este programa.

"Yo estoy de acuerdo, porque este por lo menos es un Liceo para todos, entonces acá reciben a todos, yo encuentro que eso es malo porque reciben a gente..., no repitentes solamente, sino gente que trae mala conducta, la reciben igual, creo que echan a perder al resto, porque no cambian..." (Sofía, est. Lniñas N°6).

La pretensión de los programas ministeriales de concentrar en los establecimientos municipalizados a aquellos estudiantes con dificultades educativas y de mezclarlos con otros sin dificultades de esa índole aunque sí en situación de pobreza, encuentra amplias críticas en los estudiantes.

El intento de *meter a todos los estudiantes en un mismo saco* por su sola condición de pobreza, incluyendo estudiantes de bajo rendimiento, es un elemento a la base de la crítica de las estudiantes en la medida que la existencia de malos alumnos conllevaría un riesgo para el

[503] Ministerio de Educación (2000), Programa Liceo para todos. Santiago de Chile: Mineduc.

colectivo quien se terminaría ajustando a esos estudiantes y en consecuencia, nivelando hacia abajo.

"Yo no estoy de acuerdo con el Liceo para todos, yo fui presidenta del centro de alumnos y realmente cuando estábamos nosotras más o menos, en esa época llegó el liceo para todos y realmente yo no estoy de acuerdo, no porque o sea, yo creo que debería ser un poco más exigente, tratar de subir el nombre del Liceo, cambiar la línea..." (Alejandra, est. L. niñas N°6)

La idea de exclusión y selección en el sistema escolar es significada como la forma de evitar que la manzana podrida contamine a los otros estudiantes, sobre la cual hicimos referencia en el capítulo quinto.

"Malo, echan a perder al resto..." (Sofía, est. Lniñas N°6)

Como alternativa a este intento de homogeneización entre los estudiantes pobres, se plantea como solución la segregación de acuerdo los intereses de los estudiantes, de modo que éstos concurran al establecimiento que los represente más cabalmente desde el punto de vista de su encuadre pedagógico y normativo.

"*Por eso, hay colegios que tienen menos normas, hay colegios nocturnos que van con ropa de calle, que hacen dos cursos en uno, por eso porque hay muchos de esos de los más desordenados que no les interesa salir de cuarto, o quizá sólo le interesa salir de cuarto y ponerse a trabajar, entonces si ellos quieren eso, se pueden irse a un colegio de esos." (Alejandra, est. Lniñas N°6)*

Según las estudiantes participantes de la discusión, la segmentación de los estudiantes debería contemplar al perfil de cada uno en cuanto a rendimiento y normas de comportamiento, además de los diferentes intereses que tienen respecto de la Educación Media.

*Alejandra**:** Lo mismo que pasó con el Liceo 7, también poh', recibía de todo... y lo empezaron a limpiar y ahora es técnico, lo agrandaron y ellos mismos van subiendo y ya no es liceo 7, sino técnico.*
Entrevistadora: ¿Y que hacer con la otra gente que queda fuera?
Josefina: Es que así la gente se interesa en trabajar en cosas buenas...
Karina: O cambia su mentalidad o se va estudiar a la nocturna, pero por ejemplo acá echan a los más desordenados, pero al año reciben a otros peores, o sea, no es mucho el cambio que hacen..." (Estudiantes Liceo de niñas N°6)

Estas significaciones donde se justifica la segmentación escolar y la diferenciación entre establecimientos de acuerdo a las *calidades* de los estudiantes, se oponen a la mezcolanza de alumnos con intereses distintos.

Aquí se plantean como necesarios los establecimientos especiales destinados a quienes no quieren ajustarse al orden escolar, o bien a quienes no tienen interés por continuar estudios superiores. Aquí un componente de clase representado por el interés por trabajar o la doble condición de trabajadores de algunos estudiantes opera como argumento para la segregación de estos estudiantes de segunda clase, dando forma a un ***imaginario excluyente***, que ya encontrábamos en las críticas de los docentes en el punto sobre la masificación de la enseñanza que analizamos en los capítulos analíticos anteriores.

Podemos plantear que en las significaciones sobre la masificación de la enseñanza encontramos varios antecedentes para poder identificar las trazas de un imaginario autoritario

o democrático. Sin embargo algunos sujetos se resguardarán en su discurso de develar una traza autoritaria que deje en evidencia su contribución a la reproducción de la desigualdad, la segmentación y la intolerancia más recurrentemente asociadas al autoritarismo.

"Un español me decía que en España los profesores ganan muy bien, pero la educación no ha cambiado de calidad, me dijo (...) tienen colegios magníficos y ganan tanto y viajan por Europa, tienen buenas vacaciones pero no están contentos con la calidad de su educación… Hoy en día es la gran masa la que (...) los tiene preocupados: la gran masa…todo, Liceo para Todos… Y eso se justifica hoy en día, hay inteligencias múltiples, todos aprenden ¿quien dijo es...? Eso le sirve al sistema, Liceo para todos, eso te lo fundamentan al tiro pero eso no es la realidad". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

La diferencia con el marco de selectividad que operó históricamente en la enseñanza media se ubicaba sobre la base de las posiciones de clase de los estudiantes, que con la democracia se habría ampliado, pero sin un horizonte claro de desarrollo en función de los intereses o necesidades de los estudiantes, o de un proyecto político determinado, sino más bien como fórmula para mantener un sistema a la medida de los docentes.

"Antiguamente se educaba solamente a los que tenían mayor formación nada más ¿Quiénes eran? Los sectores que estaban más ligados al poder, eso es lo que los desespera hoy en día, nosotros trabajamos con la gran masa y la cultura se ha democratizado y es muy variado. Si hoy en día hay mucha variedad entonces tu podís educarlos de muchas maneras, de muchas formas. Yo te digo, este Liceo postuló ser humanista – científico para dejarlo igual porque pensamos que si lo cambiábamos a otra realidad los profes iban a perder la pega y por eso quedamos nosotros con humanista- científico y no tiene razón de ser humanista – científico". (Eugenio, prof. Leng. y Comunicación, LBQ)

La masificación de la educación tiene relación con la segmentación y la necesidad de ella en la medida que al haber mayor número de estudiantes y sobretodo, distintos intereses asociados a la clase, es preciso procurar las oportunidades para que los jóvenes se ubiquen en el marco de sus expectativas laborales presentes o futuras. Aquí las distinciones entre filiales técnico-profesional por una parte y humanista-científico, por otra, marcan esa diferencia, dando énfasis a la inserción laboral de los jóvenes, en el primer caso y la continuidad de estudios universitarios, en el segundo.

"Es decir, cuando tú hablas de un colegio humanista científico es un colegio intelectual de donde salen los abogados, salen los médicos, los periodistas, salen toda esa gente y hoy en día lo cumplen eso los colegios particulares, si son los colegios particulares los que mandan mas alumnos a las universidades ¿ qué tendríamos que ser nosotros acá? Un politécnico pero nadie quería ser un politécnico porque no sabíamos, no nos atrevimos, los que estaban a cargo de este asunto no se atrevieron, entonces dijeron ¿hagámoslo humanista – científico? Los cabros tienen que ser críticos, dijeron y si no también vamos a perder la pega". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

En las definiciones respecto del tipo de formación entregada a los estudiantes se reconoce que, más que una conformidad con las necesidades e intereses de éstos, serán los intereses de los profesores – y su posibilidad de permanecer en el sistema escolar – aquello que influenciará más fuertemente las decisiones sobre los cambios de orientación que podrían sufrir los establecimientos.

Así, en particular en liceos municipalizados, algunos mantendrán su orientación general como humanista-científico o serán transformados desde humanista-científico a técnico-profesional, dependiendo de que la formación de la planta docente así lo permita, más que por una consideración de las necesidades de formación en áreas específicas.

En los últimos años la tendencia observada es de cambio de orientación[504] los liceos municipalizados y particulares subvencionados con el fin de captar mayor población escolar. Este aspecto se agudiza en el caso de algunos establecimientos municipales debido al descenso progresivo de su matrícula y el gran desplazamiento de los jóvenes de estratos medio y medio-bajo hacia establecimientos particulares subvencionados los cuales ofrecen especialidades que resultan más atractivas para los estudiantes y sus familias que los liceos municipalizados donde además se acepta a cualquier estudiante respondiendo a un principio de no-discriminación en el ingreso.

VII.3.3. Las Transformaciones Educacionales desde el período autoritario. Las deudas democráticas de la transición política según los actores: La privatización y la municipalización de la educación, la mínima participación en la Reforma y el Estatuto Docente.

Varios profesores establecen una conexión entre los procesos de transición a la democracia llevados a cabo en el país desde fines de los años ochenta y la forma en que se comenzó a levantar la Reforma Educacional desde el Ministerio de Educación en los años noventa.

Aquí un aspecto crítico y que constituye unos de los puntos comunes con la transición política, lo constituyen la falta de participación y la idea de democracia restringida que ha operado a la base en lo ideológico, o los sistemas de justificación simbólica del nuevo orden en construcción.

Así, desde la perspectiva de la reforma, se entregan tareas que, implicando a varios actores, no recurren más que a unos pocos técnicos, evaluados negativamente por lo docentes. En el imaginario, los supuestos iluminados traen ideas desde experiencias internacionales, pero lejanos del conocimiento de la realidad específica del sector de educación en Chile. Esto tendrá a juicio de los docentes una alta incidencia en un cierto fracaso que algunos mencionan respecto de la aplicación de la Reforma, la cual no consideró ni tomó la opinión de ellos como los principales actores implicados. Así, el rechazo que se encuentra en el gremio obedece a cuestiones de tipo políticas y técnicas.

"No se ha democratizado la cosa... (...) Yo pienso que el problema estaba en que no... uno de los problemas que tuvo la transición política es que la idea era que la gente en lo mínimo tuviera participación... Tú lo miras políticamente, primero por el miedo que se tenía que dijeran: ¿Ve la participación lo que significa? ¡Desorden, caos! Entonces, se justifica el gobierno militar. La transición es difícil, ¿tú sabes? Por ese punto de vista, yo creo que por eso no se le dio participación a la gente... Al no darle participación, se ejecutó todo desde arriba y cuando a ti no te hacen gestor de alguna cosa, no eres actor de alguna cosa..., no tienes idea de qué se trata y cuando no tienes idea de qué se trata... Es difícil comprometerse, claro, es súper difícil comprometerse". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Aquí se mencionan los procesos de privatización de la educación y de municipalización de los establecimientos que antes pertenecían al ministerio de educación. Estas transformaciones que se dieron durante la dictadura, en su conjunto habrían incidido en la desaparición de la idea de escuela pública y del espíritu de servicio, pero a la vez habrían instalado la estabilidad laboral de los profesores a partir de entonces.

[504] Miranda, Martín, Estudios sobre formación técnica, Santiago: Mineduc 2004.

Llama la atención en las significaciones de uno de nuestros entrevistados quien resiste a dar un valor positivo o negativo a las transformaciones educacionales que incorporaron la educación dentro del sistema de mercado, en función de que es un dato de la realidad sobre el cual no se puede intervenir, no quedando otra alternativa que aceptar esas condiciones.

"Cuando surgió la educación municipalizada, la educación estatal se rompió, era obvio porque tú no podías continuar con la educación estatal como la que tenía, si este país iba a ser lo que es ahora, íbamos a estar dentro de la libre competencia y dentro del mercado y es así que si tú miras hoy en día el 60 % está en manos de particulares... Ahora yo no te voy a decir si eso es bueno o malo, te puedo decir que hay, están ahí... ¿qué pasó? Se abrió el mercado laboral y vinieron las ofertas a nosotros ¡véngase a trabajar conmigo! ¡Véngase a trabajar todo el día conmigo!... uno entraba a la ley de la oferta y la demanda... fíjate que a mí algunos amigos me decían... cuando me ofrecieron un colegio particular, yo no quería trabajar en un colegio particular, iba a ser fiel al estatal y me dijeron ¡no! Con Pinochet arriba en cualquier momento lo pueden cortar, lo pueden echar... y es cierto. Yo después estuve exonerado, tres, cuatro años (...), así que: "acepta el colegio particular, tienes dos partes y cualquier cosa que te pasa, te queda una" Y fue cierto, yo estuve cuatro años, en el último período de Büchi, cuando hizo la recortada a toda la parte ministerial, que había mucho gasto público, nos pegó la recortá a nosotros". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación LBQ)

En el discurso de los profesores aparece una crítica al sistema de la administración municipalizada de los Liceos, donde las Corporaciones municipales que operan como sostenedores de los establecimientos. Estas son instancias de administración local de los recursos destinados a los liceos de la comuna que, en muchos casos, exhiben una mala gestión, acarreando diversos problemas asociados al bajo financiamiento y a la falta de una mirada sistémica en la educación.

Una crítica frecuente a la gestión se refiere a los recursos financieros que se quedan entrampados en la administración municipal, restando recursos directos en beneficio de los establecimientos y que inciden en una menor autonomía de los establecimientos para el desarrollo de sus planes y programas.

"Ahí se estaba diciendo que hay 100 alumnos con problemas enlace, pero resulta que ahora venimos con una administración delegada en la cual los recursos los va a mandar el Ministerio a nosotros y no a las Corporaciones, porque las Corporaciones se gastaban el dinero de nosotros, esto nos posibilita una autogestión mejor, porque este año trabajamos con tres millones ochocientos y en el mes de octubre ya no habían papeles. En cambio con este otro sistema nosotros podríamos trabajar con 40 millones si nosotros quisiéramos (...) para ir mejorando las cosas al tiro, si este sistema es muy dinámico y la plata va siendo plata y te va mejorando las condiciones" (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Varios profesores reconocen los enclaves autoritarios que dejó la dictadura en el actual sistema de administración y gestión educativa, el cual ha ido perjudicando la calidad de la educación, creando cargos que no correspondían a gente apta, los cuales siguen estando presentes en el sistema impidiendo su renovación y mejoramiento, especialmente en los niveles directivos o semi-directivos.

"Esa cuestión la dejaron establecida en el otro gobierno, ¡si la dictadura fue fregado eso! Y te dejó que no podías mover gente. (...)...ellos hicieron ese sistema, entonces tú no puedes cortar profesores... quedó gente apernada, si aquí hay gente que trabajó en el régimen militar como subdirectores o cosas así..." (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Por otra parte, se reconoce la estrecha dependencia política de la gestión de los directores, de acuerdo a los interese definidos por las corporaciones, siendo un elemento más que resta autonomía a los establecimientos.

"Claro, entonces por ahí va la cosa de las relaciones democráticas. Ahora los mismos colegios, los mismos liceos se empantanan primero porque la Corporación tiene ciertas... y le interesan ciertos objetivos, y los directores son proclives a ellos, sino pierden el puesto. Entonces son obedientes a la Corporación, entonces de todas maneras tratan de cumplir lo que la Corporación les impone! (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

En la crítica que se hace al actual sistema educativo aplicable a los liceos municipalizados, encontramos un aspecto interesante donde a la vez que se critica la dictadura y el autoritarismo, ello no significa, como en las clásicas distinciones ideológicas respecto del libre mercado, una crítica a algunas de las premisas de libre mercado aplicables en la Educación. Esto en la medida que puede representar una mayor libertad para asegurar la calidad de la educación. En especial, permitiendo la promoción de aquellos docentes con mejor desempeño. Desde estas significaciones, por la vía de evaluaciones de la calidad docente, se aseguraría que los mejores profesores sean quienes dan la educación a los jóvenes.

"Aquí una de las cosas que en la educación aquí no se ha democratizado, yo me acuerdo que conversaba con un cabro exonerado que trabajo en el otro colegio con él, que venía de Suecia…y un día le dije: oye ¿no te arrepientes de haberte venido? Mira me dijo, uno en Suecia no está mal porque vive bien pero el europeo es racista, nosotros somos los cabezas negras allá, así que el sueco poco se mete con nosotros y en último término siempre te margina y eso lo vas a sentir en cualquier momento e incluso los establecimientos educacionales son guetos, porque hay establecimientos que son muy bonitos, muy buenos pero son para latinoamericanos, son para gente que va de otras partes. Entonces uno siempre se siente bien en su país no más y yo pensé que con la democracia esto se iba a democratizar y llegué aquí y resulta que los jefes son los mismos que ha habido siempre y si tú miras esas cosas, todos los puestos que son de 44 horas en todos los establecimientos educacionales es una cuestión que viene de mucho tiempo. Entonces los que tienen que hacer las gestiones están apernados mucho tiempo, no tienen las capacidades, no tienen las capacidades muchas veces, por ejemplo, el director que tenemos nosotros después que mataron al otro, lo trajeron de Santiago, es súper activo pero no tiene sus colaboradores". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación LBQ)

En este contexto de significaciones imaginarias sociales, el estatuto docente, sistema laboral especial bajo el cual se rigen aquellos docentes que provenían de establecimientos públicos[505], aparece contradictorio con la calidad docente, pues la supuesta inamovilidad de algunos de los docentes del sector municipal reafirmaría prácticas que dificultarían los procesos de mejoramiento pedagógico que son exigidos por la realidad.

"...con el sistema que tenemos ahora es antiguo y no entra a la libre competencia, con este sistema no podís entrar a la libre competencia, la única manera de que tú entres a la libre competencia, y que te cambiaría por completo la educación, es que tú dejes al profesor contratado por años, porque es bien curioso... los mismos colegas que trabajan en las escuelas, no se enferman en los colegios particulares" (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación)

[505] El Estatuto Docente fue uno de los elementos pactados a inicios de la transición que estableció que aquellos docentes que eran parte de la planta de establecimientos municipales al 31 de marzo de 1990, fueran adscritos a ese régimen, mientras que los profesores de colegios particulares se regirían por el Código del Trabajo. En Ministerio de Educación, Ley 19.070 Estatuto de los profesionales de la educación y de las leyes que la complementan y la modifican, República de Chile. http://subvenciones.mineduc.cl/seccion/documento/2D20020404161328110 94.pdf

Aquí resulta interesante la apelación que realiza este profesor entrevistado a la libre competencia, la cual aseguraría un mayor control y evaluación de la tarea docente de acuerdo a estándares igualitarios. Así, en estas significaciones, el sistema laboral especial de algunos docentes barrerá con la lógica de libre mercado y habría estancado las relaciones en los establecimientos municipalizados.

"...claro, si no hay libre mercado, esta es una pega segura (la de los profesores municipalizados en Chile...) porque en el fondo hacís la misma cosa y no te pasa nada, si el problema está cuando estás ganando la plata y puedes perder eso, tú sientes el menoscabo."(Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación)

La seguridad laboral, en este contexto de significaciones, desincentivaría el esfuerzo de los docentes por realizar mejor su tarea.

Asociado al régimen laboral de los docentes, estarán las diferencias en la forma en que se da la sumisión al poder y a la autoridad por parte de los profesores. En particular, en el discurso de algunos docentes hay gran incidencia de la realidad privada o municipalizada para el desempeño profesional.

"En la relación concreta profesor estudiante en el caso de los liceos municipalizados, hay mucha mayor sumisión al poder y autoridad del profesor, porque aquí tú lo puedes hacer bien o mal y lo haces no más, es tu obligación y no hay ningún incentivo a no ser que tu postules a algún programa en especial... En cambio en los subvencionados, el jefe está ahí mirando porque es el dueño del colegio y tú no tienes que pedir nada, llega solo... El tipo que es bueno recibe cargos, funciones, lo ascienden. En cambio el sistema público lo puede hacer muy bien o puede hacer más o menos mal y todos ganamos lo mismo. Entonces no hay incentivo, entonces ¿qué ocurre? Que el sistema privado se lleva a los profesores de mayor calidad y a los otros lo va desechando, tiene mayor posibilidades de rotación, en cambio en los municipalizados es mas bien estático hay muy pocas posibilidades de modificar (...) Y yo creo que se va a mantener por mucho tiempo más yo creo que es algo que no lo van a soltar". (Juan, prof. Historia LTR)

Desde la visión de los estudiantes, aprecian en el caso municipalizado una menor preocupación de parte de los profesores por generar aprendizajes en los estudiantes, incluso un desinterés por realizar clases.

"Les da lo mismo hacer clase o no, ganan lo mismo, si les pagan igual."(Pedro, est. LBQ)

Por otra parte, la pertenencia a un gremio numeroso, significa para algunos docentes una fuerte de poder importante para ellos, sin embargo, esto tiene efectos perversos en cuanto a asegurar calidad en su tarea docente. De este modo, encontramos en el discurso de algunos profesores amplias críticas al sistema actual y a las características del estatuto docente, el cual perpetúa un sistema donde los docentes tienen garantías no importando su calidad profesional y donde no existen incentivos para el mejoramiento y la calidad de la función cumplida por cada profesor.

"(es) el (gremio)más grande y yo diría el más poderoso por la presión que puede ejercer en un momento dado...somos muy fuerte y se nota y se ve ...yo soy de la idea de que debiera existir un estatuto que reglamente para que no se pasen a llevar los derechos, pero no garantizar derechos porque de alguna manera eso afecta el sector, yo creo que los buenos profesores deben ser incentivados y los sistemas deben tener recursos para motivar al profesor para que no deserte del sistema porque el sistema privado ocurre eso, o sea a ti te van a tentar y la mejor tentación que el hombre tiene es el dinero, si hubieran otras....pero te van a decir ¿cuanto ganai allá? Vente pa' acá y

al final ¿qué le ocurre al sistema público? Que lo desmantelan de los buenos profesores". (Juan, prof. Historia. LTR)

Sin embargo esta defensa de la libre competencia tiene amplias críticas en gran parte de los profesores quienes expresan en su discurso la acentuada segmentación social que ha operado en la sociedad chilena en el sistema educativo, la cual impide la interacción y comunicación, así como la movilidad entre los diferentes grupos sociales, lo que redunda en menos desarrollo.

"El problema en la educación es que quedaron guetos, está el gueto de la gente de la clase alta, de la clase media y después viene todo el sector más bajo hasta llegar al sector proleta". (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

La segmentación social y la diferenciación de clase son fenómenos instalados por un orden anterior que tiene sus consecuencias hasta hoy impactando en la imposibilidad de democratización de la escuela.

VII.3.4. Respuestas medulares en el debate sobre los imaginarios. La fragilidad de un imaginario democrático o la simulación para librarse de la responsabilidad política.

Observamos en el discurso de los actores, que la referencia a su experiencia puntual del poder y la democracia es también una referencia a ciertas construcciones socio-históricas que instituyen la sociedad. Un sistema social es nombrado en el discurso de los actores, en la pregunta sobre el ejercicio del poder en las relaciones sociales, ya sea desde una esquina de éste, desde su interior, debajo de él, fuera de él, por sobre el mismo o más allá de él.

Frente a nuestra hipótesis sobre la existencia de un imaginario autoritario que se expresa en las relaciones y en las significaciones sobre el poder y la autoridad, podemos observar el vínculo con la hipótesis de Norbert Lechner sobre la fragilidad de un imaginario democrático[506].

Desde una visión macro, en el imaginario de algunos estudiantes la situación actual es concebida como post-dictadura, más que como democracia o transición a la democracia. Esto pues el sistema de poder y la forma en que se concibe el poder sería la simulación de formas democráticas encubriendo el autoritarismo.

Resulta interesante examinar el relato de uno de los estudiantes respecto de cómo operaría la farsa política que viviría la sociedad chilena. Esta sociedad de mascarada pone en evidencia la auto-ocultación de ese orden social.

"yo creo que es como un pacto de simulación...como que no se poh, el pueblo que elige...ese pueblo simula apoyar...por ejemplo, está el gobernador y el pueblo, el pueblo simula apoyar al gobernador, y el gobernador simula apoyar al pueblo como salvándose de las desgracias, pero el pueblo asume, como simula, pero solamente por el único derecho de quitarse encima la responsabilidad de luchar unidos, entonces todos se mienten, el gobierno miente al decir que va al luchar por el bien común del pueblo, y el pueblo se miente porque están eligiendo un gobernador para que ellos se libren de,

[506] Lechner, Norbert (2002), *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política.* Santiago: LOM.

entonces al final los que miente...de hecho no es mía la mía, pero la leí de un libro, y me pareció muy buena, de un poeta...analizando como el caso de latino América, después de leer, es súper cierto porque al final nosotros simulamos apoyar para...(Tomás, est. CB)

En este contexto, la celebración de elecciones constituiría parte del "maquillaje democrático" de la sociedad chilena que no será más que el cumplimiento de un ritual que significará la des-responsabilización de la gente que deposita su voluntad en manos de otros. Esto no significará una real democracia, como la que sí estaría contenida en otras expresiones de participación y contestación directa frente al sistema. En el caso de los jóvenes, muchas de estas expresiones tendrán también una fuerte connotación cultural y política. Sin embargo, varios de los entrevistados plantean que sería la minoría de los estudiantes aquellos realmente interesados por el cambio político o la discusión de esa índole.

"A veces con votar es una manera de librarse de la responsabilidad, es súper diferente la época de nuestros papás que, igual como que lucharon por algo, y nosotros te dai cuenta. De hecho los punkies no les importa nada, son anti-sociedad, y son jóvenes, y en cambio...en todos los colegios ¿tu creís que realmente toman en cuenta estas cuestiones?, o sea están ni ahí, pa' vacilar na' más. Entonces el problema no es de nosotros no más, sino que..." (Graciela, est. CB)

En este imaginario se desarrolla una crítica abierta al sistema político alcanzando también a la crítica sobre la formación entregada en la escuela la cual no mostraría una sensibilidad y preocupación por la formación ciudadana de los estudiantes. Ella contribuiría a mantener la despolitización de los jóvenes conteniendo con ello los deseos y capacidades de lucha de las nuevas generaciones.

La persistencia de las formas políticas tradicionales

Como parte de este imaginario se divisan significaciones que, ya sea a través del avance o retroceso de las fuerzas políticas tradicionales: derecha e izquierda, y sus partidos, ayudan conjuntamente a la persistencia de un sistema político de democracia restringida.

Así, por una parte, los motivos de la persistencia del apoyo en votación a la derecha queda como una interrogante frente a la cual los estudiantes plantean la continuidad que se ha construido entre Pinochet y dirigentes políticos de derecha (como Lavín), que representarían diferentes formas de la misma ideología de derecha que persiste en el país.

"O sea, de verdad el loco era pinochetista a morir, y ahora es Lavin..., cachai entonces al final, yo creo que es un montón de inconsecuencias de la gente de derecha..." (Lisette, est. CB)

La preocupación por la posibilidad de ascenso de la derecha en las significaciones, en algunos estudiantes que se reconocen contrarios a su ideología, se relaciona con la continuidad del sistema al interior de esa colectividad. Aquí la medicación del dinero tendrá un rol importante y será el que defina las decisiones del electorado.

Al mismo tiempo, en estas significaciones se denuncia la operación de enmascarar y borran los orígenes autoritarios de algunos dirigentes políticos de derecha asociados a la dictadura. Así, estos dirigentes recurriendo a diversas estrategias cambian de imagen y suavizan su discurso, mostrando con ello las contradicciones que se muestran en la derecha y en el sistema político que recurren a los intereses de desarrollo económico de la población para borrar toda referencia histórica.

"me parece insólito que salgan con él... Lavin era el alcalde de Santiago nada más..., la gente vota por él, si te dai cuenta la gente no vota por Lavin, sino por la cuestión de que tienen plata...." (Daniel, est. CB)

El apoyo que proyectos populistas de derecha pueden encontrar en la población, obedecería a la falta de información y a la intermediación de regalos y promesas inmediatas. La ignorancia y falta de desarrollo cívico de la población serán tierra fértil para estas apuestas políticas.

"yo creo que mucha gente hoy en día compra esa poma, porque la derecha, por toda una güea de desinformación, porque si llega alguien de izquierda o centro izquierda bueno porque no se organiza socialmente, pero bueno eso en que medida, pero llegan de derecha y le dice, bueno cuando yo salga presidente usted va atener una casa nueva, y le vamos a poner un auto que lo lleve de acá a...no se poh.... (Daniel, est. CB)

La falta de un horizonte concreto de cambio social, la ausencia de un proyecto político más amplio de parte de los sujetos, así como la falta de confianza en sus capacidades de acceder o lograr sus ***sueños***, operará como articulador de la pasividad y el apoyo a no-importe- quién de parte del electorado.

"Por qué, porque ellos son incrédulos, no ven más allá de sus sueños, como que no lo ven posible, por eso...que lo apoyan, de eso depende todo..." (Lisette, est. CB)

Por otra parte, respecto de las corrientes políticas de izquierda, los estudiantes del Colegio Bélgica son quienes analizan más en detalle la gestión política de los partidos de izquierda. Ellos los responsabilizan por la posición centrista que habrían adoptado durante la transición. Restándose del desarrollo de una crítica mayor en la ciudadanía, esta *neutralización* tendrá efectos de legitimación del sistema político y económico al cual criticaban.

"oye, la culpa es total y completamente de la izquierda...lo pero que pudo hacer en su historia, que lo que se centrara, se tuvo que neutralizar, eso fue un error político, si al final la gente se va a.....y ahí se va dividiendo, la derecha la única opción que tenia era centralizarse...no tenía, no podía seguir, se neutraliza, y la izquierda se centralizo, por eso hay tantas y tantas diferencias...la culpa no es...bueno la culpa es de la izquierda, porque la izquierda nunca propuso una organización social buena, son tres, Aylwin propuso pero al final que organización quedo, la junta regional, todas esa güeas que estaban el año 72, ahora la teoría es que elijamos a la Bachelet, o a la Alvear, para que ellas nos hagan un país mejor poh, y que nos saquen todo...nosotros, las pequeñas organizaciones que se formaron, porque Bachelet, es la talla no más..." (Daniel, est. CB)

Reconociendo un escenario político histórico más extenso, los estudiantes critican el bajo compromiso o la tibieza de las posturas de los partidos políticos de izquierda, donde la postura de Michelle Bachelet, evidencia las concesiones que se realizan desde este sector.

"oye, ni la Bachelet se ha quemado..." (Javiera, est. CB)

En el imaginario de algunos estudiantes existirá una tensión entre las soluciones milagrosas frente a los problemas políticos y sociales de la sociedad chilena y aquellas que requieren la organización y participación ciudadana. Aquí se contraponen dos lecturas: por una parte, la referencia a un líder, o personaje importante que opera como una suerte de ***mesía.*** **A**llí está presente un componente de normatividad externa desde donde se establece la solución obligada.

Pero por otra parte, en el discurso aparece la necesidad de legitimar y asignar importancia a la organización social y la presión del colectivo. Aquí aparece connotado el concepto de ciudadanos.

"no se quizás buscar un mesía como presidente, que nos saque, que nos solucione los problemas, o sea...políticas de gobierno, y al final que paso con tanta organización, falta organización como de los ciudadanos..." (Carolina, est. CB)

VII.4. LA CONFLICTIVA HISTORIA ESTORBA

Retomando nuestras hipótesis respecto del peso que tiene la negación de la historia como una estrategia para mantener la vigencia de un imaginario autoritario - que justifica o calla la historia conflictiva - quisimos indagar este aspecto con los actores, de modo de conocer cuál es la visión que tienen respecto de los conflictos más recientes de la historia política chilena. Aquí, una referencia a sus significaciones respecto de las violaciones a los derechos humanos y al quiebre de la democracia en Chile fueron tópicos obligados.

Una primera constatación, es la poca discusión, o bien, evitación del tema en algunos contextos escolares. Esta visión es planteada de manera variada en las significaciones de estudiantes y profesores. Partiremos por mostrar el modo en que los estudiantes significan esta realidad.

VII.4.1. La visión de los estudiantes frente a la negación de lo ocurrido. De eso no se habla...

Los estudiantes reconocen la negación o abordaje parcial del tema en la escuela en función de la adscripción ideológica específica que tendrían algunos establecimientos. Ello se daría especialmente en establecimientos privados los que cuentan con proyectos educativos más definidos y con menos heterogeneidad que en los liceos municipalizados. Estos últimos serían más difícilmente catalogables como partidarios de una ideología en especial, notándose las diferencias de acuerdo a los profesores en el modo de apropiarse y tratar los contenidos curriculares mínimos establecidos por el ministerio de educación.

Por otra parte, podemos constatar en las significaciones, que una ideología de derecha se caracterizaría por tender a silenciar la historia política, constituyendo un tema tabú ese capítulo de la historia chilena.

"sabís lo que pasa también, que en muchas partes…, antes en mi colegio no se tocaba por ciertos motivos....por qué motivo, no sé, porque éramos todos así bien... Pero no sé como que no se tocaba el tema, pero todos sabían que el colegio era como de derecha.... (Lautaro, est.CB)

Por otra parte, las valoraciones e interpretaciones que se hacen respecto del golpe de estado y la crisis política antes y después de esa fecha difieren abiertamente en las significaciones de los estudiantes. Aquí la información que unos y otros relevan sobre la historia conflictiva del país aparece en retazos, o de manera contradictoria donde se confunden períodos. Ello se expresará en la exclusión o en la maniobra de estos temas de parte de docentes en algunos cursos o establecimientos que reforzará la parcialidad o el desconocimiento de referencias en los contenidos de la educación que reciben.

"pero es que sabi que yo sabia, pero por mi mamá, pero por ejemplo mis compañeros no tenían idea de nada... (Romi, est. CB)

La negación de lo ocurrido es criticada por algunos estudiantes para quienes tal negación tiene sus consecuencias sociales, una de estas negarles el derecho a conocer la verdad a las nuevas generaciones para poder discutir frente al tema y ver los dilemas y desafíos futuros que implica.

"en mi ex colegio si sabían, pero así como que se hacían los gueones, tu lo veías que pasaba piola, pero igual yo creo que en muchos colegios como dice la Romi no se trata el tema, para no darse enterao como lo que pasa, igual fome, porque como país deberíamos empezar a revisar lo que ha pasado en nuestra historia porque al final es pa' todos, fue una época..." (Lautaro, est. CB)

VII.4.2. Evitar la historia conflictiva en la Escuela. Las significaciones docentes.

Tal como ya habíamos distinguido en el análisis histórico de los primeros capítulos, un imaginario autoritario en el caso chileno se caracteriza por una cierta demonización del conflicto.

Esta visión negativa del conflicto tiene un peso importante en el imaginario autoritario que se extiende no sólo a la evitación del conflicto presente, sino a la invisibilización o aparente olvido de los conflictos y crisis pasadas. Esta negación del pasado constituye un elemento fuertemente anclado en la práctica concreta de los profesores en sus relaciones con los alumnos, extendiéndose hacia la formación misma y los contenidos que se ven el aula con los estudiantes, en particular en la enseñanza de la historia.

Por otra parte, al examinar algunos de los contenidos negados o reprimidos en la dinámica de relaciones entre los profesores, vemos los mecanismos institucionales de la escuela para evadir la discusión respecto de aquellos momentos de conflicto en la historia chilena que significan una división presente en la sociedad.

Aquí, el resguardo de los traumas que les significa a muchos de los profesores la liberación de culpas o responsabilidades con las que cargan otros, o bien, la búsqueda de una objetividad que pretende construir una realidad nueva, en la que se borran los trazos negativos de la historia, amenazan la construcción de la memoria histórica y al desarrollo de una reflexión ciudadana de los distintos actores de la sociedad.

"A mí me pasaba cuando yo estudiaba, de que yo tenía ganas, tenía un profe de historia de que por una cuestión gubernamental, no se pasaba, se llegaba hasta Freí Montalva no nos hablaba de Allende ni de historia actual. Y este profe de historia que era como el plan común:" yo llego hasta ahí y punto", después retomó otras cosas, historia de chile para la prueba aptitud que era en ese tiempo, y yo tenia un profe así que me obligaron…" me dijeron que esta parte no se pasaba, y yo la voy a pasar", y pasó todo el 73, era fabuloso era una de las mejores clases que teníamos, porque estaba prohibido, lo que no teníamos que hacer lo estábamos haciendo... (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Un aspecto sobre el cual los profesores prefieren no hablar mayormente se refiere a la experiencia que vivieron durante la dictadura. Aquí son pocos los que se muestran dispuestos a expresarse más. Esta situación, responde a uno de nuestros supuestos iniciales que planteábamos en el segundo capítulo, cuando examinábamos los efectos psicosociales de las

experiencias traumáticas en la sociedad chilena. La negación de las dificultades ocurridas durante ese período contrasta con las amplias críticas y quejas que esbozan los docentes respecto de su situación en el período actual. Hay algunos motivos ligados a su estatuto como docentes que se han ido perdiendo a partir de esa época y que algunos relevan, sin embargo también se aprecia temor, desconfianza y resguardo frente a la tensión que la discusión sobre política provoca entre los pares.

"...desapareció gente de ahí mismo [del Colegio], hubo represión al interior de la escuela, son experiencias muy simples pero que dejaron marcado: esto de que quemaron libros, a los libros de Neruda le recortaron la contra portada, porque había un mensaje de Salvador Allende. Entonces son pequeños detalles que te van dando muestra de... lo vivido, de lo que te aconteció. Ya entonces después transitar a esta otra época, parece que la idea era no volver al pasado, porque cuando uno quiso volver al pasado: "oye, mira ya no sigas hablando de eso que ya pasó, ya estamos en otra época, porque..." Y nos vamos callando a lo mejor, a lo mejor no hemos logrado sanarnos realmente, y entonces uno se va cerrando a ideas, a ideales o a idealizar incluso mucho más algunas cosas. Pero en verdad no hablamos del tema, yo te digo los actos académicos que hacemos todos los lunes, si se habla de no se poh, de presidente que fueron exitosos en algún tema se evita hablar de Salvador Allende, por ejemplo, porque el profesor no quiere que se traten ese tema, los trate el curso, porque bueno ¿qué van a pensar los demás? O sea yo creo que va por ahí la cosa, y ahí pierde no sé si poder, pierde la autoridad..." (Irma, jefa UTP, CB)

Una tensión importante que camina en paralelo de este imaginario está la visión de objetividad que se pretende para la educación y la forma en que los profesores abordan los distintos temas con los estudiantes. Una cierta preocupación por el resguardo de una objetividad y una mirada positivista frente a las ciencias sociales es la que prima en la escuela.

De este modo, no sólo se negará la subjetividad presente en la relación profesor estudiante sino también la forma como se abordan los contenidos en la clase. Tal objetividad constituirá un elemento de afirmación de la autoridad del profesor pues esta resguardará no sólo una pretendida óptica general universal válida para todos, sino que servirá para afirmar la distancia entre profesor y estudiante afirmando las diferencias en el ejercicio del poder.

"Porque como que la autoridad tiene que ser no subjetiva, sino tiene que ser objetiva, y la objetividad no tiene que ver con decir tu parecer, tus ópticas, en un mundo donde hoy la óptica de cada uno, exige ser respetada, eso es como contradictorio, en el mundo de hoy como pedimos que la diversidad y nosotros mismos seamos creído, creíbles y confiados, y confiables, entonces tu te puedes ver desde tu óptica tu perspectiva pero cuando te toca ser profesor no porque el profesor no puede tener una óptica particular, no, tienen que tener como una óptica general como objetiva como impersonal donde estas cosas no te toquen, entonces como que tu te subes a ese andamio, y eso como que te eleva también, te separa de los otros, te separa de los alumnos..." (Irma, jefa UTP, CB)

Los traumas del pasado seguirán amenazando como fantasmas la vida actual según algunos maestros, por eso se plantean desde la importancia de la discusión respecto de temas no resueltos o que es preciso curar. Sin embargo esta posición es criticada por otros docentes y la discusión sobre esos temas aparece como un tabú en muchos de los establecimientos según lo que nos plantean profesores y estudiantes que reconocen el silencio que existe frente al tema, donde incluso en términos de su abordaje como contenido de Ciencias Sociales no siempre es abordado de manera completa, o bien, se intenta una objetividad que borraría parte de la verdad histórica.

"Mira yo recuerdo de la escuela cuando a partir del 94, cuando llegó la administración actual (...) la escuela nuestra es de administración delegada, entonces la plata las pasa el Estado pero las

administra (...) un grupo de docentes. Entonces los Consejos [de profesores] empezaron a ser mucho más participativos, con muchas más posibilidades de participar, y nosotros los que habíamos sido profesores en el 73,(...) era recurrente en nosotros remitirnos a la época de la dictadura y a contar lo que nos había pasado, porque a nosotros nos pasaron muchas cosas en nuestra escuela... y me acuerdo que... a dos, tres años de haber caminado juntos, los colegas que se habían incorporado a la escuela, nos empezaron a pedir que ya cortáramos el tema, que hasta cuando, que ya no nos querían escuchar porque siempre volvíamos a lo mismo. Y nosotros nos fuimos callando teniendo muchas ganas de hablar, porque ellos no querían que repetiríamos no querían saber tampoco, no les importaba mucho o yo estoy mal interpretando su necesidad de silencio o nosotros hablábamos harto, el tema de que nosotros necesitábamos hablar, porque era una especie de catarsis, a lo mejor la catarsis la mantuvimos por mucho tiempo y ya realmente era un tema recurrente todo el tema de que ya se sabía lo que había pasado y: ¿vas a contar de nuevo?, y se empezó a ser desagradable... Pero nosotros hemos vuelto a la escuela a tratar de generar espacio para conversar... Yo me acuerdo de haber hecho hace años atrás de un trabajo para el día del maestro, y la pregunta que hice, cómo fue tu juventud, cómo eras tú como estudiante, y después estos jóvenes de hoy ¿son tan distintos a ti? Y eso fue una jornada fantástica que tuvimos porque efectivamente los profesores, lograron hacer la conversación que estamos haciendo denantes aquí. Esa es la diferencia y también pasar por esta cosa de contar la experiencia dolorosa que nosotros tuvimos que vivir, porque fue dolorosa, para nosotros fue dolorosa..." (Irma, jefa UTP, CB).

VII.4.2.i. La memoria me dice… La negación, minimización o justificación de las violaciones de los Derechos Humanos durante la dictadura.

Es importante precisar como elemento de análisis, las dificultades que tuvimos en la indagación empírica para lograr saber cuál era la actitud política de los docentes frente a las violaciones de los derechos humanos y el golpe de estado.

Aquí enfrentamos principalmente silencios y excusas, o frases sueltas que aparecen sobretodo cuando su discurso no es escrutado públicamente o cuando apagábamos la grabadora, que refirieran aspectos de la historia pasada. La resistencia del olvido que actúa en la operación contra la recuperación de su memoria es ciertamente uno de los elementos que más nos llama la atención confirmando nuestras hipótesis históricas al respecto.

En principio queríamos encontrar la diversidad de discursos sobre el pasado, pero lo que encontramos fueron olvidos, muchos silencios, deseos de no referirse al tema, o, sencillamente, hablar de tal modo que fuese imposible escucharlos o registrar su voz a través de medios tecnológicos.

Esta tendencia la observamos especialmente en aquellos docentes que habiendo apoyado el régimen militar y el golpe de estado, hoy no se atreven a reconocerlo abiertamente.

En otros casos, algunos profesores envuelven todo dentro de una nebulosa de olvido, donde recuerdan e idealizan aquello que ocurría en los años 60 y 70 donde había mayor debate de ideas e ideales en juego. Esta sería una diferencia sustantiva con la forma en que se dan las relaciones sociales en Chile en el presente.

"yo tengo la idea de que las relaciones antes eran más ricas cuando yo era..., a pesar de que era como muy pajarona, y muy poco preocupada de lo que hacían o decían los demás, por lo que ví, no recuerdo, además, que hubiese ese tira y afloja que hay ahora. En que no digas esto, porque tal se va a molestar; no hagas esto otro porque no..., No! No tengo el recuerdo de eso, y tan chica no era como para decir: no tenía idea ¿me entiendes El año setenta y tres yo tenía dieciséis años, entonces

ya tenía clara un montón de cosas... Los valores de los chilenos hace cuarenta años atrás eran mucho mejores que los actuales". (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Sin embargo, para parte importante de los docentes la historia reciente está allí, a la vuelta de la esquina para aportar algunos elementos a la memoria negada en los discursos de los actores.

Las significaciones imaginarias que los actores elaboran de su experiencia histórica instituyen la memoria social. Los distintos hechos traumáticos, los quiebres y fisuras, o bien las tensiones y vaivenes de la política y la economía conforme las dinámicas y los hechos que se van produciendo en la historia chilena.

Un aspecto presente en docentes jóvenes es el reconocimiento de ser productos de esa historia política, una suerte de herederos de algo indeseado. Así, los llamados hijos de la dictadura portarían esa marca como un hierro ardiente en la subjetividad y la acción política.

"bueno, somos todos productos ¿no?, de la dictadura, mi propia generación, yo nací en dictadura, nací el 76, entonces después me encuentro con la democracia que no es democracia, que no hay democracia, donde más encima me encuentro en una postura personal que no hay espacios como para yo manifestarme que no sea ir a una protesta donde hay tiras de piedras y salir arrancando". (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

VII.4.2.ii. La justificación del golpe militar.

Como parte de un imaginario autoritario podemos distinguir las significaciones que participan de la justificación del golpe de estado que se vivió en Chile el 11 de Septiembre de 1973. Aquí bajo la explicación o la comprensión de los motivos por los cuales se habría realizado, en las significaciones de los actores, se considera, tanto el cambio del esquema económico, como el de la excesiva politización y polarización de los actores políticos de la época entre quienes se habría generado un clima de tensión.

"Si tú lo miras históricamente lo que se hizo, los milicos saben que eso se hizo porque ellos lo hicieron, aquí vamos a cambiar el modelo económico y tú no podí cambiar un modelo económico como antes con la politización que teníamos en nuestros tiempos, que íbamos a cambiar el mundo y todas esas cosas." (Juan, prof. Historia LTR)

Bajo este imaginario el aplacamiento de la politización - o de la política - aparece como necesaria para implantar las reformas estructurales neoliberales.

Así, los intereses económicos en juego habrían sido gravitantes a la hora de decidir la suerte de los sistemas políticos. En este imaginario el poder – y el abuso de él - es visto como funcional a la definición de las estrategias de desarrollo.

La noción de mafia que aparece en estas significaciones refiere un sistema global del poder. Por lo tanto, se aplicaría tanto al sistema capitalista como al socialista, los que habrían recurrido a distintas estrategias para llevar adelante la noción de progreso que fue de la mano del proceso de industrialización en diferentes latitudes.

"La izquierda es utópica, entonces naturalmente que los militares jugaron a eso, si Pinochet la plata que tiene no es por robo es porque le pagaron los crímenes nada más que eso. Si la política internacional, la política de los países no deja de ser más que la mafia y pasamos la modernización

pero en una matanza y no es primera vez en la historia que se hace eso, imagínate el sistema Soviético pa' sacar el sistema socialista hasta donde se llegó y que fue una farsa que nosotros nos tragábamos y el paraíso de los obreros era la mentira más grande y ahora se sabe que cuando se echo a andar la industrialización se explotaron campesinos de una manera más horrenda ¿ te fijas? (Eugenio, prof. Comunicación y lenguaje, LBQ)

Por lo tanto las asociaciones entre violación de derechos humanos y la instauración del sistema económico se vislumbra como uno de los componentes históricos que consintió llevar a cabo la modernización a la par que la violación de derechos humanos.

En las significaciones se evidencian las contradicciones existentes entre las ideas políticas de izquierda (y la utopía socialista) y el bienestar material. Ello se observa especialmente en la crítica que se realiza a la gente de izquierda por las contradicciones que presentan entre su ideología, que rechaza el mercado, pero al mismo tiempo, ellos gozan del acceso a bienes y servicios concretos del sistema capitalista.

De este modo, en este imaginario, las ideologías de izquierda frenarían las posibilidades de desarrollo material. Es defendido el traspaso por parte del estado a la empresa privada quien se hizo cargo de algunas tareas que le correspondía y se valoran las obras de infraestructura que se han podido construir con esta nueva configuración.

"¿tú crees que la gente quisiera volver a un estado autoritario? ¡No¡ Los compañeros comunistas reclaman del sistema pero tiene un Volkswagen porque el sistema se los permite… y han viajado a Cuba porque tiene plata como pa' ir... Hoy en la mañana discutía con uno de ellos por las carreteras y yo le decía que me parece que las carreteras son tremendamente justas, yo creo que el sistema actual es el sistema más justo, ¡todos pagamos proporcionalmente por los caminos! Y tenemos regios caminos….antiguamente los impuesto iban al Ministerio de Obras Públicas, que era monstruosamente grande, se hacían la carreteras y venían los camioneros y las hacían pebres y no pagaban un peso por el asunto y ellos se enriquecían en cambio hoy día los camioneros tiene que pagar peaje y tienen que pesar sus camiones porque no les permiten que hagan tiras los caminos, entonces les pusieron ordenadito todo ese asunto" (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

VII.4.3. Trauma y nostalgia de la resistencia

Vemos que en aquellos entrevistados que sí aceptan hablar del pasado y que participan de la construcción de un imaginario no negador de la historia, se mezcla a la vez **trauma** y una **visión nostálgica** de la situación de **resistencia** y de **superación** de las adversidades en el pasado. Aquí resulta interesante el lazo que los actores establecen entre vida cotidiana y trauma psicosocial.

Podemos constatar el efecto de realidad que esta forma de relato le da a la experiencia vivida y al análisis que los actores hacen de tal período. Las referencias específicas y anecdóticas, intentan reconstruir el escenario y la situación que vivieron los docentes, donde una suerte de catarsis no está ajena a esa expresión; mientras que un apego a esos recuerdos, constituye el resguardo de la memoria negada a nivel social global. Así, más que grandes análisis generales, se construye el imaginario en función de trazos y retazos de imágenes y experiencias que no siempre serán coherentes, pero que le darán veracidad al contenido de su discurso.

"Yo creo que ahí partió el cuento, porque en la época de la dictadura, yo tengo claro, era adolescente en esa época, fui viendo cómo los principios que tienen las personas fueron muriendo

poco a poco, la camarería, la amistad, (...), todos los valores que tenía el ser humano antes en que había grupos que luchaban y lograban cosas se fue desarmando..., cómo las personas empezaron a delatar a sus vecinos, a sus amigos por cuidarse las espaldas. Yo creo que ahí partió el cuento, yo tengo hartos años ya... entonces yo viví el cuento de antes y viví todo ese cambio, y fui estudiante en la época de la tiranía y yo no podía ir a una fiesta porque no habían fiestas porque había toque de queda porque tú no podías escuchar música que a ti te gustara porque olvídate: cuando escuchábamos escondidos a Silvio Rodríguez, por ejemplo, con un volumen que apenas se escuchaba. Córtala!, de ahí para adelante, no voy a olvidar nunca cuando don Francisco (...) dijo, porque yo lo ví en televisión no sé hace cuantos años, 20, 30 no sé, eeeh..., que habían profesores que hacían abuso de poder..., totalmente de acuerdo, es verdad. Pero él dijo: si un profesor abusa con ustedes deben denunciarlo, no dijo ustedes deben acercarse a una instancia de conversar la situación, dijo No "ustedes deben denunciarlo" y de ahí poh, el don Francisco que para mí era una persona de la televisión se fue al suelo, y ahora haga lo que haga a mí no. A lo mejor yo soy muy dura al respecto, pero hay gente que dice o hace cosas, así como el señor Lagos prometió y no cumplió...nunca más él, (...)no, no y no! (...)...es lamentable habemos mucha gente que nos recordamos sólo de lo malo sobre todo cuando eso malo te toca a ti poh..., sobre todo, entonces pero al margen de todo eso(...) de tener claro qué es lo que pasó. Somos las personas que tenemos más poder con los adolescentes y [ellos]son el futuro de Chile, no sabemos aprovechar porque los adolescentes son súper ricos, son gente que está ávida de aprender y de recibir y no sé..., de tener experiencias nuevas y de poder ir ellos rescatando las cosas nuevas que les sirven para ser personas el día de mañana y manejar este país porque ellos son el futuro de Chile y los profesores creo que lamentablemente perdemos el tiempo en cosas que no son tan importantes y no nos preocupamos de ese detalle" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Algunos profesores reconocerán los efectos que la dictadura ha tenido en la formación en la escuela, donde uno de los aspectos más afectados lo constituirá la valoración del ser humano a partir de la práctica que observan cotidianamente. Esta práctica estará caracterizada, según una de las profesoras, por la falta de valores y la falta de coherencia en los contenidos que aprenden los estudiantes.

"es que se vivió durante tantos años [la tortura], entonces es difícil cambiar algo que es una parte importante en la historia y más aún cuando mucha de la gente que vivió eso eran niños o adolescentes y crecieron con esos valores o antivalores y tienen hijos ahora y no son capaces de enseñarles a sus hijos el mínimo para vivir en una sociedad. Los profes nos quejamos a veces de que los niños tienen muy malos hábitos, que tienen valores...es verdad, es verdad no traen de sus casas, pero nosotros también somos parte importante para enseñarles a ser gente, gente...o sea se el chiquillo aprende inglés conmigo el descueve, si aprende francés fabuloso, pero si aprende a ser gente eso para mi es más importante" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Frente a la crisis valórica existente, algunos profesores distinguirán como causa la falta o insuficiente ejercicio de justicia en los casos de violación de derechos humanos. La situación de impunidad permitirá en este imaginario, tanto el mantenimiento extenso del conflicto latente, así como la legitimidad de los "anti-valores" a los que apelan.

"Sí, sí porque la gente ve que existe impunidad, cada uno hace lo que quiere, como quiere y cuando quiere y no le pasa nada... Un tipo que viola a su hija está un par de semanas preso cuando más un par de meses y sale y la chiquilla quedó frita para todo el resto de la vida y el tipo la va a volver a violar a ella o va a violar a otra ¿y, quién hace nada? Sin embargo se tiran como araña encima de un padre que fue a defender a su hija y mató al tipo que la violó y ese padre termina ocho o diez años presos porque mató a una persona... Bueno, valores yo creo, tiene que ver con valores... Ahora si la justicia de verdad existiera no habría tanta injusticia y no habría tanta delincuencia y tanta porquería, la gente sabría que el que la hace la paga tan sencillo como eso, si yo hago algo que no está bien merezco un castigo..., tan sencillo" (Macarena, prof. Francés, LBQ)

Una vez más observamos la valoración de la objetividad y la toma de distancia de parte de los profesores para poder analizar la experiencia traumática, y poder comunicarla sin traspasar esta fuerte carga emocional que les significa.

"yo creo que estamos en mejor situación ahora, un poco más alejados, yo creo que la lejanía nos ha dado más objetividad, los hechos nos han ido demostrando que teníamos razón además, durante todo tiempo no se creyó no más en todo el tema de los detenidos desaparecido de cosas que eran tan obvias para muchos de nosotros y ahora ya son realidades que están ahí, ya la gente no tiene argumentos para negar y a lo mejor de ahí para delante y por lo tanto hay que volver al pasado, hay que volver a las raíces..." (Irma, jefa UTP, CB)

La forma propuesta para enfrentar los traumas del pasado y evitar la repetición de la violencia y primacía de contenidos que afectan la convivencia pacífica y democrática entre los chilenos, radicará, según algunos profesores, tanto en los contenidos de la educación, así como en la práctica concreta que se da en la escuela. Con esto, el mejor aprendizaje para que no se repita más la barbarie será el ejercicio de relaciones de respeto construidas en la discusión abierta en el aula y en el espacio escolar aún reticente a abordar esta óptica pese a su presencia en algunos de los contenidos ministeriales.

"yo creo que a la escuela le cabe hoy un rol protagónico, un rol verdaderamente de abrirse como el espacio donde se conversa, se reflexiona y se muestren las creaciones de lo que son capaces las personas que viven en ese espacio, no solamente de hablar por hablar, también hay que hacer...también hay que hacer, de reconstruirlo en el fondo, si la reconstrucción es importante..." (Irma, jefa UTP, CB)

Desde esta visión se distingue y propone el rol político que le cabe a la escuela como espacio de diálogo demócratico y de construcción de una sociedad diferente.

VII.4.4. La visión de los estudiantes frente a la historia conflictiva de la dictadura y la distancia emocional frente al trauma psicosocial.

La visión que los estudiantes tienen de este momento histórico se basa en la experiencia que se le ha compartido principalmente en un nivel familiar, o bien lo que han conocido a través de los medios masivos de comunicación.

Hay aspectos transversales que podemos encontrar en el discurso de los jóvenes y este es el **desapego emocional** y afectivo que muestran para hablar del tema.

En el caso de los profesores, quienes se atreven a hablar en detalle sobre el tema aluden lo difícil de este período, mientras que otros minimizan su existencia planteando incluso que la posición de los profesores habría sido mejor durante ese período.

"*La gente todavía está dolida, por todo lo que vivió. (Alejandra, est. Liceo de niñas N°6)*

"Yo creo que la gente más antigua, nosotras no. Es por la historia no más que sabemos pero no sabemos como fueron las cosas realmente, o los motivos". (Fabiola, est. Liceo de niñas N°6)

La construcción del imaginario en los estudiantes que hace alusión a la historia conflictiva y al contexto de la dictadura, funde en una misma lectura los hechos que ocurrieron antes y

después del golpe militar. Acá no es sólo la desaprensión afectiva sino también la mezcla de eventos y sucesos los que operan en esta construcción. Así, las violaciones de los derechos humanos y las restricciones a los derechos civiles durante la dictadura se superponen con la escasez de alimentos durante el último período del gobierno de la Unidad Popular. Aquí se pueden levantar dos hipótesis que no necesariamente se excluyen, pues, por una parte, una falta de información precisa – y su no abordaje en la formación de los estudiantes secundarios - opera en la confusión de hechos que muestran algunos estudiantes. Pero también podemos pensar que tal integración de hechos se hace bajo una lectura más amplia de los derechos humanos donde los derechos económicos cobran gran importancia en el contexto de la realidad de los jóvenes de medio popular.

"*Tenían horario de llegada, toque de queda, tenían mucha plata pero no tenían donde comprar cosas..." (Fabiola, est. L. niñas N°6)*

"No, para nada por ejemplo Pisagua, eso es un desierto... hay pura tierra y esa yo creo es una manera vil y cruel de castigar a una persona". (Alejandra, est. L. niñas N°6)

Algunas estudiantes reconocerán el efecto de trauma que ha tenido para algunos chilenos la experiencia vivida durante la dictadura en función de la represión vivida. La represión tendría sus efectos y secuelas tanto a nivel psicológico individual donde incluso habría significado el desquiciamiento en algunos casos de quienes la sufrieron, así como en la reproducción de la violencia y la construcción de un ciclo que a partir de quienes vivieron directamente la tortura se habría extendido también a sus familias. Los efectos psicosociales contribuirían por lo tanto a la constitución de un trauma de orden familiar y social que afectarían la dinámica actual de diferentes grupos.

"No sólo los detenidos desaparecidos, sino también los que quedaron porque todos ellos quedaron con una secuela entonces igual... por eso yo digo que queda rondando eso y uno igual... es sí yo... no lo viví, pero por mi familia... a mi abuelo por parte de mamá, a él se lo llevaron y mi abuelita ya lo había dado por desaparecido, por muerto y por todo... y apareció y apareció loco, o sea él escuchaba el himno nacional y le pegaba a mi mamá y a mis tías, entonces... rompía la tele, o rompía la radio... igual es fome y mi mamá quedó marcá por eso, mi tía igual, mi tía lo odia y no vivimos con él, él tiene ora familia, ha dejado hijos por todos lados y..." (Sofía, est. L. niñas N°6)

"...mi abuelita igual [quedó desequilibrada después de la tortura], por eso me voy mucho por ese lado, porque he visto las secuelas." (Sofía, est. L. niñas N°6)

La existencia de impunidad frente a la violación de los derechos humanos, según algunos estudiantes, tendrá como causa el temor de quienes conocen la verdad y que tienen responsabilidad en el tema.

En función de la distancia que los estudiantes tengan con las víctimas y al mismo tiempo la cercanía con aquellos que les han compartido relatos sobre lo que habría ocurrido. Algunas estudiantes alcanzan a distinguir la verdad pero no saben cómo conciliar una cierta solidaridad con la persona concreta que siente temor y un rechazo frente a la situación de violencia a la que tienen acceso a través suyo. Vemos aquí una suerte de solidaridad que se transforma en una suerte de complicidad en el sentido de permitir la impunidad de quienes han confiado en ella. Así más que el deseo de justicia operará la lealtad con quien le ha confiado la verdad y además existirá una empatía y comprensión del gran temor que sentirían aquellos responsables. De este modo se da a la vez una implicación con la persona que ha vivido la experiencia, incluso teniendo responsabilidad y no hay un mayor cuestionamiento de los

diferentes relatos específicos que les han compartido los adultos, sino una observación a la distancia de una realidad con la que no se implican.

"*Aquí había una profesora que ella dijo que conocía a gente que había mandado a matar... se supone que a esa gente la amarraron con pesos, con bloques o algo así y la tiraron al límite con Perú, porque no iban a buscar más allá del límite del mar de Chile... y la profesora dijo a mí no me han preguntado, yo no sé nada de esto, porque a ella también la pueden involucrar por algo así, por saber y no decir..." (Fabiola, est. Lniñas N°6)*

Encontramos distintos tipos de motivos que las estudiantes atribuirán a la no-realización de justicia, en primer lugar el temor de la gente a hablar y ser involucrados ya sea como responsable, cómplice o víctima. Un segundo motivo de tipo legal referirá la no-existencia de pruebas y por lo tanto las dificultades para poder afirmar una realidad. Por otra parte las dificultades de tipo legal y prácticas para saber qué pasó efectivamente. Ante el panorama de dificultades de distinto orden y en distintos registros para la realización de justicia, la búsqueda de soluciones no excluirá en el imaginario de algunas la dimensión de tipo mágico religiosa como estrategia posible para conseguir conocer el paradero de los detenidos y la realización de justicia.

Respecto de los motivos que los estudiantes atribuyen a la no-realización de justicia ante las violaciones de derechos humanos. Un imaginario del temor que afectaría indistintamente a los actores, ya sean víctimas o agentes victimarios.

"A lo mejor, porque hay personas que tienen miedo de hablar, miedo a ser inculpadas también". (Fabiola, est. Lniñas N°6)

Se reconstruye un espacio judicial a través de las *pruebas* y *acusaciones* que hace de las violaciones a los derechos humanos objeto de procesos en tribunales. El contexto de las significaciones es el de los detenidos desaparecidos. A partir de esa situación, se construye la tensión en la realización de justicia.

"*Es que no habiendo pruebas no los pueden acusar..." (Sofía, est. Lniñas N°6)*

"*Claro y como están desaparecidos, no hay pruebas... (Carolina, est. Lniñas N°6)*

Se busca la apelación a un contexto más general. Aquí se observa por ejemplo, cómo en el marco del procesamiento de responsables de violaciones de Vd., el sujeto apela a la ley que estaría en proceso de generarse o aplicarse. Este imaginario crea la situación de una ley que permite hacer justicia.

"Pero ahora está saliendo una ley, que no importa si está el cuerpo, sólo basta con que esté desaparecido y fue en ese tiempo, ahora también son inculpados. (Fabiola, est. Lniñas N°6)

Este imaginario de la justicia en proceso de realización, recoge las formas a través de las cuales se ha podido enjuiciar y encarcelar a responsables en casos puntuales. Si observamos, desde este imaginario, las significaciones construyen y crean figuras legales a través de las cuales se puede avanzar en algunos casos de violación de los derechos humanos. Vemos el eco que los procesos judiciales específicos pudieran tener en la significación sobre la justicia.

En la jurisprudencia chilena de los últimos diez años, frente a los casos de detenidos desaparecidos, se ha recurrido a la figura del secuestro permanente señalado en el código

penal chileno[507], para poder avanzar en los procesos y evitar la aplicación de la ley de amnistía. La jurisprudencia se ha ido construyendo sobre la base de que la no-existencia del cuerpo de la víctima, supone su secuestro. Esta figura impide el sobreseimiento de las causas, pues en el caso de ejecución comprobada o existencia de osamentas, correspondería la aplicación de la ley de amnistía, absolviendo a los responsables.

Resulta curioso el punto de vista práctico que aparece en algunas estudiantes. Para ellas la resolución de los problemas de los detenidos desaparecidos puede encontrar otras soluciones y recurrir a otras herramientas, donde lo mágico o espiritual aparece como posible, más allá de la dimensión política que implica la problemática.

"*En otros países lo bueno que tienen que trabajan con personas que son como videntes, que ven cosas y que gracias a eso a veces llegan a encontrar los cuerpos..." (Josefina, est. Lniñas N°6)*

Tal como observamos, en los estudiantes el compromiso afectivo que se tiene respecto de las violaciones a los derechos humanos tiene una relación estrecha con la cercanía o lejanía que tendrían con la experiencia e interpretación de sus padres respecto de lo vivido durante la dictadura. Sus significaciones dependerían mucho de la visión que les han transmitido en su familia, la información que posean al respecto, así como la interpretación que harán de esta experiencia.

"la gente del golpe hoy en día está...si poh...entonces hay un trauma que nos ha afectado a nosotros...el miedo, no se poh...pa' un compadre es traumante contarte, y cuestiones que mataron y todo eso, afecta el trauma. Mi mamá, y mi papá son súper preocupados, todavía. Yo creo que muchos de sus papás, en el sentido de traumados que tiene el miedo súper así... como el sentimiento, que se cree en esos cinco años después de la dictadura ahora esos izquierdistas como que abundan..., abundan! Yo creo que eso fue súper valorado esos cinco años después de la dictadura, y yo creo que hay mucha gente que se crió ahí... yo creo que los que nos impide crecer son como esos izquierdistas más retrógrados, porque ya la derecha sabemos que son asesinos y es verdad eso, pero también que es un problema que ahora los otros son como centro, se la jugaron, todos esos años, pa terminar la güea como centro..." (Daniel, est. CB)

En los estudiantes de los colegios privados, los efectos del período autoritario son vistos especialmente desde el punto de vista de las transformaciones económicas que se experimentaron durante ese tiempo y que, de manera transversal coinciden en señalarlas. Así, se construye un imaginario que en algunos momentos, pese a criticar la represión, llega a comprender y justificar el proceso histórico.

La distancia que toman los estudiantes es para referirse sobretodo a la continuidad que observan en políticas macroeconómicas establecidas desde la dictadura, donde sus efectos al nivel de desigualdad, pobreza y cesantía se siguen observando en el presente. Algunos estudiantes criticarán el cinismo de los políticos de derecha quienes responsabilizan a los gobiernos de la Concertación por aquello que ellos mismos establecieron. Así, el populismo y la visión de corto plazo serán dos elementos de una misma realidad y explicarán el apoyo importante que da la ciudadanía a los candidatos de los partidos de derecha.

"a los que durante no sé cuantos años lucharon contra la dictadura y después querían elegir de nuevo a uno de derecha, porque es muy tonto, porque cuántos cesantes acá hay...(...) 13,8 de cesantía, pero en los años 80 teníamos como 30, es como un poco insólito que después de 13 años de matar la cesantía no sé cuánto tiempo, vengan a decirte los mismos que ya está solucionado el problema,

[507] Informe 3696 Caso 10.483 Chile, Comisión interamericana de derechos humanos.

cuando la cosa está más arriba, que un alcalde de derecha saque 204% de voto a diez, quince años del golpe militar, siendo que como... Son tan barsas, que mataron hace cuanto no sé cuántos chilenos, y ahora porque hay no sé cuánto de cesantía, hay que agradecerle nosotros. Que después de tres presidentes, ellos nos acusen del problema a nosotros siendo que los que causaron el problema fueron ellos..." (Tomás, est. CB)

Consideraciones:

Respecto de la historia y la política, en las significaciones de los estudiantes volvemos a observar algunas diferencias asociadas a la diferencia social de los establecimientos y las características de los estudiantes y docentes.

Así, vemos por ejemplo, que en el Colegio Bélgica los estudiantes muestran un mayor conocimiento e interés sobre la historia de lucha política contra la dictadura que reconocen como referente simbólico en sus propios códigos de luchas actuales. En este caso, una relación con la experiencia política de sus padres durante ese período, puebla de imágenes y relatos la construcción de lo socio-histórico, dando forma a una valoración de la participación política.

Distinto es el caso de los jóvenes del Colegio Experimental, donde hay una valoración diversa de la participación política y, la referencia al período de la dictadura es casi nula.

En los Liceos municipalizados en cambio, estos contenidos aparecen menos homogéneos y más abiertos. Aquí observamos una mayor diversidad en las referencias a la historia pasada del país, ya sea en el vínculo familiar con esa experiencia, en la información disponible, como en sus posiciones y opciones actuales.

VII.5. LA VISIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS. PRAGMATISMO Y OBJETIVIDAD.

> *"De hecho eso no llegó a nada, de hecho fue exiliar, fue tortura, y la tortura no llegó a nada. Llegó a que hayan desaparecidos, a que en este momento hagan protestas por los desaparecidos, llevó a la ira, llevó al rencor de mucha gente. Incluso que mucha gente dejara la patria, al amor que mucha gente le debe tener a la patria, porque a una persona se le ocurrió matar gente, mandar a otros a matar".*
>
> *(David, estudiante CE)*

VII.5.1. Las significaciones imaginarias sociales sobre los derechos humanos.

Respecto de las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura, todos los estudiantes entrevistados se plantean en su contra. Sin embargo, aparecen grandes diferencias

– y un debate al respecto – cuando se trata de concederle importancia o no a este tema y a la referencia al pasado conflictivo.

Los imaginarios se construyen a partir de elementos que comprenden un cierto pragmatismo frente a la violación de los derechos humanos, donde a la vez se reconoce lo ocurrido en el pasado, pero a la vez donde algunos estudiantes cuestionan la utilidad de seguir insistiendo sobre el tema.

"no es que..., no es que nos riamos de eso, pero te digo, que no tenemos que estar alegando de lo que pasó hace no sé cuánto: 30 y tantos...". (Iñaqui, est. CE)

Bajo este imaginario el problema se considera de algún modo resuelto, ya sea en virtud de la gran cantidad de tiempo transcurrido, o bien, por lo imposible de resolver, tal como observamos en los estudiantes más escépticos que critican la falta de justicia general que existiría en el país, donde la impunidad en materia de derechos humanos sería una muestra más de un sistema perverso y desde ahí se desprendería su inutilidad de seguir abordándolo.

Finalmente habrá quienes planteen esa realidad como demasiado lejana a su experiencia como para que les llegue a afectar o que sea digna de conocer más. Algunos de ellos manifiestan abiertamente su desapego afectivo con el tema y manifiestan su disgusto o aburrimiento por el abordaje de un tema que les parece repetitivo y pasado.

No obstante esta negación, preferencia por el olvido o evasión de un problema que no sienten como suyos, todos los estudiantes en cada uno de los imaginarios reconocen lo ocurrido como algo que efectivamente existió, cuestión que en los adultos no será tan evidente. En efecto, la negación a hablar de lo ocurrido en los profesores encuentra otros sistemas de justificación donde lo afectivo tiene mayor peso. Aquí resulta decidora la experiencia que tuvimos en la realización de las entrevistas con los profesores quienes evadían el tema. Retenemos en especial el caso de una profesora de la cual no pudimos recuperar la grabación de su entrevista por el bajo volumen que utilizaba para referirse al tema.

"Como que me dijeron a mí que va a pasar, obvio en este colegio, ya los del golpe, que cada curso habla lo mismo, al final eso termina cansando a las personas, yo estoy chato y que este colegio empezó, y lo encuentro súper valorable, pero ya chao, si ya pasó diez años, uno lo encuentra añejo, y los de derecha no lo quieren tocar porque les afecta directamente a ellos... aquí no lo toca nadie..." (Lautaro, est. CB)

La discusión sobre lo ocurrido se fija más en los métodos que en los objetivos que se buscaban, tal como vemos en la construcción de un imaginario donde las violaciones a los DD.HH constituyen el aspecto negativo de una realidad sobre la que ya no se puede actuar y que ha fundado la sociedad actual.

"es que no se me ocurre qué directamente podría ser... Está más que claro lo que pasó, más allá de eso. O sea, para a través de... bueno, de las armas y del genocidio se llegó al poder y todo en ese lapso de tiempo se modificó a una cierta manera a uno le guste o no le guste, el fin fue malo, el medio fue malo, el fin no se sabe..., depende de uno. Pero el medio ya está claro que fue malo, y como llegaron al poder obviamente, al poder absoluto obviamente pudieron hacer lo que se quiso y ahora estamos en esa dirección a nosotros ya nos encaminaron en eso, más que cualquier otra..." (Iñaqui, est. CE)

Existe contrapuesto un imaginario que apela al impacto afectivo y psicosocial que tiene la violencia política que existió en Chile. Esto se manifiesta en el temor de unos pocos estudiantes a los fantasmas que rondan no sólo la memoria histórica sino el presente de la política, en la medida que es en su propio país donde se produjo esa forma de lectura y apropiación del poder. Así, frente a una lectura negativa de la forma en que se da la política actual, algunos manifiestan desconfianza en términos de respeto a los DD.HH., pues quienes han sido líderes políticos en el pasado, continúan siéndolo hoy bajo un discurso que ocultaría esta amenaza de opresión que portarían.

"uno aprende a ver onda lo que hicieron y todo...como que genera miedo así a lo político, es como pucha en verdad en cualquier momento pueden llegar y no sé... matar a todo el mundo y hacer lo que quieran, porque tienen el poder y como los medios pa' hacerlo, es como que en verdad tu decís: si en mi país pasó esto una vez..." (Ana María, est. CE)

"igual tiene algo así como cierto rechazo..." (Juliana, est. CE)

En la visión de otros estudiantes más que miedo asociado al recuerdo de la experiencia de violación de derechos humanos lo atribuyen a la existencia de rencores y resentimientos en las víctimas. En este imaginario se intenta minimizar lo ocurrido, invisibilizan los efectos sociales que esta parte de la historia tiene en la sociedad y personalizan los efectos de la represión en las víctimas directas de esta. Estos jóvenes se niegan a querer saber del tema el cual representaría un estancamiento en el pasado que carecería de importancia en comparación a otros que sí harían avanzar al país.

"¿de qué vuelva a ocurrir?...no... es que no sé, porque eso pa mí fue tan ridículo, yo no lo tomo mucho en cuenta sé que quedaron muchas cagás respecto de eso, y que en el sentido de poder y no poder, de elección afecta a mucha gente, porque también hay mucha gente que sigue siendo rencorosa y no avanza...". (Axel, est. CE)

Bajo estas significaciones se construyen los polos del poder y el no-poder. Se reconoce un espacio de conflicto frente al pasado. Según este imaginario, la actitud de las víctimas y sus descendientes significarían estancamiento. Opera una minimización del drama en este imaginario. La necesidad de superar pragmáticamente ese momento aparece como más importante. En tal contexto instrumental, para este estudiante los reclamos de las víctimas serán considerados inexplicables. En virtud del paso del tiempo se significan como ridículos o poco racionales.

"la gente afectada directamente, o los hijos de los hijos...o qué sé yo, gente que en realidad..., claro tiene todo el derecho a reclamar, pero que le afecta muy directamente al momento de decidir ciertas cosas, ponte si ya se dieron cuenta que es ridículo, filo si la cuestión ya pasó...". (Axel, est. CE)

Cabe preguntarnos si en este imaginario opera efectivamente una banalización del dolor de parte de los sujetos. Junto a la crítica respecto de la actitud frente al pasado, este estudiante se plantea como foco el presente y un interés o deseo intenso por hacer uso de las herramientas adquiridas y procuradas durante su inversión/ preparación en los mejores colegios. Este imaginario quisiera plantearse de una vez y sin condicionamientos históricos su carrera.

Pero por otra parte, el dolor y la pérdida, resuenan como relatos incómodos que se evitan en el discurso. En estas significaciones, una tras una, se justifica el olvido. Y se *deja en el pasado* los relatos de experiencias traumáticas. Asimismo se intenta borrar la tinta indeleble del conflicto actual y pasado: la existencia de impunidad, la persistencia de traumas, las crisis

políticas y el dolor vivido. Bajo este interés se piensa que suprimir la discusión sobre el conflicto asegura su no-emergencia como tal.

Sin embargo, el alejamiento del conflicto representado por la experiencia traumática, significan pasividad del sujeto e impunidad del sistema. En esta significación, ante el peso de la historia ocurrida no quedaría otra forma más que la resignación ante lo ocurrido.

"No, si de hecho yo sé lo que pasó, si a un tío le mataron a.... Me mataron tres tíos, y... Pero escúchame... ¿qué sacai con alegar todo lo que te hicieron en un tiempo, todo lo que te hicieron, en este momento si tu estai en este momento, si tu tenís las herramientas que queris hacer? Oye onda: loco, mira lo que me hiciste pa, pa, pa... O sea, no sé poh, qué lata, qué lata, pucha no sé, qué lata que muchas familias tuvieron que morir afuera, de que mucha gente nunca vio a su papá, qué lata! (...) pero cómo querís que alegue de lo que pasó, si ya pasó...". (Axel, est. CE)

VII.5.2. Los Derechos Humanos afectados no fueron sólo derechos civiles y políticos, sino también derechos económicos y sociales.

Algunos de los estudiantes verán que los efectos de la dictadura van más allá de la represión que habría afectado a algunos. Es más bien el sistema social y económico el efecto principal que tendría este período en la actualidad del cual nadie podría afirmar estar al margen. Donde el sistema educacional es una de sus expresiones.

"...este colegio también es producto de eso... "lo de ahora es consecuencia de lo que pasó antes...entonces todo se produce por causa...". (David, est. CE)

Bajo este argumento, cuando se reivindican los derechos humanos ellos van más allá de una consideración exclusiva de los derechos civiles y políticos, pues sería más bien el sistema social y económico que se pone en cuestión. Estas significaciones aparecen en el contexto de la discusión entre estudiantes que defienden la importancia de los derechos humanos y el reconocimiento de la historia y aquellos que le restan validez por tratarse de una cuestión propia del rencor y resentimiento de los contrarios al régimen militar

En esta discusión se intenta convencer a aquellos que no sufrieron represión sobre la importancia de no negar el pasado y de reconocer su plena participación de un sistema del cual son herederos y que se actualiza en distintas esferas, una de esas la del colegio y el tipo de educación que reciben. Para poder ilustrar mejor estos elementos observemos la discusión que los estudiantes sostienen al respecto.

David: "O sea, claro, a lo mejor te mataron a tu papá no sé cuantos años, pero más allá de eso, ese sistema hizo a lo mejor que esa persona sea pobre, y a lo mejor que sus hijos no puedan tener, entonces no es rencor es algo que está pasando ahora..." (David, cuarto medio, Colegio Experimental)
Paola: pero generacionalmente,..
Valeria: hay gente que le quitaron todo, pero todo, todo, todo...
David: "no es rencorosa, por algo que pasó antes, es algo que ellos tienen rabia porque les está pasando ahora...". (Estudiantes Colegio Experimental)

Otros estudiantes identifican un lazo entre el período de la dictadura y la situación actual de la educación, en particular la privatización que ha permitido la existencia de ese Colegio.

"la lata ahora tenís que pagar no sé cuanta plata.... Tú mismo que estai alegando de este colegio que tenís que pagar no sé cuanta plata, imagínate cuanto estarías alegando en un colegio donde no tuvieras que pagar nada..." (Camila, est. CE)

"yo creo que eso del golpe, dejó que todo tuviera mayor facilidad para privatizarse, producto de eso, que uno tenga que pagar 200 mil pesos pa recibir supuestamente una...ósea, una educación decente es demasiado en una ciudad como esta a mí me parece que está malo..." (David, est. CE)

Esta visión crítica frente a la privatización es contestada desde otros estudiantes. Una falta de credibilidad en las capacidades del estado para gestionar y financiar la educación como la que ellos reciben en establecimientos privados, será el principal argumento

Federico: "Es que si tu estudiai mejor y vei la crisis del estado,...eso no va funcionar, porque el estado no puede así como: ¡Ya! y quieres estudiar... ¡ya! te vamos a dar plata. No funciona porque tu pagai 70% de impuestos, tu ganai un millón de pesos y 700 lucas pa el estado...
Nivaldo: " si, pero los empresarios también pagan mas de 20%, y están pidiendo un royalty de cuánto no sé 12 y ni siquiera lo dieron...
Carla: "entonces eso es lo que teni que ver...no podi comparar el impuesto que uno paga, con el que pagan grandes empresa que manejan zonas de dinero mucho más grande que la que manejan las personas...
Federico: "no, si sé, pero tu decías ya estamos pagando 200 lucas pero por ejemplo ya, tu decís ya el royalty, pero ahí es como una empresa, pero no es tu sueldo el que sale. O sea, al final...del millón pagai las 700 lucas al estado, las cuales tu te asegurai salud y todo, porque eso ya está regido, y es llegar e imponer eso, en un país, donde no todos ganan lo mismo. O sea, imagínate lo que es quitarle al que recibe sueldo mínimo que son 120 lucas, quitarle pa' que algún día si se le llega a quebrar una mano..." (Estudiantes Colegio Experimental)

V.5.3. ¿Los derechos humanos de los jóvenes incomodan a la autoridad adulta?

Podemos ver cómo en un imaginario autoritario el concepto de derechos humanos resulta incómodo o absurdo si éste no va acompañado de los deberes. En tal marco de asociación, la noción de derechos impactará en el modo de concebir la autoridad y en las tensiones que algunos actores tendrán para legitimarla. Así el intento de cambio o reemplazo de los criterios jerárquicos o tradicionales que exigen del estudiante la obediencia debido a la superioridad de otro, han ido progresivamente impactando las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes, apareciendo la necesidad de argumentación para el ejercicio de un poder sobre otro, lo que significa que se van demandando criterios racionales para aceptar el poder de una autoridad.

Según los docentes, existe una correspondencia entre la crisis de la autoridad de los profesores y la de los padres, ya que ambas son afectadas en el mismo sentido por un sistema de protección de los derechos de los niños – y de los jóvenes - que se ha construido actualmente. Ello genera el cuestionamiento de su autoridad promoviendo su trasgresión.

En ambas crisis, la responsabilidad de esta pérdida de autoridad radicaría en la no comprensión del sentido de los derechos. Así, los docentes, aludiendo *exacerbación* o mal-interpretación de los derechos de los niños y jóvenes en la sociedad, ellos se imponen como valores superiores, pasando a llevar los derechos de los adultos, sean éstos profesores o padres.

"los padres se quejan de lo mismo, de que ellos como padres son desautorizados a través de la televisión porque ellos ya no pueden llamarle la atención a los hijos porque pueden llamar a carabineros que ya no pueden hacer esto o lo otro, porque están pasando a llevar los derechos del niño. Entonces hay tergiversación, una falta de comprensión de lo que significa esto...y te digo: a mí me tocó vivirlo como mamá, como mamá mi hija chica me dijo yo voy a ir a carabineros a acusarte y se partió a carabineros y le dije anda a carabineros allá se van a morir de la risa de lo que vas a ir a contarles, porque yo me puse firme en algo. En cambio estas otras mamis tienen miedo, no toman las medidas de que el hijo se les vaya..." (Sonia, prof. Matemáticas, Lniñas SdS)

VII. 6. LA DIFÍCIL CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA EN CHILE. UN DEBATE INTEGRADO.

En este apartado hemos querido concentrar algunos contenidos que ya se presentan con anterioridad en los otros capítulos, pero que necesitamos retomar y abordar integradamente, de modo de considerar los elementos gravitantes en el mantenimiento de una democracia restringida en la sociedad chilena hoy en día.

La fórmula para seleccionarlos ha sido tomar en cuenta el debate abierto de los actores sobre los rasgos autoritarios en la sociedad chilena y los desafíos democráticos que se abren en el plano de la institución de esa realidad a partir de su análisis critico.

En consecuencia, los elementos incluidos que presentamos a continuación son: la continuidad histórica de formas políticas autoritarias en Chile; la visión de la democracia como igualdad en los estudiantes y la visión política del desarrollo social; la relación entre las formas en que se conciben el poder y la autoridad con el autoritarismo; los motivos para aceptar una democracia restringida; la contribución del campo educacional y de la escuela en la construcción social y política; las demandas de la educación para la democracia; las dificultades para la apertura cultural y el respeto; los desafíos de la democracia teniendo en cuenta los otros referentes culturales y políticos de la región de América latina; y, finalmente, el lento proceso para que la sociedad chilena deje de conformarse con estructuras autoritarias que instituyen las restricciones democráticas.

VII.6.1. Las fuentes históricas y políticas del autoritarismo

Frente a la interpelación por los rasgos culturales autoritarios que se observan en la sociedad chilena, concretamente en distintas relaciones y espacios de interacción, aparece una apelación en algunos docentes a la herencia autoritaria que poseería el país a lo largo de su historia. Así, el autoritarismo no constituiría una novedad sino un continuo que se extiende hasta el presente y que se ha agudizado en diferentes períodos de la historia chilena. En ese contexto, el período de la dictadura de Pinochet representa una activación de las formas autoritarias que siempre han estado en el sistema político en el cual las figuras del padre todopoderoso y del Estado fuerte parecen ser algunas de sus causas.

"Yo creo que Chile históricamente siempre ha establecido modelos autoritarios, es cosa de mirar las Constituciones y ya desde el 33 en adelante cómo se plantean. Lo que pasa es que a veces las apreciaciones de autoritarismos están más bien arraigadas desde el año 73 en adelante y eso ha provocado la sensación en algunas personas que el autoritarismo es algo que se ejerció y nació en un

gobierno militar. Y no es tan así, porque Chile ha tenido una cultura autoritaria de familias autoritarias donde la autoridad ha estado presente, si no, mira el pater familia, el concepto de emperador, el concepto de Estado. Si uno mira las grandes democracias del mundo, han tratado de subdividir el poder, pero igual quedan grandes bloques, EE.UU. como una economía inmensa, la potencia más grande del mundo a cargo de todas las relaciones internacionales. En Chile también pasa lo mismo... ¿ha leído el Informe Valech? Uno puede ver cómo las instituciones revisan su actuar y es paradójico que en los Tribunales de Justicia por donde pasaron las causas no hacen mea culpa, porque asumen, entienden que actuaron en derecho, no hay mea culpa ahí, el Estado en Chile no quiere hacer reconocer que hubo una violación reiterada de los DD.HH, por parte del Estado" (Juan, prof. Historia, LTR)

Se observa en el discurso de algunos docentes la referencia al fenómeno de la despolitización que opera en la convivencia chilena en distintos espacios, especialmente en el ámbito público de la vida de los sujetos. Este fenómeno aparece, a la luz del análisis de los docentes, como una de las negaciones de la política - y del debate público - heredados del período de dictadura.

Tal restricción representa uno de los modos que ha asegurado la persistencia de formas autoritarias en las relaciones sociales, en la medida que la despolitización y el temor representan un campo fértil para el abuso, la injusticia o la exclusión de la toma de decisiones. Esto porque, al estar desprovistos de poder en el ámbito público y compartido de la política, las visiones que se construyen son de reproducción de la asimetría de poderes y el ejercicio de sistemas de coacción y control que siguen operando como recursos de ejercicio y vivencia del poder y la autoridad.

"es un país que vive con el doble discurso, o sea es complejo y el alumno entiende, si no es que no nos guste hablar de política, la política se quedó en la casa, si ¿culturalmente qué es lo que nos enseñaron?: nunca digas qué línea política tienes porque puedes perder la pega, entonces uno va creando esos colchones extraños... si tú hicieras una encuesta a los apoderados y les preguntaras qué quieren ellos en el diario vivir, por así decirlo: "disciplina profesor y autoridad, ¡márquelo! Pero ¿por qué? Porque a mí ya se me desbandó... le quieren pasar la responsabilidad de padre al colegio, que el colegio se los forme como ellos no pudieron hacerlo y eso es complejo, es más complejo de lo que uno quisiera y creyera" (Juan, prof. Historia, LTR)

Los mensajes que con esto se entrega a los estudiantes, tienden a la aceptación de las inconsistencias al interior del propio discurso o entre éste y su práctica. Las estrategias discursivas para ocultarse o protegerse de una acusación son vistas como normales y la política como invitada indeseada, como una fuente de conflictos y de problemas. Esta realidad entrega a los estudiantes una imagen contradictoria respecto de la forma en que se construye una sociedad democrática de parte de los ciudadanos. Así, aún cuando se pronuncia las palabras libertad y democracia la práctica se encarga de deslegitimar esos contenidos haciendo ver la imposibilidad y la inutilidad de esos conceptos para la educación.

VII.6.2. Desarrollo, igualdad y democracia. Imagen del pacto social y el consenso por la igualdad, según los estudiantes.

A partir de materiales dispersos podemos identificar una arista del imaginario que instituye la democracia asociada a la igualdad social.

Para los estudiantes, la falta de dinamismo en las relaciones sociales y el estancamiento social y político que mostraría Chile, serán las causas de las limitaciones del desarrollo. Esta falta

de desarrollo se evidenciaría en las grandes desigualdades sociales existentes que exige a su vez un desarrollo cultural y social de largo tiempo y un trabajo de institución de un imaginario igualitario que no se ha producido en Chile.

Este encuadre de la democracia, desde el eje de la igualdad, aparece insistentemente en los jóvenes tanto de sectores populares como de estratos medio-altos. Según las significaciones que observábamos en uno de los discursos estudiantiles, el desarrollo social requiere de un proceso de largo período, en vistas a concebir y realizar la igualdad. Allí, la construcción del estado representa una de sus expresiones e indicadores más importantes. Sin embargo la acción del estado no basta por sí solo. No se trata de que este imponga medidas que no tengan eco ni sean respaldadas por la población. Para algunos estudiantes, existiría por sobretodo la exigencia de tipo ético y social de que estas medidas se tomen con base a un consenso social.

Esta valoración del consenso de parte de los estudiantes resulta interesante si examinamos la presencia e importancia que este concepto ha tenido en el discurso público en la política de la transición democrática chilena. Sin embargo, cabe precisar que las referencias que ocupan algunos estudiantes y profesores van más allá de la realidad chilena. La comparación entre realidades es un referente que sostiene y trata de fijar contextos discursivos donde las significaciones imaginarias sociales sobre la igualdad se amplían en la institución del significante.

En particular podemos observarlo en la comparación que una estudiante hace con la sociedad europea y que le permite mostrar la idea de largo proceso que se debe recorrer en la construcción del desarrollo social. A la vez la importancia de a existencia del pacto social y que en el caso chileno no se ha concretado por la falta de consenso en la construcción social. El desarrollo social, sin embargo, es reconocido en el discurso, como un producto a largo plazo, como un resultado a la vez que una condición. Una construcción conjunta que implica y requiere de una *evolución* social.

"es que no hay un desarrollo de la sociedad, cachai en verdad yo le echo la culpa a la sociedad Chile, por ejemplo... una sociedad europea no es lo mismo. O sea, no podís imponer una... Lo que yo decía ahí, de cómo, de tener mejores cosas estatales si en verdad ni siquiera hay igualdad. Porque si tú te ponís a pensar, en Chile existen distintos niveles sociales, en Europa y las cuestiones así, no. Tienen un sueldo bueno que les alcanza pa vivir, en Chile hay gente que no gana ni diez lucas, cachai? Entonces cómo podís imponer una cosa cachai que lleva mil años de evolución social, en un pueblo..., no en un pueblo, en un lugar que en verdad no tiene desarrollo social..." (Paola, est. CE)

En este imaginario donde se destaca ***la noción de proceso*** hay puntos de encuentro y se articula con significaciones como las del discurso de otro estudiante quien remarca el carácter no lineal de estas travesías.

En este discurso lo no-lineal no es, sin embargo, lo irregular. Es más bien una circularidad donde la sociedad chilena, luego del proceso ascendente hacia el desarrollo social que se quiso producir, éste fue interrumpido violentamente por el golpe militar, borrando todo esa dirección de la historia, cambiando el rumbo hacia la estrategia de libre mercado.

Estas significaciones delinean tres momentos, distintos rumbos, cuyos contenidos y formas se encuentran y se disputan. En este discurso, el proceso de la transición, recién estaría corrigiendo los errores del pasado. Cerrando un círculo, que se alcanza a develar en el discurso, que traza ciertas líneas de un imaginario que instituye la vida reiterada. Un nuevo

comienzo, siempre reinventándose, siempre instituyéndose a partir de los materiales del pasado.

"ahora no hay que ver las cosas pa' tras pa' delante, no se trata de una avance ni retraso, no es algo que avance simplemente, es que nosotros íbamos hacia un lado, y después con un proceso de uno, cambia de rumbo. Ahora estos últimos 15 años vamos en un rumbo recién, la historia en Chile, incluso podís contarle de hace no sé 45 años, o de lo que uno quiera, porque en verdad los procesos no son lineales, y después empieza de nuevo..." (David, est. CE)

Para otra estudiante, el desarrollo será algo más que una cuestión de tiempo, será sobretodo la manera en que un pueblo y los ciudadanos enfrentan la dinámica social, política y económica. La superación de la pasividad frente a las diferentes decisiones de esta índole será, según ella, lo que marcará la diferencia entre una realidad europea de desarrollo y una chilena.

"pero entonces ponís ahí,...hace cuanto tiempo...es que no sé cómo explayarme en esto porque por ejemplo en Europa no hay gente tan pobre, y en Chile sí, entonces en Suiza tu decís ya se sube el agua un peso, y todos van a votar, en Chile te dicen anda a votar pa' subir el agua y les da lo mismo, no hay conciencia..." (Paola, est. CE)

VII.6.3. ¿Tiene qué ver la forma en como concebimos el poder y la autoridad en que no haya una democracia plena? ¿Qué imaginarios operan en estas relaciones?

" (...) tiene mucho que ver principalmente por un análisis bastante simple(...), no de la manera que lo estamos abordando ahora - sin material en mano como pa discutir - es porque justamente tenemos ese arrastre de la dictadura, desde la constitución(...) Hasta hoy día donde nos encontramos en una pseudo-democracia, que se viste de democracia pero no lo es, y que cuando se plantea algún cambio constitucional determinante, donde todos seamos partícipes de esto, todos estamos de una u otra manera negándolo, porque por ejemplo, somos..., son, perdón, y yo también lo he hecho en todo caso. Son muchos los profesores que decimos que estamos en democracia, yo a veces digo: "bueno, si estamos en democracia", y, pienso lo que digo, y no estamos en democracia. Pero tú puedes hacer una encuesta y yo creo que diez te van a decir que estamos en democracia. No van hacer esa segunda lectura que no estamos en un sistema democrático que al revés, estamos en un sistema donde se está negando cierta población. Se está... hay amarres de la constitución, una constitución ilegitima como tú dijiste, frente a eso. De una u otra forma nosotros somos partícipes de la meta también, y qué hacemos nosotros como profesores, para cambiar eso, estamos participando contra la constitución del 80, de alguna u otra manera, no, ¡No poh! La verdad es que no lo estamos haciendo..." (Ariel, prof. Lenguaje y comunicación, CB)

En este sentido existirán prácticas legitimadoras del orden social heredado. Una de las que se encargarán de reproducir un orden autoritario será la baja capacidad organizativa, la falta de conciencia respecto de los cambios globales que requiere la sociedad chilena donde el fin del orden jurídico autoritario de la constitución del 80 resulta indispensable:

"exactamente, va todo de la mano, claro si nosotros fuéramos capaces de estar organizados como corresponde y entregarnos esa conciencia de cambiar la constitución, como ente social, y no sólo los profesores, sino que toda la sociedad, yo creo que la hubiéramos cambiado... (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

En estas significaciones se reconoce la aceptación en los chilenos de la institución autoritaria y una conformidad con ella en la medida que se han aceptado reglamentaciones y prácticas que tienen una base autoritaria o que legitiman contenidos autoritarios o atentatorios contra

aquellos involucrados en la construcción de la democracia. El elemento de base el aspecto político-constitucional, pero también lo político cultural que queda sin expresión política ni legal, fruto del sistema de exclusión. La falta de reflexión de los chilenos iría asociada a la aceptación de las limitaciones a la democracia y al desarrollo de una práctica puramente formal y administrativa que enmascara o que evita la discusión de fondo sobre los contenidos de una sociedad democrática, así como los debates y los cambios que se han evitado en el Chile de transición.

"si está aceptada absolutamente, de hecho no estaríamos tan preocupados de Piñera, de Lavin, ni de las candidatas si no tuviéramos esa conciencia de la que hablábamos recién que el cambio no pasa por un Lavin, por un Piñera o una Bachelet, o una Alvear, el cambio pasa por cambiar la constitución, por darle espacios de participaciones a todo el país, desde incluso, a estos estúpidos neo nazis hasta el católico mas católico, casi ultra y darle espacios a todos en la sociedad como para poder generar una discusión y ver lo que está sucediendo porque por ejemplo hoy día hasta los chicos ahora hasta hace poco salió... de una brigada gay que se está organizando a nivel estudiantil y los gays en nuestra constitución no existen, ni absolutamente.... (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

VII.6.4. ¿Por qué se acepta una democracia restringida?

Podemos destacar los contenidos presentes en las significaciones imaginarias sociales que se saben dentro de un sistema donde la impunidad ante la violación de los derechos humanos, con una perspectiva del tiempo transcurrido, es un aspecto que no se ha realizado. La entrega de la responsabilidad en el colectivo opera de manera sumergida en el campo de todo aquello que no es nombrado explícitamente. Lo que no se nombra imprime mayor fuerza que en aquello planteado abiertamente. De lo que todos saben y de lo que nadie habla.

"porque imagínese todo lo que aquí ha pasado, nadie quiere hacerse responsable (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

Aquí es donde estas significaciones nos acercan a las relaciones estrechas entre las formas de entender el poder político y las razones económicas esgrimidas y pocas veces obviadas respecto de esta conexión. La construcción significativa del motivo latente para la aceptación de la no-realización de justicia en los casos de derechos humanos. Algo que se sabe obviado, como parte del pacto bajo el cual el sistema económico se refuerza y perpetúa gracias a la forma en que los sujetos reivindican y desarrollan una argumentación que justifica con fuerza una forma neoliberal.

Aquellos elementos que aparecen de manera latente son evidenciados en una revisión en el contexto más amplio. Allí con una mirada de segundo orden, se ven de manera claramente definida las significaciones imaginarias predominantes en Chile.

"autocríticos y se ríen de ellos, de las embarradas que hacen y no se hacen mayores problemas. Pero tenemos condiciones físicas diferentes, porque tú pasas para el otro lado de la pampa, y te surgen de todo. Nosotros somos así de estrechos, sino haces una buena cosa, te vas a la punta del cerro. Y fíjate que, en ese sentido, Chile ha tenido éxito en estos momentos porque la gente gestiona bien y hacer bien las cosas y el sector exportador está bien montado, la gente lo ha hecho bien. (Eugenio, prof. Lenguaje y Comunicación, LBQ)

Pero también más allá de las formas que adoptó el sistema económico, las significaciones que aparecen se convocan en la capacidad de adaptación eficiente, de parte del pueblo chileno a un sistema impuesto. Hubiese éste sido el neoliberalismo o el socialismo. Las significaciones imaginarias a las que se apela como instituidas, como rasgo cultural principal de la sociedad chilena en uno de los discursos docentes

"porque tenemos una capacidad de adaptación pero impresionante, nosotros nos metimos en este sistema y nos metimos bien… si hubiera ganado el comunismo aquí habríamos sido Estalinistas pero cien por ciento, no me cabe la menor duda. (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

VII.6.5. Escuela y Democracia. Debate cultural y político. ¿Qué capacidades tiene la escuela? ¿Bajo qué formas y contenidos educa?

En algunas significaciones imaginarias sociales, se reconoce la incapacidad que la institución escolar tiene para incidir en un cambio de las formas culturales existentes. La escuela compite en condición de desigualdad con otras instituciones que participan incluso más que la escuela de la socialización de las nuevas generaciones. Estas agencias socializan y compiten con la escuela, dándole mayor plasticidad a la forma en que se expresan y llegan a los estudiantes. Así, los lazos y contenidos que hoy puede impulsar la escuela se ven totalmente reducidos ante el contexto tecnológico e informativo al que acceden los/as niños/as y jóvenes.

"es que tú no vas a cambiar los esquemas culturales por la educación, salvo en grupos selectos pero no en la gran masa porque resulta que la educación... Hoy en día educa más que los colegios, que los profesores…date cuenta que la televisión ha cambiado las costumbres de la gente... En Chiloé te encontrai a chilotes comiendo margarina y ¡eso jamás lo hacían los chilotes antes! Y ¿a qué se debe? A que llega la margarina allá y que la televisión le ha metido en la cabeza que es más sana que la mantequilla… Entonces ¿cómo vas a revertir esa situación? (Eugenio, prof. Lenguaje y comunicación, LBQ)

El peso de la industria de la información aparece a simple vista como justificación de la forma en que se está desarrollando el trabajo docente. Sin embargo aquellos discursos que hacen un análisis crítico al interior de la propia dinámica escolar, connotan las dificultades de que la escuela contribuya a un sistema democrático. La educación para la democracia y los derechos humanos, están lejanos aún de ser incorporados en plenitud tanto en los contenidos transversales de las materias entregadas por los docentes, como en las formas autoritarias de ejercer el poder en esa relación con los estudiantes.

La formación para la democracia exige de significaciones imaginarias sociales diferentes de la formación actual entregada por los docentes. Así, en este imaginario, la excesiva especialización de las materias, pero sobretodo el *desinterés de los colegas* docentes con la construcción democrática en distintos ámbitos, atenta contra la institución de una sociedad crítica que aparece como la condición de la reflexividad democrática. Resulta interesante este énfasis, donde la criticidad es vista como la sospecha y la desconfianza ante el manejo ideológico que se pretende de parte de distintos sectores políticos.

Bajo esta visión, la escuela y los docentes deberían estar comprometidos con el desarrollo integral de los estudiantes, lo que exige que la educación tenga en cuenta la política y la economía, así como diferentes elementos que van más allá del espacio escolar. La sospecha permitiría la identificación de los intentos de manipulación ideológica, señalando los códigos

que llevan a la construcción de una sociedad heterónoma, cuyo referente principal, en este discurso, es la experiencia de dictadura.

"Absoluta, absoluta responsabilidad, [tiene la dictadura]. Porque por ejemplo, te encuentras con colegas aquí y en todos los colegios en que he estado, con colegas que *no les interesa nada más que entregar su especialidad nada más. Entonces cuando uno de repente, en un café o en una sala de profesores, comente este tema con los chiquillos, un tema X, de la sociedad del país y ellos: No, no!! Están hablando puras, son puras tonteras, entregan solo su especialidad, nada más. Y eso lo sienten también los chicos...los sienten, sienten cuando un profe es distinto desde dar un buen cine, de leer un buen libro, a que el profesor sea absolutamente esa es la autoridad, y ahí esta la materia, y si no está te doy interrogaciones y que...una carrera loca que, como te insistió, yo no me hago mucho problema. Si yo no alcancé a pasar el verbo en cuatro clases, a lo mejor me voy a demorar un poco más, lo voy a pasar en seis. Pero cuando hable del verbo, hable de otras cosas también, y eso se los doy a entender: conversamos un rato o, a veces, con estos publimetros, el diario que regalan; los chiquillos llegan con el diario, y comentamos ¿qué les parece? Damos 5, 10 minutos a veces no conversamos na', no hay temas interesantes, a nadie le llamó la atención y bien, hacemos nuestra clase. Pero yo creo que es necesario que el profesor tenga esa capacidad de hacer pensar a los chiquillos de tratar de que ellos hagan esa diferencia. (Ariel, prof. Lenguaje y comunicación, CB)*

El contexto político referido en uno de los discursos, revela el avance que ha tenido Chile en función del modelo de desarrollo económico basado en los principios neoliberales existentes desde el gobierno autoritario.

"Si, hoy en día no estamos en un gobierno militar eso está claro..., yo viví en el gobierno militar, estudié en ese gobierno, por lo tanto tengo clarísimo: el nivel de gobierno, no existe, ningún sistema democrático absoluto en que la mayoría se expresa, donde tu te sientes un ciudadano libre sin temor. Yo viví muchos años con temor..., ahora no, yo me siento un país, libre seguro, un país donde yo me puedo expresar en fin. Así que a nivel de gobierno..., pero sí existe a nivel laboral... Y eso existe porque estamos en una sociedad de libre mercado" (Fernando, prof. Historia CE)

Las significaciones respecto del sistema democrático tienen (una vez más) una estrecha relación con el sistema económico. En particular, bajo la imagen de las relaciones laborales, y de las condiciones que rigen para ellas. Así, se considera la poca posibilidad de autonomía de los docentes y la baja participación de la toma de decisiones o baja capacidad de negociación en tanto trabajador en el sistema privado. Esta referencia se extiende a diferentes espacios donde su autoridad como docente queda cuestionada. Allí es mucho más la argumentación patrón/ obrero la que se instituye organizando las significaciones hegemómicas en la escuela.

" no correcto, yo creo que a nivel laboral, si se ejerce una autoridad, hay temor, hoy se trabaja en un ambiente de tensión, ambientes laborales donde tu sientes inestabilidad laboral, o sea en cualquier minuto tu eres un prestador de servicio, en cualquier minuto tu te puedes ir...y obviamente la autoridad que pueda ejercer tu jefe o no se poh, la persona que este a cargo de donde tu estés trabajando a como esta hoy en día la educación, que es una educación de libre mercado, claro hay autoridad y hay poder y tu muchas veces en que acataste a lo que dice la autoridad y punto...no hay mucho dialogo ni mucha capacidad de negociación...porque en cierta manera esto es lo que se hace, esto es lo que queremos y se acabo el cuento...ok...yo creo que eso no solamente a nivel de la educación. En cualquier empresa hoy en día, y siempre te dicen: hay 300 personas afuera que están esperando su puesto, entonces...si es verdad nadie es irremplazable como dicen en la vida, entonces obviamente existe eso, pero yo creo que tiene que ver un poco con esta economía de libre mercado, yo creo que el único "personaje" que se puede sentir ligeramente tranquilo con su pega hoy en día es el empleado publico...nadie más..." (Mariela, prof. Inglés, CE)

Bajo las significaciones de la sospecha, la manipulación de la información entregada por los medios y el maquillaje u ocultación del poder constituyen estrategias bajo las cuales los actores se ven envueltos sin tener plena conciencia. La lógica de la sospecha que opera en las significaciones sobre la formación sería indispensable para este profesor es. De lo contrario, se reproduce - no conscientemente- los contenidos que poblaron los imaginarios sociales durante la dictadura.

"Por ejemplo, yo cuando paso medios masivos de comunicación, siempre les digo, piensen que los están engañando, entonces busquen donde está el engaño, qué puede ser hasta una falacia o un recurso de parte mía bastante simplón, pero que ellos vean la intencionalidad, que los medios de comunicación tienen una doble lectura, hay un grupo de poder al medio que está entregando o mediatizando a una parte de la sociedad, porque está dirigido a cierta parte de la sociedad. Y que ellos sean capaces de: yo estoy acá, yo no quiero eso, yo busco...no voy a leer esto porque no me interesa, o voy a leer esto otro, pero mira..., o dos cosas porque quiero diferenciar, las segundas lecturas, ver más de lo que corresponde. No me voy a quedar con estas puras noticias, voy a traer tres más. Yo creo que hoy día es vital que los chicos estén así..., bueno, somos todos productos ¿no?, de la dictadura, mi propia generación, yo nací en dictadura, nací el 76, entonces después me encuentro con la democracia que no es democracia, que no hay democracia, donde más encima me encuentro en una postura personal que no hay espacios como para yo manifestarme que no sea ir a una protesta donde hay tiros de piedras y salir arrancando, porque no me interesa participar ni en RN, en la UDI, ni en la democracia cristiana ni en los socialistas etc. Como yo no soy parte de eso, por lo tanto, soy a-sistema, no estoy dentro de ese sistema..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

La identificación, de parte de un docente, con una visión crítica de los estudiantes, se da a partir del reconocimiento de elementos de contestación y repudio al sistema. Sin embargo se critica lo poco informada y descontextualizada que los estudiantes realizan su propia lectura de la realidad, muy cercana a las lecturas oficiales en el Chile de hoy. Por otra parte, la ausencia de la discusión política en el aula, dificultaría la construcción de una conciencia en el discurso estudiantil.

"y los chiquillos, si uno lo ve de esa manera, están en mi lugar, en mi postura, también son contra el sistema, no ven al político. A ellos no les interesa llegar y ser un militante DC o socialista, ellos quieren cambiar las cosas, pero cómo lo cambian, ¿si el sistema no les permite? No les dice: "¡Ya! Participa joven, vota por quién, dentro del sistema ¿qué posibilidades tengo yo?, por ejemplo, dentro de Chile, gran parte de Latinoamérica no sé... En Europa el voto nulo no tiene ninguna importancia, no hay análisis político del voto nulo, es un voto nulo no más, es una estadística. En cambio, en otros lugares el voto nulo es preponderante, entonces esa conciencia falta. Falta que nosotros también profesores entreguemos, discutamos ¡Claro! (Ariel, prof. Lenguaje y comunicación, CB)

La insistencia con la formación política no es recurrente en el discurso docente. Sin embargo encontramos significaciones que cuestionan la falta de reflexión y análisis político en la formación entregada en la escuela. La auto-limitación de las capacidades de algunos docentes de manifestar y referir ideas sobre política, historia y conflictos, aparecen articulando el imaginario autoritario que se transmite en la formación de la escuela secundaria.

"A mí me da la sensación de que mi especialidad también se presta como historia, como humanidades se prestan como para dar la discusión sana, se respetan al choque, van ahí a los temas contingentes, uno puede comparar ¿no? ¿Por qué existe un Galiano y por qué existe un Borges? ¿Por qué se habla tanto de que Borges era fascista o de derecha, qué hay de cierto en eso? Entonces uno puede conectar la política con la literatura, ver el contexto histórico, por qué Borges vino, y vino a Chile por ejemplo. ¿Qué hay de cierto que le entregaron el Nóbel por ello? O sea, uno puede conectar con la historia y de la mano con la literatura. No sé si pasa así, por ejemplo, en biología, en química, donde son materias específicas. Yo creo que el profesor igual puede hablar de la importancia que tiene eso en la

sociedad, de ¿¡por qué no!! Si tenemos la capacidad de transformar el agua en energía vital, más de lo que es, y ¿por qué hoy día sigue siendo el petróleo mucho más importante? ¿Por qué no transformamos y buscamos otra forma? Etcétera. Yo creo que por ahí está el problema, volviendo a lo que hablamos hace un rato: como el profe gana pan, que va ver su clase, tocan y se van y punto. No le importa no hay un contacto, le da lo mismo: yo voy, hago mi trabajo, firmo y eso me garantiza a fin de mes mi sueldo y punto. Y ahí tiene un estilo también más rígido, más light, más flexible, el amigo de los alumnos ahí también hay una cuestión personal de cada profesor..." (Ariel, prof. Lenguaje y comunicación, CB)

Las formas de relación entre profesores y estudiantes develan las diferentes significaciones imaginarias sobre el poder y la autoridad. No sólo en el discurso se instituyen todas esas formas justificadoras o críticas de lo existente, sino en las prácticas corporales, en el seguimiento de ciertos ritos, ciertas pautas queriendo instituir ese orden escolar tal cual ha sido. Pero también en aquellas que en la fuga se escurren de ese espacio que les resulta asfixiante para algunos, incómodo o inútil para otros.

Las formas de ejercer el poder en esa relación, se instituyen en el carácter docente, en la institución de una legitimidad cuestionada. Un poder que debe encontrar otras formas y contenidos donde encuentren asidero y reconocimiento mutuo en la relación con los estudiantes.

Son varios de los contenidos que reforzarán un imaginario autoritario, no sólo desde el ejercicio del propio poder, sino también desde cómo se vive (o se sufre) el poder de otro. Desde la óptica de sujeción o recepción del poder de otros, y del sometimiento a la autoridad, la humildad de los estudiantes ante las situaciones de conflicto con los profesores, es connotada en el discurso de una docente de un establecimiento privado, como una de las características que ayudarían a triunfar en la vida.

"...porque a veces la persona que es muy inteligente si tiene una actitud arrogante, una actitud muy así como aquí te las traigo yo, obviamente no creo que si triunfa en la vida va triunfar por la fuerza, o el poder pero no por indulgencia. Yo creo que la gente que es indulgente y al mismo tiempo tiene una actitud humilde y tiene una capacidad de pedir perdón, una capacidad de... Y esa es la gente que yo tengo muy bien y que va llegar hasta el final pero cuando los niños no se dan cuenta de eso, hay alguien que se los tiene que reforzar, el profesor hoy en día es entre psicólogo, psiquiatra, neurólogo, psicopedagógo, mama, papa, hermano, el profesor pasa por todo hoy en día, porque hoy en día los niños tienen miles de problemas emocionales, están abandonados, tienen situaciones económicas muy altos, socioeconómicos bajos también están abandonados... (Mariela, prof. Inglés, CE)

Pero lo que primaría es un bajo cuestionamiento de la tarea que realizan como docentes, la ***des-responsabilización*** a la que hicimos referencia en uno de los puntos anteriores. El acotamiento exclusivo a la entrega de materias especializadas, será la justificación de esta disposición de algunos docentes frente a su oficio. El abordaje de otras formas pedagógicas y de la inclusión de contenidos transversales de la reforma tienen dificultad para expresarse bajo estas significaciones. Así los criterios técnicos y operativos se pondrán como justificación de una falta de atención especial sobre las formas de relación - democráticas o autoritarias - entre los actores.

VII.6.6. Las demandas de una educación para la democracia y la nunca bien alcanzada práctica docente. Elementos del imaginario democrático.

La persistencia de formas de concebir la autoridad del profesor donde ella es dada como un contenido estable señalado a priori, se indican como causas de las dificultades del sistema escolar para enfrentar los desafíos democratizadores en la escuela.

Así, pese a los intentos de algunos programas de la reforma educacional de la transición, estos no tienen mayor posibilidad de concretarse o de tener el efecto esperado, si no hay una problematización del rol docente que permita la ocurrencia de los cambios.

Eugenio: "pero ¿ves tu? ..El ministerio ha mandado libro y la reforma... No ha pasado nada! En otras partes dirían… No poh, aquí hay que hacer otra cosa, vamos a hacerla de otra manera.
Entrevistadora: porque siempre se reclama en contra del ministerio (...)
Eugenio: es que se ha dado una situación y una condición así, entonces eso hace que no varíe la cosa.
Entrevistadora: ¿no tendrá que ver ahí, a lo mejor, un factor histórico incluso anterior a la dictadura? En el sentido de la autoridad que siempre ha tenido el profesor, la legitimación cultural?
Eugenio: claro, tiene ¿cómo se llama esto? Tiene status, es una carrera con status y lo sigue siendo , porque generalmente uno es "El profesor" y uno se siente bien aunque no tenga plata.
(Eugenio, profesor de lenguaje y comunicación, LBQ)

El ***imaginario democrático*** que ya encontrábamos en el capítulo quinto, se plasma en estrategias pedagógicas concretas y muestra la intención explícita de los docentes de generar reflexión crítica en los estudiantes. Allí la necesidad de conciencia política es parte articuladora de este imaginario, siendo connotada en las significaciones de estos docentes como pedagogía democrática o pedagogía para la democracia.

"Si yo no alcancé a pasar el verbo en cuatro clases, a lo mejor me voy a demorar un poco más, lo voy a pasar en seis. Pero cuando hable del verbo, hable de otras cosas también, y eso se los doy a entender: conversamos un rato o, a veces, (...) los chiquillos llegan con el diario, y comentamos ¿qué les parece?" (Ariel, prof. Lenguaje y comunicación, CB)

La promoción de la discusión y la reflexión en los estudiantes se delinea como elemento indispensable con el que tiene que cumplir el profesor para construir ciudadanos plenos, con capacidad de análisis e indagación sobre la realidad distinguiendo la dimensión política de su quehacer.

"Pero yo creo que es necesario que el profesor tenga esa capacidad de hacer pensar a los chiquillos de tratar de que ellos hagan esa diferencia. Por ejemplo, yo cuando paso medios masivos de comunicación, siempre les digo, piensen que los están engañando, entonces busquen donde está el engaño, qué puede ser hasta una falacia o un recurso de parte mía bastante simplón. Pero que ellos vean la intencionalidad, que los medios de comunicación tienen una doble lectura, hay un grupo de poder al medio que está entregando o mediatizando a una parte de la sociedad, porque está dirigido a cierta parte de la sociedad. Y que ellos sean capaces de: yo estoy acá, yo no quiero eso, yo busco... No voy a leer esto porque no me interesa, o voy a leer esto otro, pero mira..., o dos cosas porque quiero diferenciar, las segundas lecturas, ver más de lo que corresponde. No me voy a quedar con estas puras noticias, voy a traer tres más. Yo creo que hoy día es vital que los chicos estén así..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Son parte de un imaginario democrático también aquellas significaciones que apelan a una pedagogía orientada a la formación integral de los/as estudiantes. Ello excede el espacio del

aula de clases. Con ello, la primacía del saber docente sería relativa, pues en un contexto donde hay mayor acceso a la información, su rol sería más bien de orientación y apoyo, que de realización de los aprendizajes de los estudiantes.

***"...** es que también eso tiene que ver con lo que uno es capaz de hacer ver en el aula, uno no lo es todo en el aula, uno es parte de un todo, entonces yo puedo entrar a una sala vacía, y dar mi clase, pero no va tener ninguna trascendencia, y puedo entrar a una sala con 40 alumnos y dar mi clase y a lo mejor va tener alguna trascendencia... Pero yo no he cambiado todavía mi sistema nuevo de entregar ese conocimiento, por ejemplo en el mismo colegio (...) cuesta mucho que los chicos investiguen (...) Entonces cuesta mucho delegar responsabilidad: "yo voy a pasar esta materia, pero tú tienes que buscar acá y acá para complementar esto. ¡Ya! Mas cuando tú ya tengas toda esa gama (...) A, B, y yo entregué C, vamos a discutirlo de nuevo para que se transforme en D. Es decir, ahí el conocimiento está completo, te entregué yo, entregaste tú, investigamos juntos, conversamos, discutimos entonces el conocimiento se da por hecho está listo. Ellos no! Esperan solamente lo que uno entregó y listo: ¿Investigar?, Noooo. Estar aquí es un lata, profe, no dé trabajos (...) A veces uno ve los trabajos, no los han leído, los bajan de Internet, copian, pegan o se consiguen, recortan, no hay una capacidad de que en el fondo ellos..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)*

Bajo las significaciones de lo que mencionamos como un imaginario pedagógico hemos querido expresar sus conexiones con significaciones que reivindicaban la pedagogía para la democracia, relevando la doble dimensión de la pedagogía: para el individuo y para la sociedad. Bajo este contenido, el saber se construye entre todos y no queda como responsabilidad exclusiva de los docentes. Sin embargo éstos identifican dificultades para que los estudiantes asuman un rol más activo dentro de su aprendizaje, lo que lleva a un énfasis más instruccional o de *adiestramiento* más que educativo.

*"El profesor no está entregando todo, está entregando una parte no más de ese todo y que es compartida con el resto. Yo siempre les digo el conocimiento compartido, yo hago una parte, ustedes investigan otra, ahí lo discutimos y eso es, incluso puede llegar otra persona y demostrarnos que algo más, porque nunca lo que yo les estoy diciendo es todo, voy a tratar de hacerlo, sí entregarles todo, pero puede ser que se me quede algo... Porque es poco el tiempo, no sé, me faltó material, por cualquier cosa. Pero piense que tienen que buscar... y hay alumnos que son brillantes, aquí hay un Juan Acevedo en tercero medio que tú le dices esto, y al otro día te llega con todo lo que encontró y estudiado, entonces uno hace la clase y él está contigo discutiendo, y uno es capaz de llevar y te sigue en la clase, y así con todos los ramos (...), la capacidad de él de globalizarlo, y sabe que eso le hace bien. Como también la responsabilidad no solo es educar, pero educar en qué sentido, entregar conocimientos solamente, eso no es educar, yo creo que eso es adiestrar, yo puedo adiestrar..."** (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación)*

VII.6.7. La difícil apertura cultural y la exclusión política. ¿Chile, una isla en el Pacífico?

Frente al panorama de restricciones político legales relatadas por los docentes, nos hemos preguntado si éstas ¿significarían la exclusión de los procesos de cambio cultural que operan en la sociedad chilena?

Algunas de las significaciones identifican la existencia de una cierta apertura cultural en la sociedad chilena la que operaría, sin embargo, sobretodo al nivel de la superficie. Esto significa que la mayor tolerancia a la diversidad cultural se quedaría en la imagen, principalmente ligada a la influencia de los medios masivos de comunicación y a la

introducción y acceso a nuevos medios tecnológicos que permiten el conocimiento de otras realidades sociales y culturales.

No obstante, en la práctica de las relaciones cara a cara, tal apertura estaría reducida pues seguirían existiendo visiones negativas frente a temas culturales y políticos tales como los de la diferencia sexual u otros temas en el ámbito moral.

De este modo, se construye una doble relación con la moral y la ética. Por una parte, se constituye un discurso políticamente correcto frente a algunos de los temas emergentes o que se ponen en el discurso público, pero las prácticas sociales continuarían estando ancladas en viejas representaciones que resultarán tener todavía un gran peso, desde el discurso docente.

"la apertura está, pero yo creo que ha ido inevitablemente abriéndose ese espacio, por solo una cuestión de índole comunicacional principalmente, por Internet, porque ahora es mucho más rápida la noticia, uno sabe lo que puede esta pasando en España en cualquier país europeo, y en instantes, incluso, está sucediendo y nosotros lo estamos viendo acá. Pero la sociedad en sí no en lo absoluto. Por ejemplo yo creo que a mí me gustaría mucho, de toda esta gama de políticos que hay, que saliera un homosexual candidato, a ver qué pasaría en este país? porque todos hablando de los homosexuales en las películas aquí o allá, pero a la hora de tener un homosexual ahí es distinto, incluso los chicos, los adolescentes, por ejemplo las lolas, un amigo gay, ¡ya! Un mundo que demuestra todas estas seriales norteamericanas donde siempre hay siempre un gay y es el gran amigo de las mujeres, como un estereotipo del gay pero a la mejor de tener un gay ahí, colega profesor, o desde el alumno es distinto, es mucho mas fácil verlo en televisión, o escuchar de otro lugar que vivirlo, y tenerlo ahí, yo creo que los chilenos somos así..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Esta doble relación con los temas éticos y valóricos se debería, según el discurso de los docentes, a la característica de los chilenos donde, si bien son capaces de desarrollar la crítica, ella se desarrolla cuando va dirigida a una realidad que no los implica. Por eso, resulta más fácil criticar lo mal que estarían los otros países Este aspecto da cuenta de un fuerte etnocentrismo en los chilenos a partir del cual se construye una suerte de *visión isleña* bajo el imaginario de la isla en el pacífico.

De este modo opera el mecanismo auto-referencial a través del cual las críticas a los otros se vuelven importantes, en tanto reafirman la propia posición. Sin embargo, cuando se trata de revisar las propias prácticas, hay fuertes resistencias a identificar los distintos elementos que operan en la construcción de esa realidad compartida con otros, así como las dificultades propias que se tienen para enfrentarla y para asumir las responsabilidades sociales que esta impone.

Esta dualidad se extiende al dominio de la política donde la falta de coherencia y de consecuencia de los actores sería evidente. El aparente olvido o la negación serían algunas de las características que este imaginario critica, pues tiene sus consecuencias en el mantenimiento de una situación que terminará favoreciendo a quienes han tomado las decisiones y de las cuales no se responsabilizarán una vez transcurrido el tiempo. Esto queda ilustrado en el intento de partidos de derecha por obviar sus responsabilidades históricas sobre los cambios sociales, económicos y políticos durante la dictadura.

Así, una cierta ambigüedad, que impone el pragmatismo, realiza una peligrosa alianza con la no-resolución de los problemas que se van acumulando y que van quedando pendientes al nivel de la convivencia y la construcción de la sociedad.

"yo creo que justamente los chilenos somos así, como que somos capaces de hablar de lo que sucede en otras partes, pero cuando a nosotros nos toca no podemos resolver el problema, nos quedamos con el problema lo negamos, es una cuestión, constitucional como lo hablábamos recién, porque todos saben incluso los mismo que gestaron la constitución del 80 y el sistema binominal hoy día lo critican, y qué hacen ellos ahí, hay instancias como pa...a la hora de decir sí. Ahora mismo yo estoy seguro que tú le preguntas a Piñera y Lavín sobre un cambio constitucional, te van a decir que sí, pero ¿[qué habrían dicho] hace diez años atrás o en dictadura? "Pero cómo se te ocurre! Eran todos terroristas y punto. O " son todos maricones, o, son todos comunistas, son todos marxistas..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

Las posturas frente a la democracia en el contexto de la transición se vuelven ambiguas o de maquillaje, constituyendo diferencias sustantivas al nivel de los imaginarios. Así, mientras en el contexto del régimen militar existía una oposición de imaginarios: democrático o autoritario, libertario/conservador, reproductor/ impugnador, fascista/comunista, estos elementos se confunden bajo el manto de la in-diferenciación, donde los sistemas políticos dan lo mismo. Esta primacía será aprovechada en el discurso de los dirigentes políticos quienes se encargarán de apoyar y reforzar las significaciones imaginarias autoritarias.

"Claro, hoy día parece que ser marxista o comunista hoy día ya no es la amenaza que lo era antes. Pero aun así, yo insisto que como sociedad chilena, somos sumamente ambiguos, no somos capaces de tomar determinaciones, y eso sucede en el aula, sucede en las casas, eso sucede a nivel nacional. Nuestra ambigüedad es de nivel internacional, ¿qué es Chile? Con la postura de Chile, latinoamericana, en apoyo a los países a nuestros vecinos y negarlo y estar mirando a otros lugares." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación, CB)

En este imaginario, la negación del otro sería sobretodo confirmada en la práctica de olvido y en la no-valoración de lo que un individuo hace frente al otro. La ocurrencia de esta realidad de negación, también se atribuye a un cierto aislamiento cultural de Chile. Esto pues en el discurso hegemónico aparece la concentración exclusiva en las dinámicas internas del país, sin considerar su inserción en un marco más amplio de relaciones internacionales con las que interactúa.

A la vez, cuando se toma en cuenta la realidad internacional, los gobiernos de transición han desarrollado una ofensiva para establecer relaciones políticas y económicas en función del intercambio económico principalmente. En tal contexto, la prioridad dada a los acuerdos económicos internacionales con los países más desarrollados, dejaría en evidencia la primacía de una racionalidad instrumental en cuyo marco se dan formas de negación del otro. En particular, también la no-identificación con las otras naciones latinoamericanas, pese a las experiencias y significaciones compartidas.

VII.6.8. La propuesta de una construcción democrática revisando el contexto latinoamericano.

Mirando al vecindario en la construcción democrática.

El relato de uno de los profesores entrevistados nos evidencia la arquitectura social, política y espacial del imaginario. En estas significaciones, una asociación entre la vida cotidiana y el contexto de país en un marco global, evidencia la baja incidencia y escaso poder de los chilenos.

La determinación entre política y economía opera como el marco de legitimaciones bajo las cuales se desarrolla la dinámica social general. Así, en el marco internacional globalizado, las decisiones se toman en función de los intereses del empresariado, a cuyos fines sirve el Estado chileno. En ese sentido, la dependencia internacional es también una dependencia nacional. La dialéctica entre la hegemonía global y local de los actores políticos y económicos, genera un conflicto en la significación, entre el deseo y la realización. La experiencia política cotidiana de la exclusión y la falta de participación, pone en tensión la significación respecto de lo que somos como Sociedad. Allí el propio sujeto es puesto en cuestión, pues, en al medida que tenga conciencia, opera una suerte de vergüenza respecto de este orden impuesto y a la vez aceptado.

En este imaginario, lo latinoamericano, aparece como un referente cercano con el cual es posible la identificación. Esta aparece como una salida o escape a la dependencia chilena del sistema económico mundial. Se desarrolla una ácida crítica respecto del entreguismo al capital predominante en Chile. Bajo la figura de los *Tratados,* el sujeto contextualiza su discurso haciendo referencia a la situación de dependencia en pos de la inserción en los mercados internacionales.

Propone en cambio, desde la *imaginación radical*, la construcción de un etos político propio, en el cual el marco regional latinoamericano es gravitante. Reconociendo el alcance global del desafío que va más allá de las fronteras chilenas, en esta significación imaginaria, una sociedad autónoma es aquella capaz de despegarse de las premisas políticas y económicas dominantes, donde Estados Unidos constituye la cristalización de la dominación de la ideología capitalista neoliberal.

El enorme poder instituyente de esta ideología, que se encarna en el sistema político-económico y social, incidiría mayormente en la heteronomía de las sociedades. Mientras que Latinoamérica representaría la posibilidad de la construcción y auto-institución como *sociedad autónoma,* construyendo un imaginario democrático radical que *irradiaría a la región*, pero cuya influencia en el caso chileno sería mucho menor.

La distinción de lo chileno, que aparece en este imaginario, es el motivo por el cual esta sociedad presentaría una democracia limitada, ya que el sistema político y económico se haría eco de la forma en que el país estaría entregado a los grandes intereses estadounidenses y multinacionales representantes del capitalismo.

"somos distintos, yo creo que los chilenos en ese sentido somos mucho menos determinantes, somos capaces por ejemplo, hoy día tu misma puedes decir hoy día Chile firmó el tratado de libre comercio, y sale toda la prensa diciendo que es bueno, y muestras los empresarios diciendo que es lo mejor que ha sucedido, y tu... uno mira como persona común y corriente, como un civil y dice de qué me sirve a mi eso, claro genera ciertas tasas de....ciertos puestos de empleos...120000 empleos pero mediático, duran cuánto 3, 4, 5 meses y si el empresario se enojo porque el gobierno no sé qué mala gestión hizo con los otros empresarios que se lleva el empleo, y se lleva el capital pa' otro país. Porque entonces, claro, la gente dice que Chile... qué bueno que sea participe de todo este sistema económico. Pero al final de una u otra forma lo que es Chile para el resto de Latinoamérica. Yo le encuentro razón al pueblo de Latinoamérica como nos ve a nosotros. Somos» la putita de Latinoamérica", aquí viene Estados Unidos..., Tratado que hay, nosotros lo firmamos. Y aún así... nosotros somos capaces con todo, lo que hablando de decirle no a la guerra a Busch, pero ahí estamos ¿somos parte o no? Somos capaces de negar al hermano latinoamericano, pero aún todavía, no firmar tratados y estar ahí conectados unidos, yo creo que estamos hablando de política..." (Ariel, prof. Lenguaje y Comunicación. CB)

Si ello lo sometemos a nuestras preguntas iniciales respecto de qué sociedad se instituye bajo las significaciones imaginarias en el nivel micro, podemos reconocer trazos del imaginario autoritario a partir del cual se aguanta y se tolera la continuidad de formas autoritarias en las relaciones en espacios acotados como la escuela, a la vez que en el espacio global. Ello opera por lo tanto a nivel micro y macro durante la post-dictadura donde los cambios graduales y lentos son preferidos a los cambios sustanciales, radicales o rápidos que se construyen durante la transición.

Por lo tanto, una cierta *moratoria para los cambios* es un elemento que nos permite explicarnos qué ocurre al nivel de las significaciones imaginarias sociales y el imaginario en la sociedad chilena a través del cual se soporta o se justifica una democracia restringida.

VII.6.9. El largo y lento proceso. Conformidad y pragmatismo instituyen la dinámica social chilena. ¿Una cierta conformidad con estructuras autoritarias en la sociedad chilena?

Encontramos recurrentemente significaciones que justifican las restricciones del sistema democrático poniendo como argumento la idea de proceso, lo que implicaría la necesidad de que las modificaciones se den de manera lenta y progresiva que podríamos interpretar como una cierta conformidad con el anclaje de estructuras autoritarias en la sociedad chilena que los actores son capaces de soportar toda la vida, o bien con un exacerbado pragmatismo.

Ello se aprecia, incluso y especialmente, en aquellos que se manifiestan en desacuerdo con las restricciones a la democracia. El imaginario que se construye desde el pragmatismo de hacer "*lo que se pueda"* en el marco existente, y de manera muy paulatina, es en definitiva lo que se impone.

"pero por ejemplo, ya la constitución del 80 no se puede modificar al máximo, porque se viene... Y es por eso..., es que tampoco van a decir: "¡Ya!, modifiquemos la constitución drásticamente", pero sí pueden haber pequeñas modificaciones que al final después van a verse reflejadas. De hecho ha habido modificaciones..." (Ricardo, est. CB)

La asociación entre la significación de proceso con un cierto consentimiento práctico - no declarado - de la democracia protegida. El imaginario que se instituye con el pragmatismo o la aceptación de una democracia restringida encuentra fronteras con las del progreso. Este operará para justificar el énfasis en el desarrollo el cual, a través de esa pragmática, hace posible integrar proyectos de sociedad, donde el actor colectivo denominado como pueblo o como sociedad, es convocado como tal, construyendo las instituciones imaginarias del futuro.

En un imaginario autoritario se impone la norma por sobre el contenido, el criterio jerárquico de la autoridad por sobre el de la argumentación y discusión racional. La obediencia por sobre la conciencia bajo lo cual la autoridad permite la aceptación y ejercicio de lo arbitrario.

En un imaginario democrático la autoridad a la vez se reivindica desde la necesidad del orden, pero a la vez, se desintegra desde el concepto de respeto. La sumisión a la autoridad es reemplazada por el respeto mutuo. La forma en que se construye el concepto de la autoridad en Chile, ligado al autoritarismo, lleva en este imaginario a la proposición de otras formas de

relación. Desde allí este imaginario cobra al menos dos matices, uno de la democracia representativa- administrativa y el otro, de la democracia participativa.

Desde allí se desprenden las significaciones que plantean un cuestionamiento de fondo a la institución social reconociendo sus trabas concretas y simbólicas.

Las visiones sobre la participación y la democracia nos ayudan a identificar su relación con las nuevas formas de organización de los estudiantes que se realizaron el año 2006. Allí el sistema tradicional de organización por cargos delegables del Centros de alumnos, es cuestionado por los estudiantes en su acción concreta.

En efecto la forma de organización elegida durante el conflicto estudiantil, fue la **asamblea**. A través de este mecanismo de participación, se eligieron representantes generales - e intercambiables – que negociaron con el gobierno como dirigentes apegados a las decisiones que finalmente tomaban las asambleas. La legitimidad de los dirigentes para representarlos fue sometida permanentemente a votación. Esta forma se puede ubicar como posible contenedora, pero sobretodo prefigurando nuevas significaciones imaginarias sociales respecto del modo en que los jóvenes quisieran construir relaciones más democráticas y amplias, interpelando el sistema socio-político.

Estas claves favorecen la comprensión del *Imaginario radical* que encontramos en nuestro análisis, allí se desarrolla una fuerte crítica a toda forma de regulación, que se extiende desde el sistema político-institucional existente hasta las formas de expresión de la diversidad cultural y la diferencia.

A partir del análisis del material producido podemos afirmar que un imaginario autoritario cruza desde un espacio a otro, por lo tanto un imaginario autoritario en la escuela, contribuye – aunque no exclusivamente - a la reproducción de ciudadanos obedientes, dispuestos a aceptar el autoritarismo y una democracia restringida. Sin embargo, los actores tienen la capacidad de ejercer el poder que permita o pretenda el cambio de esas condiciones.

Ciertamente, hay conexiones entre la escuela y la sociedad al nivel de los imaginarios. Podemos fijarnos en las relaciones entre el autoritarismo en la escuela y en la cultura política, favoreciendo o confrontando el autoritarismo como ciudadanos.

Hemos planteado que un imaginario autoritario instituye la aceptación de una democracia restringida. Pero también hemos podido distinguir el modo en que aparecen otras significaciones y se prefiguran otros imaginarios que van instituyendo la sociedad chilena. Vimos la relación entre estos imaginarios: *autoritario, democrático y radical* expresarse paralelamente, pero con distinto peso, al aludir las relaciones en la escuela y en el sistema político.

Conclusiones finales

A partir del análisis de las significaciones imaginarias sobre el ejercicio del poder y la autoridad en la escuela, vemos la práctica de mantenimiento del *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, asociado a la definición político-administrativa de la democracia en el contexto 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, justificando o cuestionando el sistema político existente, no ven o no plantean como posibles la materialización de significaciones democráticas en las prácticas en la escuela secundaria. Un elemento de fatalismo o naturalización de la institución de las relaciones articula el quehacer y las significaciones de este tipo.

El conservadurismo institucional, o bien, el interés por mantener la institución autoritaria de la sociedad chilena ha operado históricamente para resguardar un sistema de poder en manos de una élite política y económica. La exclusión de los otros grupos mayoritarios de la sociedad se ha desarrollado a través de diferentes mecanismos de control, de represión y disciplinamiento por parte de esa élite. Ésta, frente al acceso o potencial ampliación de los derechos políticos, sociales y culturales de la población ha sido capaz de violar los derechos humanos bajo un argumento legalista o de orden, los cuales tienen a la base un imaginario jerárquico tradicional.

Las asoladas y el despliegue del poder autoritario y anti-democrático, se evidencia en estas diferentes estrategias para detener o retener los avances de la participación social de los grupos minoritarios o en posición subordinada en distintos espacios. Allí se evidencian las relaciones de poder que dan forma a 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, que se mantiene 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. 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 opongan o intenten cambiar las legitimaciones sociales existentes.

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 estudiantiles al interior del establecimiento ponen en jaque esta visión autoritaria del poder.

Los jóvenes se toman en serio la democracia

La relación entre profesores y estudiantes - y su manera de significar la autoridad y ejercer el poder - enfrenta tensiones que van aumentando progresivamente. La mayor o menor importancia que ellos asignan a la democracia y la participación, 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, donde 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 resignificarán desde su posición la democracia y las formas que pueden dar dinamismo a la sociedad instituida.

Aquí nos parece importante destacar, a la luz del movimiento estudiantil que protagonizan los estudiantes secundarios el año 2006, las nuevas formas de organización amplia y directa que desarrollan los jóvenes, en particular las asambleas u otras formas, las que se confrontarán 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 vista la democracia en las significaciones de los estudiantes, aparece estrechamente asociado al de igualdad y equidad, que se expresa, entre otros campos, en el de la educación. Esta noción la vimos expresada posteriormente como reivindicación nacional del movimiento secundario nominado ***movimiento pingüino***[508].

Allí vemos que 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 espacios acotados como el de la escuela, así como el que se lleva a cabo bajo el espectro de la gran política.

Respecto de la participación política, podemos afirmar que en la exploración realizada, y reafirmada abiertamente por el movimiento de estudiantes secundarios, nos reafirma que los actores que poseen una visión más amplia y con mayor distancia crítica de la realidad socio-política del país son, justamente, los estudiantes.

Ellos se refieren a 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 alineación en los jóvenes que primaba en los noventa.

[508] 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.

Es en el seno de este grupo donde se puede encontrar mayor diversidad y creación de nuevos contenidos para proponer a la construcción social de la democracia.

Para los estudiantes, los contenidos democráticos presentes en el discurso de la transición, pese a las inconsistencias observadas, no serán desdeñados. Contrariamente, muchos de los jóvenes tomarán en serio aquellos contenidos democratizadores y de derechos de la reforma educacional y de la transición política.

En cambio, para muchos de sus profesores, estos contenidos constituirán elementos circunstanciales que están exigidos de cumplir bajo la obligación de un programa o currículo estatal. Desde esta lectura podemos comprender por qué algunos docentes el contenido de derechos opera más como una amenaza que como un propósito educativo.

También podemos ver el impacto subjetivo y social que puede tener un sistema autoritario y profundamente desigual, donde se ha generado la adaptabilidad individual y grupal, y en el que los sujetos en posición subordinada quedarían con su capacidad de análisis y de acción debilitada, como es el caso de los profesores.

Concita nuestra atención que estos representantes adultos de los actores de la escuela en nuestra exploración empírica, exhiban mayores dificultades para constituirse como actores. La tragedia política a la que asistieron o la lucha que encarnaron se cubre bajo el manto del olvido y se articula insistentemente con un imaginario autoritario.

Sobre las pistas del imaginario radical de la democracia

Por otra parte, distinguimos significaciones en otros docentes, 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 trazos de un ***imaginario radical*** desde donde 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 es donde reconocemos la dimensión imaginada o soñada del imaginario que refiere Castoriadis, asociado a la creación humana que se expresa en ese despliegue más allá de las formas instituidas y que según el autor 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"[509].

Este imaginario se constituye de experiencias de docentes que plantean la autonomía de los estudiantes como un 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 parte 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 respecto de la actual práctica docente.

[509] Castoriadis, C. (1999 Editions de l'Aube) (2002 1ra. ed. español) *La insignificancia y la imaginación*, Madrid: Trotta, p. 55.

Aquí encontramos una mayor problematización de los docentes, y una mayor exposición a los cuestionamientos que reciben de parte 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 élites gobernantes, o exigida a las generaciones futuras.

Desde aquí se conforma un ***imaginario autoritario*** marcado por la fatalidad, donde los profesores se consideran incapacitados de cambiar un orden anterior que los supera. Aquí, a través de la operación de mecanismos psicosociales como el temor, se permite la reproducción de prácticas de sumisión u 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.

Aquí observamos las conexiones con aspectos de afirmación de la heteronomía social, 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*[510].

La autonomía de los jóvenes será puesta en duda en un imaginario autoritario. En éste se genera una contradicción 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. Sin embargo, al mismo tiempo, éstos son infantilizados por algunos docentes que pretenden imponer una disciplina escolar que no aporta al proceso pedagógico ni responde a las exigencias de la educación.

A la vez, al reconocerles sólo capacidades políticas futuras y no presentes a los estudiantes, disminuyen el valor político de los actores de la escuela.

Podemos demostrar 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 imaginadamente construyen su propia fatalidad demostrando pasividad y fijación en significaciones y prácticas tradicionales en su relación con los estudiantes que contribuyen a la reproducción de un imaginario autoritario en la escuela.

Pero a la vez, estos profesores vivirán contradicciones permanentemente en su práctica. Así, tironeados por los cambios culturales y políticos - que se expresan tanto en las formas de ejercicio del poder de los jóvenes en la escuela, así como por las exigencias programáticas democratizadoras que las regulaciones ministeriales les imponen – *asistirán* a la crisis de su autoridad.

[510] Castoriadis, C. (2002 Seuil) (2004 1ra ed. español), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social,* Argentina: Fondo de cultura económica, p. 42.

¿Por qué las significaciones imaginarias sobre el poder y la autoridad en la escuela?

La Escuela nos permite conocer algunas significaciones que nos hablan más allá de la relación puntual entre profesor y estudiante. Sin pretender generalización, sino una *singularización* de la micro-política de la Escuela, es preciso reconocer que los actores se muestran en movimiento en la vida diaria de la escuela.

En ese microcosmo los actores 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 en ese espacio y la construcción de significaciones imaginarias sociales.

Al mismo tiempo constituye un espacio potencial 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 los actores ejercen su poder, imponiendo, soportando, resistiendo o de-construyendo una democracia restringida en Chile.

La Escuela es una institución que también está participando de las relaciones sociales dentro de la construcción social. Una preocupación por la construcción democrática debe incluir el examen de aquello que ocurre en este ámbito.

Si se pretende el análisis del estado actual de la política en Chile, debemos ir más allá de un análisis del sistema de representación parlamentaria y las directrices instituidas. Es preciso fijarnos en los contenidos imaginarios que vuelven inteligibles, justificando o cuestionando las relaciones de poder existentes, la institución social, posibilitando la distinción de lo instituyente y lo instituido.

Nuestra exploración nos permite distinguir la potencia que tienen las significaciones tienen para hacer que los individuos justifiquen un orden inequitativo, desigual o injusto.

Los actores de la escuela están compelidos a desarrollar una reflexión sobre su quehacer de modo que la institución autoritaria de las relaciones en ese espacio sea puesta en cuestión. Una preocupación por la participación política y por la autonomía de las nuevas generaciones no puede volver invisible la institución de las relaciones en ese espacio.

Corolario

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 cada cuatro años en el Chile de hoy.

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, se constituye en la base de una democracia radical, que no se conforma con una "justicia en la medida de lo posible", que se planteaba en los primeros años de la transición, sino con una radical diferencia con el sistema autoritario que se pretende dejar atrás.

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. Ellas nos ayudan 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 que irrumpió en la escena nacional, 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 en Chile para una profunda democratización.

A la vez sienta las bases para que estas resistencias cobren la forma de movimiento social donde se proponen nuevas viejas formas de organización y asociatividad en el escenario político global.

Los jóvenes secundarios y algunos docentes cuestionan la naturalización de un sistema desigual y antidemocrático que se confronta con una concepción de democracia participativa en la cual la democracia y la igualdad son indisociables.

Esto reafirma el interés sobre uno de los componentes que presenta dificultades a la hora de concretar la Reforma educacional, referida a no haber comprendido ni ponderado la dinámica existente entre la desigualdad y la equidad de manera 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 diferentes elementos autoritarios obstaculizando la crítica profunda respecto de las conexiones entre lo político y la construcción cultural.

Los estudiantes secundarios chilenos nos han interpelado respecto de la importancia de la construcción de una sociedad más justa y democrática, y a la vez nos exigen una sociedad reflexiva que sea capaz de cuestionar y distinguir su propia auto-institución.

La importancia de la reflexividad en la realización de cambios y transformaciones sociales, reside en la posibilidad que ofrece para la constitución de actores. Este ejercicio permite terminar con la naturalización de la desigualdad y el autoritarismo en Chile abriendo paso a nuevas transformaciones que ya se empiezan a imaginar.

Valparaíso, Otoño de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno T.W., Else Frenkel-Brunswick, Daniel J. Levinson, R, Nevitt Sanford y otros autores (1950), *The authoritarian personality*, New York: Harper & Brothers.
- Adorno T.W, Horkheimer F. (1998) *Dialéctica de la ilustración*, Madrid: Editorial Trotta.
- Albarello L. (1999) *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Alvira, Francisco; García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús (1986) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación Social.* Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Alonso Luis Enrique (1998) *La mirada cualitativa en sociología,* Madrid: Fundamentos.
- Arendt Hannah (1972) *Le systéme totalitaire. Les origines du totalitarisme*, Paris: Seuil.
- Arendt H. (1990) *La nature du totalitarisme*, Paris : Editions Payot.
- Arendt H. (1997) *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.
- Arendt H. (1998) *La banalité du mal comme mal politique*, Paris : L'Harmattan.
- Arendt H., *Qu'est-ce que la politique?,* Paris, Seuil, 2001.
- Arrate Jorge (1978) *Seguridad nacional y política democrática,* Rótterdam: Publicaciones del Instituto para el nuevo Chile.
- Arriagada G., Garretón M.-A. (1978) Doctrina de Seguridad nacional y régimen militar, Estudios sociales Centroamericanos.
- Baczko B., (1984) *Les imaginaires sociaux. Memoirs et espoirs collectifs*, Payot, Paris, 1984.
- Bajtín, M. (1974) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais.* Barcelona: Barral (traducción de Julio Forcat y César Conroy)
- Bajoit Guy (1992), *Pour une sociologie relationelle*, PUF, Paris.
- Bajoit G. et Belin E., *Contributions à une sociologie du sujet*, L'Harmattan, Paris, 1997.
- Bajoit G., *Le Changement social,* Paris, Armand Colin, 2003.
- Ball S.-J. (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.
- Barthes R., Greimas A.J., Gritti J., et al, *L'analyse structurale du récit*, Editions du Seuil, Paris, 1981.
- Baudrillard, J., "*Pour une critique de l'économie politique du signe*", Editions Gallimard, 1972.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997) (éd. orig. augmentée 1987). *La construcción social de la realidad,* Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bernstein, Basil, (1990) *Poder, educación y conciencia,* Barcelona: El Roure.
- Bochenski J.-M., (1979) *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*, Editions universitaires Fribourg, Paris : Edit. du Cerf.
- Blanc M., Mormont M., Rémy J., Storrie T., (1994) *Vie quotidienne et Démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite*), Paris : L'Harmattan.
- Bloor D. (1998) *Conocimiento e imaginario social*, Barcelona: Gedisa.
- Boltanski Luc (1990) *L'amour et la justice comme compétences*, Paris : Metaillié.
- Boltanski Luc. et Thévenot Laurence (1991) *De la justification: les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- Boudon R. (1986), *L'idéologie. Ou l'origine des idées recues,* Paris : Fayard,.
- Bourdieu P., *Sur la objectivation participante*, Actes de la recherche en sciences sociales Nº 23, septembre 1978.
- Bourdieu P. (1980) *Questions de sociologie,* Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1987) *Choses dites*, Paris : Minuit.

- Bourdieu P. (1989) *La noblesse d'Etat, Grandes écoles et sprits de corps*, Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1994) *Raisons pratiques*, Sur la théorie de l'action, Paris : Seuil.
- Bourdieu P. et Loïc J. D. Wacquant (1995 edición en español) *Respuestas: por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Bourdieu P., (ed. orig. 1997) (1999 edición en español) *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1999) *La miseria del mundo.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Brunner José Joaquín, *Autoritarismo y cultura en Chile,* Material de discusión, Programa FLACSO-Santiago de Chile, N°44, Mayo 1983.
- Brunner José Joaquín, *América latina entre la cultura autoritaria y la cultura democrática: legados y desafíos*, Material de discusión, Programa FLACSO- Santiago de Chile, N°103, Octubre 1987.
- Brunner J.J., *Dinámicas autoritarias y democráticas en la actual experiencia política chilena,* Material de discusión, programa FLACSO-Santiago de Chile, N°79, Octubre 1987.
- Brunner José Joaquín. (1988) *Un Espejo Trizado*, Santiago: FLACSO.
- Castel R., Donzelot J., De Gaudemar J.-P., Foucault M., Grignon C. (1981) Espacios de poder; Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Castoriadis Cornelius (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil.
- Castoriadis C., et al. (1987) *Création et desordre : recherches et pensées contemporaines*, Paris : L'originel.
- Castoriadis C. (1986) *Les carrefours du labyrinthe*, Paris : Seuil,.
- Castoriadis C. (1990) *Le mode morcelé. Les carrefours du labyrinthe III,* Paris : Seuil.
- Castoriadis C. (1996) (traducción en español, 1998) *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- Castoriadis C. (1999) (traducción en español, 2001) *Figuras de lo pensable*, Fondo de cultura económica, Argentina.
- Castoriadis C. (1998, 1999) (traducción en español, 2002) *La insignificancia y la imaginación.* Madrid: Trotta.
- Castoriadis C. (1999) (traducción en español, 2007) *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS.* Madrid: Trotta.
- Castoriadis C. (2002) (traducción en español, 2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987 La creación humana I,* Argentina: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis C. (2005) *Escritos políticos. Compilación de Xavier Pedrol.* Madrid: Los libros de la catarata.
- Celis R. (1977) *L'œuvre et l'imaginaire*, Bruxelles : Publication des Facultés universitaires Saint Louis.
- Corrales Osvaldo y Sandoval Juan (2005) *Concentración del mercado de los medios, Pluralismo y Libertad de expresión*, Santiago: Centro de estudios de la comunicación. Universidad de Chile.
- Chateau J., *Seguridad nacional y guerra antisubversiva*, Documento de trabajo Nº185, FLACSO, Santiago, Julio 1983.
- Chapuis R., (1985) *Y a-t-il quelqu'un qui commande ici ? La formation de la personnalité à l'exercice de l'autorité*, Paris : Ed. d'Organisation.
- Chapuis R., Paulhac J. (1987) *Les relations d'autorité*, Paris : Les éditions d'organisation.
- De Tocqueville A., (1951) *De la démocratie en Amérique*, Paris : Edit. Gallimard.
- Deleuze G., Guattari F., (1997) *Mil mesetas (capitalismo y esquizofrenia),* España: Pre-Textos.

- Deleuze G., Guattari F., (1985) *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Delgado J.-M., Gutiérrez J., (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid: Editorial Síntesis Psicología.
- De Munck J., Verhoeven., Eds., (1997) *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles : De Boeck.
- Derouet, Jean Louis., (1993) *Ecole et Justice*, Paris : Metailié.
- Dubet, Francois, Martucelli, Danilo. (1991) *Les lycéens*, Paris : Seuil.
- Dubet F. (1994) *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- Dubet F. et Wieviorka M. (1995) *Penser le sujet : autour d'Alain Touraine*, Paris : Fayard.
- Dubet F., Martucelli D. (1996) *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.
- Elias Norbert et al. (1986) *Sociología crítica*, Madrid: La Piqueta.
- Elias N., (1993) (éd. orig. 1983) *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris : Fayard.
- Elías N., (1994) *Conocimiento y poder*, Madrid: La Piqueta.
- Enríquez Eugene, (1983) *De la horde à l'Etat*, Paris : Edit. Gallimard.
- Enríquez E., et al. (1999) *Le goût de l'alterité*, Desclée De Brouwer.
- Estado de Chile, (1992) *Constitución política de Chile*, Santiago: Textos jurídicos.
- Foucault Michel (1985) *Las palabras y las cosas*, México: Edit. Siglo XXI.
- Foucault M. (1992 - 3a edición) *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- Foucault M. (1996) *La historia de la sexualidad*, Madrid: Edit. Siglo XXI.
- Foucault M. (1998) *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo XXI.
- Foucault M. (1999) *El orden del discurso*, Barcelona: Fábula Tusquets.
- Foucault M. (2005) *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido,* México: Siglo XXI.
- Freud Sigmund (1989) *Totem y tabú*, México: Alianza Editorial.
- Fromm Erich, (1963) *La peur de la liberté,* Paris : Chastel.
- Frûhling H., *Los movimientos de Derechos Humanos en América Latina, identidad, diversidad, y estrategias de acción, Ier Seminario Latinoamericano de Educación para la paz y los Derechos Humanos*, CEAAL, Caracas, 22-27 de septiembre 1984.
- Galbraith J.K. (1985) *Anatomie du pouvoir*, Paris : Editions du Seuil.
- Gallardo Bernarda, *El modelo de transformación autoritaria de la política*, Material de discusión Programa FLACSO-Chile, N°112, Julio 1988.
- Garretón Manuel Antonio (1978) *Democratización y otro desarrollo: El caso chileno*, Rotterdam. Publicaciones del Instituto para el nuevo Chile.
- Garretón M.A., *Modelo y proyecto políticos del régimen militar chileno,* Documento de trabajo, Programa Flacso-Santiago de Chile, N°125, Septiembre 1981.
- Garretón M.A., *La herencia de los autoritarismos,* Documento de trabajo, programa FLACSO-Santiago de Chile, N°237, Marzo 1984.
- Garretón M.A. (1987), *Las complejidades de la transición invisible*, en Proposiciones Nª14, Santiago: Ediciones SUR.
- Garretón M.A. (1989) *La posibilidad democrática en Chile*, Santiago: FLACSO.
- Garretón M.A. (2000) *La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo*, Santiago: LOM Editores.
- Gaulejac V., et al. (1986) *Le sexe du pouvoir. Femmes, hommes et pouvoirs dans l'organisation*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Geertz Clifford (1997) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Geertz C. (1996) *Los usos de la diversidad,* Barcelona: Paidós.

- Godelier Maurice (1989) (ed. orig. 1984) *Lo ideal y lo material*, Madrid: Taurus Humanidades.
- Habermas Jurgen (1996) *La lógica de las Ciencias sociales*, México: REI.
- Habermas J. (1996) *Ciencia y técnica como ideología*, México: REI.
- Heller Agnes (1994) *Sociología de la vida cotidiana*, Madrid: Ediciones Península.
- Heller A. (1994) *Instinto, agresividad y carácter*, Barcelona: Península.
- Henríquez Helia (1978) *Bases para un estudio del poder judicial como núcleo de poder y elaborador de ideología*, Rótterdam: Publ. del Instituto para el nuevo Chile.
- Holloway John, Matamoros Fernando, Tischler Sergio (comp.) (2007) *Negatividad y revolución. Theodor W. Adorno y la política*, Buenos Aires: Herramienta.
- Ibáñez Jesús (1992) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: téoría y crítica*, Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez J. (1994) *El regreso del sujeto. La investigación de segundo orden*, Madrid: Siglo XXI.
- Jelin Elizabeth, Hershberg, E. (1996) *Construir la democracia: Derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*, Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Jeudy H.-P. (1993) *Eloge de l'arbitraire*, Paris : PUF.
- Jocelyn-Holt Letelier, Alfredo (1999) *El Chile perplejo. Del avanzar sin transar al transar sin parar*, Santiago: Planeta/Ariel.
- Jocelyn-Holt Letelier, A., (1997) *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*, Argentina: Ariel.
- Kaës René y Anziu Didier (comps.) (1989), *Violence d'état et psychanalyse*, Paris : Bordas.
- Kojeve, Alexandre (2004), *La notion de l'autorité*, Paris : Gallimard
- Lavín, Joaquín (1987) *La revolución silenciosa*, Santiago: Planeta.
- Leclerc, G. (1996) *Histoire de l'autorité. L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*, Presses universitaires de France.
- Levi-Strauss Claude (1989) *Antropología estructural*, México: Alianza editorial.
- Liénard G., *Problématique de la sociologie du pouvoir et de la domination : élements de discussion*, Document de travail DEA en Sociologie, Louvain-la-Neuve, 2000.
- Lechner Norbert, *Los derechos humanos como categoría política,* Documento de trabajo, Programa FLACSO- Santiago de Chile, N°201, Diciembre 1983.
- Lechner N., *Los miedos como problema político,* Material de discusión, programa FLACSO-Santiago de Chile, N°79, Enero 1986.
- Lechner N. (1988) *Los patios interiores de la democracia*. Subjetividad y Política, Santiago: FLACSO.
- Lechner N., "La política ya no es lo que fue". En Revista *Nueva sociedad*, 144, julio-agosto 1996, Caracas, pp.104-113.
- Lira E., *Subjetividad y Derechos Humanos*, Revista Apuntes para Trabajo Social, Nº 13, 1987.
- Lira Elizabeth, *Subjetividad y Política: Los Derechos Humanos en la transición a la Democracia*, Revista Persona y Sociedad, Volumen VI, Nº2-3, ILADES, Santiago, 1990.
- Lira, Elizabeth, Loveman, Brian et al. (2001) *Historia, política y ética de la verdad en Chile. Reflexiones sobre la paz social y la impunidad.* Santiago: LOM.
- López, Nestor, *La educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional*, Revista Galega de Economía, vol 14, núm. 1-2, 2005.

- Magendzo et al. (1994), *Para recrear la cultura escolar. Experiencias y proyecciones desde los Derechos Humanos*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Santiago: PIIE.
- Montero M. (2002), "Del orden del número al orden del sentido: una mirada crítica al método", en *Políticas, sujetos y resistencias.* Santiago: Arcis.
- Martinic Sergio (1992) *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de las lógicas culturales*, Santiago: CIDE.
- Mc Kinney D. (1973) *The authoritarian personality studies : an inquiry produce demonstrable knowledge*, The Hague: Mouton.
- Mella, Orlando (1998) Documento, *Naturaleza y orientaciones teóricas metodológicas de la investigación cualitativa en Ciencias sociales,* Santiago: CIDE.
- Millgram, Stanley, (1974) *Soumission à l'autorité. Un point de vue expérimental*, France : Calman-Lévy.
- Mideplan (1991) Evolución de las políticas sociales en Chile 1920-1991, Santiago: Mideplan, Gobierno de Chile.
- Mineduc (2002) *Sistema de evaluación de políticas y programas del Ministerio de Educación*, Santiago: Departamento de Estudios y Estadísticas, Mineduc.
- Moliner P. (1996) *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moreno Beauchemin Ernesto (1988) *Max Weber. Algunos aportes y desafíos*, Santiago: Editorial Atena.
- Moulian Tomás (1996) *Chile, anatomía de un mito*, Santiago: LOM Ediciones.
- Salomón Magendzo y Consuelo Gazmuri, *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el período 1973-1981,* PIIE, Santiago de Chile, 1981
- Núñez Prieto, Iván (1984, 1991) *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Vol I y II,* Santiago: PIIE.
- Nino Carlos S. (1998) *La constitución de la democracia deliberativa*, Barcelona: Gedisa.
- O'Donnell G., *Nueva sociedad*, Ilusiones sobre la consolidación democrática, N°144, julio-agosto 1996, Caracas, pp. 70-89.
- O'Donnell Guillermo., Schmitter Philippe., Whitehead Laurence, *Transiciones desde un gobierno autoritario*, 4 tomos, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1986 - 1987.
- Ortega Juan, y otros, (2006) *Me gustan los estudiantes,* Santiago: LOM Ediciones.
- Pochet, María Rosa (2000) *Discurso y análisis social. Métodos cualitativos y técnicas de análisis.* Universidad de Costa Rica, San José.
- Pozo Hernán, *La participación en la gestión local para el régimen autoritario chileno,* Documento de trabajo, Programa FLACSO-Santiago de Chile, N°287, Marzo 1986.
- Pozo Hernán, *Espacio cotidiano y poder*, Material de discusión N°113, Programa FLACSO-Chile, Noviembre 1988.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (Marzo 2000), *Desarrollo humano en Chile 2000*: *Más sociedad para gobernar el futuro.* Santiago: PNUD.
- Remy J., Ruquoy D*.,* (1990) *Méthodes de analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles : Publications des Facultés universitaires Saint Louis.
- Ricoeur Paul (1973) *Demythisation et idéologie*, Paris : Aubier.
- Ricoeur P. (1989) *Ideología y utopía*, Barcelona: Gedisa.
- Rideau B. (1985) *L'illusion du pouvoir*, Paris : La table ronde.
- Rosaldo, Renato (1991) *Cultura y verdad. Nueva propuesta de Análisis Social.* México: Grijalbo.
- Salazar Gabriel, Pinto Julio (1999) *Historia contemporánea de Chile*, Santiago: LOM.

- Salazar M., Valderrama M. (compiladores), (2000) *Dialectos en transición. Política y subjetividad en el Chile actual,* Santiago: LOM Ediciones - Universidad Arcis.
- Sintomer Yves (1999) *La démocratie impossible ? Politique et modernité chez Weber et Habermas*, Paris : La Découverte.
- Squella, A.; Sunkel, O. (2000). *Democratizar la democracia: Reformas pendientes*. Santiago: Centro de análisis de políticas públicas Universidad de Chile. LOM Ediciones.
- Tapia Valdés J. (1978) *La doctrina de la seguridad nacional y el rol político de las Fuerzas Armadas*, Rótterdam: Publicaciones del Instituto para el nuevo Chile.
- Tapia Valdés, J. (1978) *Constitución y Doctrina de la Seguridad nacional. El proyecto de Pinochet*, Rótterdam: Publicaciones del Instituto para el nuevo Chile.
- Thibaut M., Hidalgo G., (1995) *Trayectoria del psicoanálisis de Freud a Lacan*, Santiago: Univ. Diego Portales.
- Thomas, J., (1998) *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Ellipses.
- Tironi E., Martínez J., (1985) *Las clases sociales en Chile. Cambio y estratificación 1970-1980*. Santiago:
- Tironi E., (1999) *La irrupción de las masas y el malestar de las élites*. Chile en el cambio de siglo, Santiago: Grijalbo.
- Touraine Alain (1984) *Le retour de l'acteur*, Paris : Fayard.
- Touraine A., (1995) *¿Qué es la democracia*? Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Trilla Jaume (coordinador) (2001) *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del siglo XXI,* Barcelona: GRAO.
- Valles, Miguel (1997) *Técnicas cualitativas de intervención social: reflexión, metodología y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Varios autores (1984) *Ponencias Tercer seminario de investigación participativa,* Tomo I y II, Centro de Educación para Adultos de América Latina, Brasil: CEAAL.
- Varios autores (2002) *Políticas, sujetos y resistencias*, Santiago: Arcis.
- Vega H., (1978) *Modelo de desarrollo y Política económica en Chile: 1973-1977*, Santiago: Academia de humanismo cristiano.
- Veiga Neto A. (1997), *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona: Edit. Laertes.
- Verhoeven M., (1997) *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Bruylant-Academia, Belgique.
- Vial Alejandro, *Algunas razones ideológicas de la estrategia autoritaria contra la política*, Material de discusión, programa FLACSO-Santiago de Chile, N°105, Noviembre 1987.
- Weber Max (1964 2da. edición en español, 14va. re-impresión 2002) *Economía y Sociedad*, México: Fondo de Cultura económica.

CONCEPTOS CENTRALES DEL ESTUDIO

Imaginario: los contenidos y significados que vuelven inteligible la experiencia y la vida. Da cuerpo al lenguaje y a otros símbolos. *"... tenemos un imaginario porque somos capaces de producir sentido."* (Castoriadis)

- Tiene dos dimensiones**:**

  Ensídica - *la relación con eso que ya está instituido.* La coacción y el trauma.
  Poiética - *la relación con aquello que es del dominio del sueño.* La creación en la actividad de imaginación –.

Imaginario autoritario: " *la presencia generalizada de valores, mentalidades y actitudes propiamente antidemocráticos que fundan y legitiman la presencia de Esquemas autoritarios en la sociedad.* (Garretón*)*

Democracia : nuestra exploración considera dos dimensiones, la de democracia representativa y la de democracia participativa. Para describir el contexto autoritario chileno, hemos trabajado principalmente la primera definición y hemos intentado aproximarnos a la segunda. En la indagación con los actores damos énfasis a la segunda dimensión, de la democracia directa o participativa (Sintomer) en los diferentes espacios sociales.

Relación social: (Bajoit) *un intercambio entre individuos o grupos quienes*:
- están orientados por finalidades significativas
- están dotados de competencias y recursos
- obtienen retribuciones desiguales
- buscan ejercer una influencia / dominio los unos sobre los otros para el Control de finalidades, de competencias-recursos, y retribuciones.

Poder*:* como " *...parte constitutiva de las relaciones sociales que" circula " y atraviesa los individuos"(Foucault). Es la capacidad del individuo o grupo de expresar y de hacer respetar su voluntad frente al otro o los otros. No se trata de un dominio reservado de las instituciones o de los individuos que están en una posición dominante, sino que se trata del lenguaje propio de los sujetos que la ejercen o la viven (o la sufren) Foucault) – El poder puede ejercerse por la dominación, negociación o cooperación.*

La autoridad: *es una forma de legitimación del poder. Es representante del status, o de la jerarquía, o de la (más grande) legitimación que un individuo o grupo posee en la relación con otros individuos y/o grupos para ejercer su poder.*

I N D I C E d e M A T E R I A S

Introducción (p. 2)

Primera Parte: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA (p. 6)

Capítulo I: LA DEMOCRACIA PROTEGIDA DURANTE LA POST-DICTADURA. (p. 7)

I.1. El déficit democrático o la democracia protegida en Chile. (p. 7)
- 1.1. La dimensión representativa de la democracia y el orden jurídico-político. (p. 8)
- 1.2. Las persistencias en el sistema educacional (p. 10)
- 1.3. La dimensión participativa o directa (p. 12)
- 1.4. Los elementos socio-estructurales de la transición. Sistema económico y Democracia. (p. 14)

I.2. ¿Cómo se ha conformado una democracia restringida en Chile?
¿Cómo se mantiene un sistema autoritario en el Chile de Post-Dictadura? Hipótesis. (p. 16)

I.3. De las preguntas generales a la escuela (p. 18)

I.4. Objetivos generales (p. 23)

Capítulo II: LAS CONDICIONES EN LAS QUE SE CONSTRUYEN LOS IMAGINARIOS AUTORITARIOS (p. 24)

II.1. Las condiciones político-simbólicas de las transiciones en Chile y Latinoamérica. (p. 25)
- 1.1. La cuestión de los Derechos humanos y la dimensión ético-simbólica de la transición. (p. 25)
- 1.2. El concepto de transición en Latinoamérica (p. 28)
- 1.3. La transición democrática en Chile (p. 30)

II.2. Contexto histórico de la construcción socio-simbólica de la política y la democracia en Chile. (p. 35)
- 2.1. La "demonización" del conflicto en la tradición política chilena y la legitimación de la exclusión social. (p. 35) **;** La crisis de 1829 (p. 39) **;** La crisis de 1891 (p. 45) ; La dictadura de Ibáñez (p. 48) ; El golpe militar de 1973 (p.50).
- 2.2. De la constitución y refuerzo del imaginario autoritario. El papel del olvido y la impunidad. (p. 56)
- 2.3. Consideraciones del capítulo (p. 58)

Capítulo III : LOS MECANISMOS POLÍTICOS Y PSICOSOCIALES QUE OPERAN EN LA REPRODUCCIÓN DEL IMAGINARIO AUTORITARIO EN EL SISTEMA ESCOLAR (p. 60)

III.1. Efectos simbólicos del miedo y los mecanismos que se despliegan al nivel individual y colectivo. ¿La paralización de la micro-política? (p. 61)

III.2. Consideraciones. Los contenidos autoritarios en el Chile actual (p. 69)

2.1. Las representaciones respecto de la política y la democracia en las relaciones sociales en el Chile de transición. (p. 71)

III.3. Los contenidos autoritarios en la Escuela (p. 75)

3.1. Algunos antecedentes históricos de los contenidos autoritarios en el sistema Escolar (p. 78)

3.2. Los contenidos autoritarias en la disposiciones del Ministerio de la Educación durante el régimen militar (p. 80)

3.3. La municipalización de la educación durante el régimen militar (p 90).

3.4 La transición a la democracia y la reforma educacional. (p. 93) Dimensiones y componentes de la reforma (p. 94). La paradoja en el contexto democrático (p.97)

Capítulo IV: LOS IMAGINARIOS Y EL PODER. (p. 103)

IV. 1: Una aproximación teórica (p. 103)

1.1. El imaginario y las significaciones imaginarias sociales (p. 103)

1.2. ¿Como accedemos a estos contenidos? (p. 114)

IV.2 La relación entre poder y autoridad (p. 121)

IV.3 Autoridad y autoritarismo (p. 128)

IV.4 La dimensión simbólica del poder y su vehiculación a través del lenguaje (p. 137)

4.1. El valor del lenguaje y de lo simbólico (p. 137)

4.2. Aporte de E. Enriquez (p. 140)

IV.5. Las preguntas para la operacionalización (p. 142)

IV.6. Las relaciones entre profesores y estudiantes en el Liceo. (p. 146)

IV.7. Objetivos de la investigación. Consideraciones para la operacionalización y la aproximación teórico-metodológica. (p. 148)

IV.8. Metodología propuesta (p. 149)

8.1 Un proceso en búsqueda de la reflexión de los actores sobre el poder (p. 149)

8.2. Selección de los establecimientos escolares y de los entrevistados (p. 154)

8.3 ¿Por qué interesarse en una problematización de los investigados sobre las relaciones de poder en las que están inmersos? Elementos para la elaboración de la guía de indagación (p. 157)

8.4 Descripción de la estrategia global de investigación (p. 162) La guía inicial de indagación (p. 164)

8.5. El proceso seguido para la realización del Análisis (p. 166) Entre generalización y singularidad: consideraciones para el análisis final (p. 169)

Segunda parte : LOS DEBATES Y LAS TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS IMAGINARIOS DEL PODER Y LA AUTORIDAD. (p. 172)
Introducción general a los hallazgos (p. 172)

Capítulo V: LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES EN LA ESCUELA (p. 176)

V.1. La disciplina en clases y la definición de los imaginarios sociales (p. 176)
1.1. La disciplina en clases, la manera de ejercerla y vivirla. El imaginario disciplinario. (p. 177)
1.2. Los imaginarios instituyentes. La democracia y la pedagogía para la democracia como parte de un imaginario democrático. La reconstrucción de la disciplina. (p. 192)
1.3.El imaginario radical en las significaciones imaginarias de los y las estudiantes. Cuestionamiento generacional y debate cultural. (p. 196)
1.4. Síntesis del debate sobre la disciplina (p. 200)

V.2. Visión del conflicto y el juego de la micro-política. Los modos de concebir y enfrentar el conflicto. La consideración del conflicto dentro de la metodología. (p. 202)
2.1. Los conflictos de la autoridad. (p. 204)
2.2. La evitación del conflicto (p. 205)
2.3. La estructuración de la institución escolar como modo de enfrentar el conflicto (p. 211)
2.4. La recurrencia a la violencia, una forma extrema de enfrentar el conflicto. (p. 212)
2.5. Los contenidos de los conflictos (p. 213)
2.6. La brecha generacional y la diferenciación de los contenidos y formas de enfrentar el conflicto. Los traumas del pasado y la relación con la historia: negación y distancia emocional. (p. 218)
2.7. ¿La inutilidad de la disputa? (p. 222)
2.8. Las diferencias de argumentos para enfrentar los conflictos de autoridad de acuerdo a la posición de clase de los alumnos y el tipo de establecimiento: colegios particulares y liceos municipalizados. (p. 224)
2.9. El equilibrio entre una autoridad racional y otra de tipo afectivo será según este discurso una de las formas actuales a través de las cuales los profesores enfrentan la crisis de su autoridad. (p. 225)
2.10. El temor al conflicto y el temor al cambio niegan las posibilidades de acción de los sujetos.¿Imaginario autoritario o imaginario fatalista? (p. 226)
2.11. La moratoria del conflicto y la experiencia escolar – Biografía individual e historia social (p. 228)

V.3. Naturalización del autoritarismo y de la dominación (p. 232)
3.1. El poder como fuerza física y simbólica. El abuso en la relación cotidiana en los diferentes espacios sociales y las estrategias para hacerle frente. ¿Naturalización de la injusticia y la dominación o resistencia? (p. 232)
3.2. Algunas reflexiones sobre el temor. (p. 237)

Capítulo VI : UN DEBATE PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE EL MUNDO ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DEMOCRACIA. (p. 241)

VI.1. La autonomía y la heteronomía. (p. 241)

1.1. La discusión y la argumentación. La consideración de la opinión del otro y la autonomía en la toma de decisiones. (p. 242)
1.2. El miedo a la autonomía. Una crítica docente a la obediencia y al rol del profesor como asegurador del orden. (p. 244)
1.3. La responsabilización normativa como contención del libertinaje (p. 245)
1.4. El temor a la libertad (p. 248)
1.5. La autonomía y la heteronomía. La discusión sobre la organización estudiantil y la moratoria para la ciudadanía de los jóvenes. (p. 250)

VI.2. Otras estrategias para hacer frente al poder. La moderación del conflicto a través de la bufonada y la evasión. (p. 258)

2.1. Otras formas para soportar, enfrentar o vivir la injusticia. El chiste, la burla, la evasión y el "infantilismo" como recurso. (p. 258) La capacidad de adaptación y la moderación del conflicto. (p. 260)
2.2. La justificación del ejercicio del poder bajo el argumento de la importancia de la norma establecida en el marco legal. La posibilidad de lo arbitrario a partir de la doble relación con la norma: la arbitrariedad, el abuso, la negación, la flexibilidad, la permisividad. (p. 262)
2.3. Consideraciones del debate. (p. 264)

VI.3. La jerarquía y el estatus. Una cuestión sobre la institución de las posiciones y clases sociales. (p. 264)

3.1. El ejercicio del poder y la autoridad dependiendo de las diferencias de clase (p. 266)
3.2. La masificación de la enseñanza (p. 269)
3.3. La relación entre el director y los profesores. Otra forma de asimetría de poderes. (p. 271)
3.4. ¿La horizontalidad peligrosa? (p. 274)
3.5. Una discusión sobre la jerarquía (p. 275)
3.6. La construcción cotidiana de lo mercantil. Los consumidores en la escuela construyen nuevas jerarquías. (p. 278)
3.7. La relación entre los sexos (p. 280)

VI.4. La relación entre el poder y la autoridad. Las formas en que la significan los actores. (p. 285)

4.1. La delegación desde un orden más amplio. Las fuentes que le dan autoridad al profesor para el ejercicio del poder. (p. 285)
4.2. El concepto de autoridad - La autoridad según los actores. (p. 295)
4.3. El poder de una pedagogía democrática. (p. 300)

VI.5. La autoridad en el contexto del sistema educativo. (p. 301)

5.1. La autoridad en el sistema escolar – La autoridad del director, de las corporaciones municipales, de los dueños de los colegios. (p. 301)
5.2. Sobre el contexto de la reforma educacional. La relación con la reforma, la evaluación y la competitividad. (p. 303)

5.3. La "pérdida" de la autoridad: los componentes históricos de un descuido inexcusable en el discurso docente. (p. 307)
5.4. Los modos de aplicación de la reforma educacional según los docentes ¿La reforma rompe con la autoridad del profesor? (p. 311)
5.5. Las significaciones de los profesores respecto del sistema educativo. La configuración del sistema escolar. La colonización de la lógica neoliberal en la escuela. (p. 313)
5.6. Consideraciones. ¿La no-democratización de la educación es la no-democratización de la institución escolar? (p. 316)

CONCLUSIONES INTEGRADAS DE LOS CAPÍTULOS ANALÍTICOS QUINTO Y SEXTO (p. 317)

Capítulo VII: DEMOCRACIA Y SISTEMA POLÍTICO EN LOS IMAGINARIOS. La institución de la sociedad en la transición política en los imaginarios de los actores de la escuela. (p. 321)

VII.1. La limitada participación política de los profesores y las significaciones de los estudiantes sobre la organización política. (p. 322)
1.1. Participación política y visión de la autoridad. (p. 323) El interés por la participación política alejada de la política. (p. 325) La visión de la autoridad y la necesidad de un poder unilateral (p. 326)
1.2. Las capacidades de conciencia como posibilidad de la organización política (p. 326)
1.3. Aprendizajes históricos para la participación política (p. 328)
1.4. El imaginario radical anti-sistema (p. 328)

VII.2. Poder y democracia en el sistema político (p. 330)
2.1. La visión de los estudiantes sobre la democracia y la política (p. 330) La desigualdad económica y social (p. 331) La imagen de la democracia (p. 333)
2.2. La experiencia de significar la política (p. 334)

VII.3. Los procesos de democratización truncos. El sistema escolar y las formas de no democracia. (p. 341)
3.1. Hacia un concepto de democracia ampliado e incluyente. Una introducción al debate. (p. 342)
3.2. La segmentación y la segregación escolar: ellos nos discriminan, nosotros discriminamos. ¿La masificación de la educación como posibilidad o amenaza democratizadora? (p. 343)
3.3. Las transformaciones educacionales desde el período autoritario. Las deudas democráticas de la transición política según los actores: La privatización y la municipalización de la educación, la mínima participación en la reforma y el estatuto docente. (p. 346)
3.4. Respuestas medulares en el debate sobre los imaginarios. ¿La fragilidad de un imaginario democrático? (p. 350)

VII.4. La conflictiva historia estorba (p. 353)
4.1. La visión de los estudiantes frente a la negación de lo ocurrido. (p. 353)
4.2. Evitar hablar de la historia conflictiva en la escuela. Las significaciones docentes. (p. 354)

4.3. Trauma y nostalgia de la resistencia (p. 358)
4.4. La visión de los estudiantes frente a la historia conflictiva de la dictadura y la distancia emocional. (p. 360)
Consideraciones : (p. 364)

VII.5. La visión de los derechos humanos. Pragmatismo y objetividad. (p. 364)
5.1. Las significaciones imaginarias sociales sobre los derechos humanos. (p. 364)
5.2. Los Derechos humanos afectados no fueron sólo derechos civiles y políticos, son también derechos económicos y sociales. (p. 367)
5.3. ¿Los derechos humanos de los jóvenes incomodan la autoridad adulta? (p. 368)

VII. 6. La difícil construcción de la democracia en Chile. Un debate integrado. (p.369)
6.1. Las fuentes históricas y políticas del autoritarismo (p. 369)
6.2. Desarrollo, igualdad y democracia. Imagen del pacto social y el consenso por la igualdad, según los estudiantes. (p. 370)
6.3. ¿Tiene qué ver la forma en como concebimos el poder y la autoridad en que no haya una democracia plena? ¿Qué imaginarios operan en estas relaciones? (p. 372)
6.4. ¿Por qué se acepta una democracia restringida? (p. 373)
6.5. Escuela y democracia. Debate cultural y político. ¿Qué capacidades tiene la escuela? ¿Bajo qué formas y contenidos educa? (p. 374)
6.6. Las demandas de una educación para la democracia y la nunca bien alcanzada práctica docente. Elementos del imaginario democrático. (p. 378)
6.7. La difícil apertura cultural y la exclusión política. ¿Chile, una isla en el Pacífico? (p. 379)
6.8. La propuesta de una construcción democrática revisando el contexto latinoamericano. Mirando al vecindario en la construcción democrática. (p. 381)
6.9. El largo y lento proceso. Conformidad y pragmatismo instituyen la dinámica social chilena. ¿Una cierta conformidad con estructuras autoritarias en la sociedad chilena? (p. 383)

CONCLUSIONES (p. 385)

BIBLIOGRAFÍA (p. 391)
Conceptos centrales del estudio (p. 397)