

Performance ritual, fijación de memorias y rasgos de identificación en estudiantes de liceos públicos en Chile, 1962-1996

Gala Fernández Frésard¹
Felipe Marín Álvarez ²

Resumen

El artículo presenta el análisis cualitativo de los principales espacios de performance ritual en la experiencia escolar secundaria desde la visión de la performance y la performatividad de Taylor, Schechner y Fischer-Lichte, entre otros. Para ello se recurrió a la revisión bibliográfica y al análisis de contenido semántico de un corpus correspondiente a una entrevista estructurada realizada a 69 ex estudiantes de liceos públicos –en su mayoría emblemáticos– de Chile, egresados entre los años 1962 y 1996, inclusive. Los resultados permiten identificar la performance ritual como un elemento relevante en la fijación de memorias y rasgos de identificación de diferente tenor, desde la consideración del año de egreso y el contexto político-social del período escolar de los estudiantes.

Palabras clave: liceo, ritualidad, performatividad, memoria, identificación.

¹Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. ✉ gala.f@uc.cl ORCID: 0000-0001-7496-6447.

²Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile. ✉ felipe.marin@unab.cl. ORCID:0000-0002-2345-3104.
Fecha de Recepción: 09 de abril de 2021
Fecha de Aceptación: 07 de mayo de 2021

Ritual performance, fixation of memories and identification traits in students of public high schools in Chile 1962-1996

Gala Fernández Frésard¹
Felipe Marín Álvarez²

Abstract

This article presents a qualitative analysis of the main spaces of ritual performance in the secondary school experience, from the view of performance and performativity of Taylor, Schechner and Fischer-Lichte, among others. For this purpose, we resorted to a bibliographic review and to the semantic content analysis of a corpus corresponding to a structured interview with 69 former students of public high schools –most of them emblematic– in Chile, graduated between 1962 and 1996, inclusive. The results allow us to identify ritual performance as a relevant element in the fixation of memories and identification features of different tenors, considering the year of graduation and the political-social context of the students' school period.

Key words: lyceum, rituality, performativity, memory, identification.

¹Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. ✉ gala.f@uc.cl ORCID: 0000-0001-7496-6447.

²Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile. ✉ felipe.marin@unab.cl. ORCID:0000-0002-2345-3104.
Reception Date: April 09, 2021
Acceptance Date: May 07, 2021

1. Introducción

Para comprender el fenómeno de la ritualidad en el nivel de la educación secundaria en establecimientos educacionales públicos chilenos, se abordó el estudio de los elementos de ritos o eventos conmemorativos y de celebración que quedan en la memoria³ de sus celebrantes desde la visión de la performance y la performatividad de Taylor, Schechner y Fischer-Lichte, entre otras(os)⁴.

Se analizó si dichos elementos promueven la fijación de rasgos de identificación⁵ con el liceo donde se experimentó la educación secundaria a través de un análisis cualitativo del corpus correspondiente a las respuestas escritas de las(os) entrevistadas(os) –ex estudiantes de liceos públicos de Chile, egresadas(os) entre los años 1962 y 1996–, que fue abordado mediante un análisis de contenido semántico. Dicho análisis se enfocó en establecer si los espacios de performance ritual son elementos relevantes en la fijación de memorias y rasgos de identificación en los estudiantes de educación secundaria de liceos públicos en Chile. Para ello fue necesario realizar, en primera instancia, un panorama histórico de los liceos públicos, a fin de comprender la evolución de las características fundamentales de estos establecimientos y el impacto de esa evolución en la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Luego, se realizó una revisión teórica de la performance y la performatividad, contextualizada en el aula, para abordar el análisis y la discusión de los resultados y obtener conclusiones que permitieran responder a la pregunta y los objetivos de la investigación.

1.1. Institución del liceo en la historia de Chile (1813-1960)

Los primeros liceos masculinos en Chile fueron el Instituto Nacional (1813), el Liceo de Coquimbo (1821) y el Liceo de Concepción (1823) (Casanueva, 2018). Recién en 1891 se confirmó que el Liceo Femenino de Valparaíso pasaba a manos del Estado, lo que lo transformó en el primer liceo femenino público (Serrano, Ponce de León & Rengifo, 2012). A partir de este hecho, la institución del liceo se desarrolló en Chile como la matriz

³Se entenderá la memoria en el sentido que Geeregat & Vásquez (2008) la comprenden: “es un mecanismo de saberes selectivos a través de los cuales se reinventa lo acontecido de acuerdo a necesidades del presente [...] determinadas por la necesidad de no olvidar, establecer o recuperar identidad [...] y confrontar el presente con una antigua sabiduría, que se evoca, se reimagina y se metaforiza cotidiana y poéticamente” (p. 95).

⁴Esto se desarrollará en el punto 1.2. del presente artículo.

⁵Se hablará de identificación en lugar de identidad en el sentido que Rivera Cusicanqui utiliza este término, es decir, queriendo relevar el carácter procesual y contingente (Accossatto, 2017) de la apropiación de rasgos de identificación, en oposición a una concepción estática de la identidad de una persona.

de un sistema de educación secundaria y fiscal (2012) y dio paso a la instalación de otras escuelas públicas laicas y de enseñanza técnica femenina, fortaleciendo con ello tanto el impulso al liceo técnico como al tradicional liceo humanista. Posteriormente, la Reforma Educacional de 1927 del gobierno de Carlos Ibáñez (Escudero, 2020), que pretendía transformar el sistema escolar y universitario, incluyó, por primera vez, contenidos de cultura y artes en la educación pública chilena (Serrano, 2018, p. 61).

Acaecida la crisis económica del salitre en la década de 1930, el presidente Pedro Aguirre Cerda, quien tuvo un profundo compromiso con la educación (Tagle, 2002), impulsó la llamada campaña de la chilenidad, a partir de la cual el liceo se transformó en un espacio “pionero en instalar la cultura nacional como un eje de cohesión identitaria” (Serrano, 2018, p. 61). Esta campaña fue planteada como programa en una gran cantidad de escuelas y liceos y ayudó a organizar la participación de los estudiantes en forma activa (Miranda, 2017), hecho que se expresó en la reforma curricular de 1933.

Respecto de las actividades de representatividad, en 1934, el Liceo de Hombres de San Bernardo formó el primer centro de alumnos (Serrano, 2018). Esto implicó un gesto importante para enfrentar la diversidad existente en los establecimientos y se convirtió en un pilar fundamental en la configuración de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas (Treviño, Villalobos, Vielma, Hernández & Valenzuela, 2020) y en un primer lazo concreto con la vida social y sus necesidades. Posteriormente, los denominados liceos renovados, constituidos a partir de la reforma gradual de la enseñanza secundaria iniciada en 1945 (Escudero, 2020), instalaron con mayor fuerza planteamientos de la escuela nueva provenientes de los textos y los discípulos de John Dewey (Caiceo, 2016). Con el surgimiento de las federaciones de estudiantes en la década de 1950 se visibilizaron alumnos que perseguían la generación de espacios de reclutamiento de la élite política chilena (Lobos, 2014). Con ello apareció una componente política que se manifestó en las primeras protestas estudiantiles.

Esto fue determinante en la evolución de la acción de la educación pública en la vida política del país y provocó que, a partir de 1950, se produjera, como refiere Serrano (2018), un “quiebre del relato” y el estancamiento del desarrollo del liceo. Este, “en el ámbito político, dejó de ser el garante del orden y la autoridad [. . .], en el aspecto social, ya no podía asegurar a los sectores medios heterogéneos una sólida pertenencia a una élite nacional o local, económica o política” (p. 87). Esto ocurre básicamente porque el Estado no es capaz de responder a las demandas de las organizaciones estudiantiles, principalmente respecto de la selección universitaria a través de la aplicación del Bachillerato. En síntesis, considerando que la escuela fue “la primera institución pública instalada en el territorio” (p. 11) puede decirse que el liceo fue el responsable de un

proceso social evolutivo, ya que el desarrollo sociopolítico nacional avanzó en diálogo con esta institución. Además, “el liceo representó la unidad moral, que antes ocupaba la Iglesia [generándose, a partir de ello] las sociabilidades de identidad y luego prácticas participativas como los centros de alumnos y gobiernos escolares” (p. 18), quienes dieron a oír su voz públicamente a través de las revistas escolares.

1.2. Performatividad y ritualidad en el liceo

El concepto de coeducación planteado por Amanda Labarca (1943) constituye, de alguna manera, un medio para asegurar la convivencia democrática. Este concepto instala la idea de una nueva escuela, en la que se potencien los valores democráticos y se avance en generar espacios de inclusión para las mujeres (Miranda, 2017). De esta manera, se considera al(a la) estudiante un actor social, más allá de su sexo o estrato socioeconómico, lo que se funda en la certeza de que será una persona que no solo constituirá la sociedad, sino que le dará cuerpo desde la organización y la definición de diversas estructuras (Miranda, 2017). Labarca busca renovar la educación desde la perspectiva del crecimiento humano de las(os) estudiantes y de la concepción de un espacio en el que el acercamiento del profesorado al conocimiento se dé a través de métodos diversos que estimulen el interés de las(os) estudiantes, teniendo en cuenta la geografía y el entorno en el que se ubique el establecimiento educacional, los niveles de vida, los estratos sociales de las(os) estudiantes y los planes políticos de la nación en su conjunto respecto de la educación (1943).

A partir de este escenario, cobra relevancia el rol de la performatividad en la educación como un ingrediente transformador en relación con la necesidad de implementación de dichas metodologías diversas. Cabe señalar que en el presente artículo no se hará alusión al concepto de performatividad en el sentido que la pedagogía crítica lo entiende, la llamada cultura de la performatividad, es decir, como una modalidad de reglamentación que es “resultado de la actuación de dos tecnologías políticas: las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia” (Navas y Casanova, 2013, p. 141). Aquí se entenderá desde la teoría de la performance (Schechner, 2004, 2017), la estética de lo performativo (Fischer-Lichte, 2013), el teatro performativo (Féral, 2017) y, en especial, la conceptualización de Diana Taylor (2011) que refiere el funcionamiento de la performance como “actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas” (p. 20).

Se entenderá, por lo tanto, la performance como un proceso cultural interdisciplinar

y se considerará como objeto de estudio “los actos y acciones de los seres humanos en pleno desarrollo de su vida cotidiana al interior de instituciones que social y culturalmente se rigen por normas que son objeto de cuestionamiento a través de la acción misma, para efectos de ser subvertidas y dar curso a la transformación de la vida cotidiana” (Cortés, 2018, p. 59). En el contexto del aula, se entenderá la performatividad como “un proceso cultural normativo que gatilla subversión, toda vez que se modifican y desarticulan dinámicas culturales legitimadas institucionalmente” (Cortés, 2018, p. 60). Para comprender el espacio de la ritualidad en el liceo, en línea con McLaren (1995), se entenderá que los rituales proporcionan la base generadora de la vida cultural en una relación subsistente cuya naturaleza está determinada por el carácter y las relaciones de sus símbolos y ligada a percepciones mediadas a través de sistemas rituales compartidos. Por último, en un sentido integrativo entre performance y ritual, se utilizará para el análisis de los eventos descritos en el corpus el concepto que Schechner identifica como performance en un ritual sagrado (2017), es decir, como un acontecimiento en el que todos los presentes “comparten un mismo espacio y tiempo, convirtiéndose en co-sujetos” (Cortés, Polanco, Retamal, Guerra & Farfán, 2018, p. 12). Esta concepción considera al rito como una práctica performativa y es este giro (Fischer-Lichte, 2013) y el hecho de concebir el mundo como un escenario (McLaren, 1995) lo que permite ampliar la mirada sobre la actualización de la historia que ocurre en el liceo y que se referirá a continuación.

2. Actualizar la historia: memoria e identificación

El panorama histórico planteado se basa en la concepción de la historia como “forma de pertenencia a un pasado común, [ya que] la historia puede ser definida como el proceso de racionalización de la memoria y un análisis crítico del pasado en el presente. La memoria es [...] un proceso que rememora el pasado para ser vivido como presente” (Serrano, 2018, p. 21).

Así, tanto la memoria como la historia pueden considerarse factores relevantes en el proceso de identificación del individuo, dado que ambas se encuentran imbricadas y relacionan a la persona con experiencias vividas en común con otros(as), lo que puede otorgarle un sentido de pertenencia a determinada comunidad. La escuela primaria puede considerarse la primera comunidad, socialmente reconocida y distinta a la familia de origen, a la que se enfrenta el individuo obedeciendo a la voluntad de otras(os) (madre, padre o tutoras[es]). Sin embargo, puede decirse que el liceo es la primera comunidad a la que el individuo desea consciente y voluntariamente pertenecer y que, a la vez, le pertenece, en cuanto es parte de su historia: la que escribe con sus compañeras(os). El

liceo es ese pasado en común, que crea identificación en el individuo, incluyéndolo en un subsistema social. Ahora, no todo lo vivido se fija en la memoria, pues solo son ciertas experiencias las que determinarán de qué manera esa historia seguirá acompañando a la persona más allá del tiempo del liceo. Cabe preguntarse si hay algún elemento que sea especialmente relevante en que algunas vivencias se fijen (o no) en la memoria.

Para la formulación de la pregunta de la presente investigación, se ha considerado la idea de que “el liceo es un espacio de memoria colectiva pues forja un sentido del pasado en el presente, procura recordarse ritualmente a sí mismo, y es capaz de recordar como tal” (Serrano, 2018, p. 71). De esta manera, el liceo constituye el espacio en el que cada persona se hace cargo del pasado y de su pasado, volviéndolo trascendente en el acto compartido de darle sentido. Este acto constituye en sí una performance ritual compartida comunitariamente, que permite que el liceo pueda forjar la historia de esa comunidad, una historia viva y actualizada a partir de la memoria de todos(as). La actualización de la historia a la que se ha hecho referencia consiste en la reinterpretación de ese pasado en común, que obedece al horizonte de las memorias compartidas por una comunidad, pero también a la genealogía como modo de narración (Castillo, 2018). Para construir la historia, se efectúa una relectura “en reversa y en oblicuidad” (Castillo, 2018, p. 4), con lo que opera un acto de performance ritual político-historiográfico de orden genealógico, que se instala desde la idea de “recuperar el pasado para comprender el presente” (p. 6). Es decir, no se recurre a la memoria compartida como origen, sino como un impulso para una reinterpretación posible de esa memoria en el hoy. Ello tiene lugar en la comunidad del liceo, gracias a la particularidad del contingente etario que constituye su masa crítica: los adolescentes.

Las singulares características de este grupo en formación –con fuerte conciencia de su naciente independencia para el mundo que los rodea, rebosantes de energía y pasión para ocupar su lugar político en este– permiten que el liceo sea un espacio de cuestionamiento crítico constante y una experiencia estable en la que se construye una memoria colectiva (Serrano, 2018). Y es en ese espacio en el que se aloja la performance ritual. El acto de performance ritual político-historiográfico que genera la masa crítica del liceo solo es posible en un sentido poético, en el que la metáfora del pasado es la historia que se construye.

Desde esta perspectiva, el liceo es un escenario “para vivenciar hechos, acciones o acontecimientos fortuitos y transitorios que no representan hechos, sino más bien los presentan bajo su puesta en escena” (Cortés et al., 2018, p. 16). Esta puesta en escena corresponde a la construcción que se realiza a partir de la actualización de la historia, y esa construcción no es otra que la del futuro. En palabras de Serrano (2018): “la

educación liceana incorpora la historicidad propia de un espacio y de un tiempo social y personal [...] una historicidad orientada a participar activamente en la construcción del futuro” (pp. 25-26). Es en este escenario donde los cuerpos de esos co-sujetos que conforman la masa crítica del liceo ya no son únicamente materia, sino, como refiere la actriz y chamana ecuatoriana Carmen Vicente: son memoria presente (2010). La unidad paradigmática del relato histórico cobra sentido a través de la memoria de esos cuerpos, y los cuerpos cobran sentido en la comunidad a la que pertenecen, porque ella les otorga rasgos de identificación a partir de los cuales actualizar la historia y construir el futuro, en un acto de performance ritual político-historiográfico. Ello porque, como señala Serrano (2018): “la sociedad sin memoria es soledad; la política sin historia es ceguera; el futuro sin conciencia histórica es su abandono” (p. 21).

Entendido lo expuesto, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Los espacios de performance ritual son elementos relevantes en la fijación de memorias y rasgos de identificación en estudiantes de educación secundaria de liceos públicos en Chile? Para responder a ella, se ha considerado poner especial atención en el espacio de performance ritual de graduación, que caracteriza el fin de la etapa del liceo y que, según Serrano (2018), “verbaliza la partida como la primera gran nostalgia del pasado [...] una nueva etapa que lleva en sí esa memoria” (p. 75). En segunda instancia, se ha decidido indagar en otros espacios de performance ritual que puedan reconocerse como hitos relevantes durante el paso por el liceo y que prevalezcan en la memoria de los(as) entrevistados(a) como eventos significativos, por ejemplo, la celebración de aniversario del establecimiento. A partir de estas ceremonias, el objetivo principal de la investigación es establecer si los espacios de performance ritual son elementos relevantes en la fijación de memorias y rasgos de identificación en estudiantes de educación secundaria de liceos públicos en Chile.

3. Metodología

La metodología fue cualitativa y el objeto de estudio, el relato de las(os) ex estudiantes de liceos emblemáticos chilenos cuyo egreso del sistema escolar estuviese comprendido entre los años 1962 y 1996. Esta elección, desde la perspectiva de Fisher, Laubascher & Brooke (2016), centra la atención en el discurso, favoreciendo la comprensión desde los significados de los relatos (Guerrero, Prado, Kempfer & Ojeda, 2017). Esta metodología se construyó en un cuadro holístico y complejo en el que se detallan los puntos de vista de las(os) informantes en un escenario natural (Gómez & Nery, 2019), puesto que estas(os) se encuentran sumergidas(os) en el mundo, uno en el que las vivencias y

las experiencias no están separadas, lo que permite que sean estudiadas, comprendidas e interpretadas (Guerrero, Menezes & Prado, 2019).

La muestra fue no probabilística, por conveniencia, compuesta por 69 ex estudiantes de liceos masculinos, femeninos y mixtos de Chile. Se invitó a las(os) participantes a conectarse a un espacio virtual de manera voluntaria y consentida, en el que se realizaría una entrevista estructurada individual y escrita. Los participantes recibieron un formulario de consentimiento elaborado conforme a las sugerencias de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), en el que se les informaba los objetivos y la metodología a utilizar en la investigación.

Las(os) participantes fueron anonimizados mediante un código alfanumérico según su año de egreso escolar. A partir de este dato se distinguieron tres grupos por rango etario: el rango etario A, conformado por 36 entrevistadas(os) egresadas(os) entre los años 1962 y 1972; el rango etario B, conformado por 19 entrevistadas(os) egresadas(os) entre los años 1975 y 1985, y el rango etario C, conformado por 14 participantes entrevistadas(os) egresadas(os) entre los años 1990 y 1996.

Los grupos etarios fueron definidos *a priori*, considerando el período correspondiente a la dictadura militar, el período previo (una década antes, aproximadamente) y el período posterior (una década después, aproximadamente, hacia el fin de la década de los 90, antes del advenimiento de la llamada generación de los *centennials*). Para la construcción de la entrevista se consideró el espacio de performance ritual de graduación (o ceremonia de egreso de la educación secundaria), junto con otros espacios de performance ritual que pudieran reconocerse como hitos relevantes en el ciclo anual del liceo y que prevalecieron en la memoria de los(as) entrevistados(as) como eventos significativos (por ejemplo, la celebración de aniversario del establecimiento).

Las preguntas de la entrevista fueron validadas por un experto disciplinar académico de una universidad chilena y corresponden a las siguientes:

1. ¿Recuerda haber asistido a algún rito de egreso en su liceo (ceremonia de graduación, entrega de diplomas, fiesta de promoción, etc.)? Si lo recuerda, ¿qué fue lo que más le impresionó (o que mejor conserva en la memoria) de ese rito y por qué?
2. ¿Recuerda haber participado en otros ritos o ceremonias en su liceo, que solían celebrarse durante el período escolar (fiesta de la primavera, semana de aniversario, fiestas patrias, ritos cívicos, etc.)? Si lo recuerda, ¿qué fue lo que más le impresionó (o que mejor conserva en la memoria) de ellos y por qué?

3. ¿Puede reconocer en usted algún rasgo de identidad que le otorgó su paso por el liceo? ¿Cuál? ¿Cómo cree que se transfirió a usted?

El corpus correspondió a las respuestas escritas de las(os) entrevistadas(os) y fue abordado mediante un análisis de contenido semántico, lo que permitió formular inferencias reproducibles y válidas aplicadas a un contexto (Krippendorff, 1990) a fin de inferir conceptualizaciones en la producción de las respuestas (Bardin, 1991). A partir del análisis realizado al texto de las entrevistas, se definieron diversas categorías emergentes y familias de categorías.

Las familias de categorías fueron establecidas a partir del carácter del relato que la(el) entrevistada(o) refería al ser consultada(o) por sus recuerdos sobre ritos –o espacios de performance ritual– que se hubiesen celebrado en sus liceos durante su experiencia escolar secundaria, como se observa en la tabla 1:

Tabla 1: Códigos según familia

familia estructural	familia nuclear	familia social	familia desvinculante
códigos de la teatralidad	emotivo, simbólico, solemne, familia y/o seres queridos, sentido de comunidad, tolerancia, respeto, regocijo	reconocimiento académico, orgullo, agradecimiento, sentido de ciudadanía y/o político, espíritu crítico y de conocimiento	frío, vacío, impersonal, masivo, militarizado, disciplinante, competitividad, perseverancia, resiliencia, autocontrol

La familia denominada estructural hace alusión a los recuerdos que relevan textualidades del rito y le otorgan carácter performativo. Estas provienen de códigos de la teatralidad (De la Puente, 2017) y se considera que conforman la estructura que determina el espacio de la performance ritual (acciones rituales, materialidades del rito, discursos ceremoniales, manifestaciones artísticas, entre otras).

La familia denominada nuclear remite a los recuerdos que relevan vínculos con el grupo afectivo⁶ nuclear (familiares, personas queridas) y toda característica que refuerce el sentido comunitario y de trascendencia en el espacio de la performance ritual (emoción, solemnidad, simbolismo, tolerancia, respeto).

La familia denominada social hace alusión a los recuerdos que relevan vínculos con la comunidad académica y externa (reconocimiento académico, orgullo, agradecimiento, espíritu crítico y de conocimiento) y toda característica que refuerce el sentido social

⁶Se consideró la afectividad como concepto fundamental ya que es un tema que ha cobrado mayor fuerza en las últimas décadas en la educación chilena (Mujica & Orellana, 2020).

y/o cívico⁷ en el espacio de la performance ritual (sentido de ciudadanía y/o político).

La familia denominada desvinculante, finalmente, agrupa los recuerdos que relevan sensaciones o acciones, asociadas a los espacios de performance ritual, que tienden a desvincular afectivamente⁸ a la persona de su comunidad nuclear o extendida, y la impulsan a velar por sus propios intereses o necesidades por sobre las del resto (masividad, impersonalidad, militarización, disciplinamiento, competitividad, autocontrol, perseverancia, resiliencia).

4. Resultados

Respecto de las(os) entrevistadas(os), cabe señalar que participó un mayor número de mujeres que de hombres y que la mayor concentración de respuestas e información se concentró en los años 1963, 1984 y 1995, lo que permitió tener una visión particular de cada rango etario predefinido. Además, en un análisis general del corpus, la cantidad de referencias extraídas que pueden ser asociadas a cada familia, según el rango etario de las(os) entrevistadas(os), puede ser resumido en la tabla 2, considerando 196 citas categorizadas en el rango A, 113 citas categorizadas en el rango B y 62 citas categorizadas en el rango C.

Tabla 2: Número de referencias por familia, según rango etario

rango etario	familia estructural	familia nuclear	familia social	familia desvinculante
A	29	91	60	14
B	14	43	22	35
C	4	16	14	28

A partir de esta tabla, se observa una baja considerable y progresiva en la cantidad de referencias que pueden ser asociadas a las familias estructural, nuclear y social desde el rango etario A al C. Sin embargo, ocurre lo contrario con la cantidad de referencias que pueden asociarse a la familia desvinculante. Las(os) estudiantes entrevistadas(os) que participan de espacios de performance ritual en la educación secundaria reconocen cada vez menos elementos de teatralidad en dichos espacios desde el rango etario A al C y, en

⁷Se consideró el sentido ciudadano como concepto fundamental y contenido de la educación cívica, entendiendo que esta se adapta a los distintos contextos educativos sociohistóricos, lo que la posiciona como parte de un proceso de educación transversal (Mardones, 2019).

⁸Se consideró la capacidad de vincularse o desvincularse afectivamente de la comunidad como concepto fundamental, pues los lazos afectivos son centrales en la construcción de recuerdos, por lo que es necesario recuperar el componente emotivo de la racionalidad por medio de una integración crítica (razón-emoción, cuerpo-mente) (Toro, 2017).

el mismo sentido histórico, fijan con menor facilidad en la memoria elementos asociados al sentido de comunidad, familia y tolerancia y al sentido de ciudadanía, político y social. Así, sería posible plantear que la pérdida progresiva del carácter performativo o teatral de los ritos referidos es un factor relevante en la baja retención de este tipo de memorias.

Paralelamente, podría decirse que el alza en las referencias asociadas a acciones desvinculantes se presenta como una reacción esperable ante la pérdida del sentido comunitario y social. Así, el análisis de los resultados se abordará por familia de categorías (estructural, nuclear, social, desvinculante) y por cada uno de los rangos etarios predefinidos: rango A (1962-1972), rango B (1975-1985), rango C (1990-1996).

4.1. Memorias

Respecto de las memorias que más se conservan en las(os) entrevistadas(os) de los espacios de performance ritual vividos en la experiencia de la educación secundaria se señala lo que sigue.

Rango etario A

Existe un gran número de memorias que pueden asociarse a códigos de la teatralidad en la estructura de los espacios de performance ritual referidos, como por ejemplo: “los de último año con su actuación sorpresa durante la celebración” (A1); “los conjuntos musicales de compañeros” (A3); “el caminar lentamente al lado de un compañero alrededor de la fuente de agua [...] durante la ceremonia” (A7); “la presentación personal de las damas todas de traje blanco de la misma tela con bolero” (A25); “los actos con el coro” (A9); “las danzas folclóricas” (A27); “la emoción de cantar” (A32). Estas referencias se asocian a manifestaciones artísticas y/o performativas que determinan recuerdos asociados a espacios de solemnidad, emoción, creatividad y libertad trascendentes para las(os) entrevistados y que definen un sentido de comunidad.

También existe un gran número de memorias que pueden asociarse a vínculos afectivos y sentido de comunidad, como por ejemplo: “la graduación, la solemnidad de la ocasión, una ceremonia magnífica, llena de simbología y profundidad” (A2); “la emoción de los alumnos y la satisfacción de los profesores” (A23); “mis padres satisfechos” (A31); “el compañerismo que existía” (A24); “lo emotivo que eran los actos, porque te hacía feliz ser parte de ese colegio” (A8); “libertad cultural y trabajo en equipo” (A1). Estas referencias aluden a la estructura solemne, emotiva, simbólica, creativa, de los espacios de performance ritual vividos.

Además, existe un número de memorias que pueden asociarse al sentido de ciuda-

danía y al reconocimiento académico: “la buena calidad de los profesores y del material docente” (A33); “recibí un premio del Consejo de Profesores y eso no lo esperaba” (A1); “agradecido de la calidad de la educación recibida” (A34). Estas referencias relevan la calidad de la educación recibida, la valoración del cuerpo académico por parte de las(os) estudiantes y del compromiso político-ciudadano en la experiencia educativa, evidenciados en los espacios observados.

Se observa un número desestimable de memorias asociadas a elementos desvinculantes.

Rango etario B

A diferencia del rango etario A, en el B existe un menor número de memorias que pueden ser asociadas a códigos de la teatralidad en la estructura de los espacios de performance ritual referidos, como por ejemplo: “graduación con capa y ribete, muy estilo extranjero” (B3); “dada la época, lo muy ‘militarizado’ que se hacía todo (bandas, himnos, formaciones, etc.)” (B4); “todos los lunes cantar nuestro himno patrio (B19)”; “aniversario, espacio muy libre donde aparecían [...] espacios creativos que tampoco tenían espacio en el currículum (B9)”; “la entrega de los profesores en los actos y show que presentaban” (B19); “la entrega de recuerdos muy emotivo, su sonar de campanas al salir (B3)”. Si bien hay presencia de algunas referencias a memorias relacionadas a espacios de creatividad o libertad, estas se circunscriben a eventos extracurriculares aislados, o al cuerpo docente, y aparece claramente la inclusión de elementos disciplinantes vinculados al momento político del país y a modelos educativos de identificación foránea.

Existe una baja en el número de memorias que pueden asociarse a vínculos afectivos y al sentido de comunidad: “alegría por el tremendo logro personal, tristeza por tener que dejar nuestro refugio, nuestra familia liceana” (B15); “momento muy emotivo en que recién se visualiza que se ha concluido una etapa” (B18); “la cara de alegría de mis padres” (B10); “el gran interés en la semana de aniversario [...] el poco interés por los ritos cívicos, muy obligados” (B4); “eran tiempos de dictadura” (B8). Se observan referencias al sentido de comunidad relacionado con la percepción de cohesión entre estudiantes, sin embargo, prevalece la sensación de logro personal por sobre la de grupo. Hay referencia específica al momento contextual (dictadura cívico-militar) y su impacto en el espacio de la ritualidad.

Existe un bajo número de memorias que pueden asociarse al sentido de ciudadanía y al reconocimiento académico, entre ellas: “todos formados en filas de a uno y entonando el himno hasta la estrofa del silencio, sentí que el volumen descendió y escuché... ‘o el

asilo contra la opresión... revolución!!!” (B7); “cantar la canción nacional y silenciar la parte de vuestros hombres valientes soldados” (B16); “el concepto republicano [del rito]” (B11). Nuevamente se observa una referencia específica al momento político contextual (dictadura cívico-militar) y su impacto en el espacio de la ritualidad en el liceo.

Existe una cantidad considerable de memorias asociadas a elementos desvinculantes, entre ellas: “la masividad y rapidez de la ceremonia, dado el número de cursos presentes” (B12); “torneos deportivos de los cuales era espectador, eran como luchas de gladiadores” (B7); “la formalidad [...] muy en contexto dictadura” (B9); “aún no logro entender la relación aprendizaje/uniforme/corte de pelo” (B6). Se evidencia una tendencia al disciplinamiento y la impersonalización en los espacios observados, con referencia al impacto de la dictadura en ellos.

Rango etario C

En el rango etario C existe un bajo número de memorias que pueden asociarse a códigos de la teatralidad en la estructura de los espacios de performance ritual referidos, entre ellas: “el llanto de mis compañeras, las flores y mi labia al dar el discurso de despedida” (C7); “la ceremonia de la luz, cada vez que egresaba se iba encendiendo una velita” (C13); “los lienzos de la semana de aniversario y los carros alegóricos”(C7); “el liceo no contaba con recursos ni daba importancia a la formación artística (C4)”. Existe referencia específica a la falta de formación artística en el modelo curricular.

Hay un bajo número de memorias que pueden asociarse a vínculos afectivos y sentido de comunidad, entre ellas: “festejar un término de ciclo” (C6); “la sensación de que era un logro” (C11); “rescato a algunxs profesorxs y los vínculos que mantengo hasta el día de hoy con compañeras que son mis amigas” (C12); “la premiación de les mejores alumnos” (C4); “la austeridad y frialdad del evento” (C12). Las memorias asociadas a emotividad y/o solemnidad están circunscritas a espacios individuales, o de grupos de estudiantes, difuminándose el fuerte sentido de comunidad liceana que se manifiesta en el rango etario A. Hay referencia específica a la falta de elementos que otorguen trascendencia a los espacios observados. Resulta imposible no relevar la aparición del lenguaje inclusivo en las referencias, como elemento indicativo de un cambio generacional radical.

Se registran algunas memorias asociadas al sentido de ciudadanía y al reconocimiento académico, entre ellas: “falta de discurso desde el rol público, de hablarnos de las luchas por la igualdad, por ejercer nuestros derechos, de lo humano más que de lo académico” (C12); “la diaria formación en el patio, cantando el himno nacional y del liceo” (C6); “la importancia de la educación pública y laica” (C7). Se observa la huella del disciplina-

miento heredado del período de dictadura en los espacios observados, principalmente en la falta de elementos de conexión con el sentido político y de ciudadanía, y aparece la reflexión sobre la relevancia de la educación pública.

Existen profusas referencias a memorias asociadas a elementos desvinculantes: “todo lo que tuviera que ver con celebraciones patrias, eran muy rancias porque la alcaldesa de la comuna [...] era muy muy de derecha, pésima experiencia en ese sentido” (C10); “una ceremonia obligatoria” (C1); “la graduación fue como la etapa del envasado –o la última– de un largo proceso productivo dentro de una enorme factoría” (C9); “la masividad del liceo” (C7); “todo fue muy impersonal, con una lucha constante por no ‘perder’” (C5); “el nivel de exigencia que me sirvió para enfrentar el ámbito universitario” (C12). Se evidencia la pérdida del sentido de trascendencia en los espacios observados y de elementos asociados a la creatividad, emoción y performatividad en general.

4.2. Rasgos de identificación

No se observan en los grupos etarios este tipo de rasgos asociados a la familia estructural, lo que es esperable ya que se supone que los elementos asociados a la teatralidad presentes en los espacios de performance ritual referidos son más bien el vehículo de fijación de rasgos de identificación y no los rasgos de identificación en sí.

En el rango etario A, se observan referencias a rasgos relacionados con el respeto, la tolerancia y el sentido de comunidad, el sentido de ciudadanía, el espíritu crítico y de conocimiento; se pone de relieve, en especial, la calidad del cuerpo docente: “respeto por el saber y por la diferencia [...], se transfirió por directa enseñanza de los profesores y por la diversidad cultural de los compañeros” (A1); “la maravillosa diversidad del colegio me inculcó la tolerancia” (A5); “ideales de libertad, democracia y solidaridad” (A6); “fuerte sentido humanista y solidario” (A18); “respeto, honestidad, solidaridad, así como también la idea de cooperación” (A25); “valorar y respetar ideas contrarias a mis principios” (A29); “la buena calidad de los profesores y del material docente” (A33).

En el rango etario B, se observan referencias a rasgos relacionados con el esfuerzo personal, la disciplina y la superación académica, y un sentido social reaccionario, relevando los lazos de amistad como apoyo: “respeto a los signos patrios” (B3); “luchar por lo que uno cree justo más allá de los castigos escolares impuestos por el liceo” (B6); “compromiso de surgir en la vida, luchar por ser mejor en todo sentido” (B40); “desarrollo personal y profesional” (B4); “hábitos de orden, limpieza, disciplina” (B5); “disciplina académica y pensamiento crítico” (B7); “capacidad de autocrítica” (B10); “espíritu de superación” (B15); “puntualidad, perseverancia, rigurosidad” (B19); “unión (hasta el día

de hoy nos reunimos los exalumnos)” (B1); “sororidad” (B16).

En el rango etario C, se observan referencias a rasgos relacionados con la responsabilidad política y con las reglas, fruto de un disciplinamiento coercitivo, pero se mantienen los lazos de amistad como apoyo: “muchacha actividad pública y política” (C3); “educación cívica” (C2); “responsabilidad, se transfirió por la consecuencia de ser irresponsable” (C5); “salí muy cuadrada de ahí, no te permitían tener pensamiento crítico” (C13); “disciplina (C11); “compañerismo” (C2).

5. Discusión y conclusiones

Para las(os) egresadas(os) entre los años 1962 y 1972 la vivencia de la ritualidad en el liceo es un factor relevante en la fijación de memorias positivas y rasgos de identidad relacionados con la socialización, la tolerancia y la responsabilidad comunitaria, asociados a una sensación generalizada de orgullo. No se observa fijación de memorias negativas.

Esto podría deberse a la presencia aún muy latente en estos años de la tradición liceana descrita por Serrano (2018) –no obstante el quiebre en el relato a partir de 1950– tendiente a una fuerte corriente humanista, con una marcada responsabilidad social y política, sumado a un clima sociopolítico que hacía posible manifestaciones libres, de pensamiento político y crítico, de expresiones comunitarias diversas y de ideales socialdemócratas. En este período, se fortalecieron las federaciones universitarias junto con alianzas con diversos sectores sociales, y se avanzaba a un modelo basado en criterios como gratuidad, amplia cobertura y una profunda democratización de la gestión educativa (Ramis, 2011).

Para las(os) egresadas(os) entre los años 1973 y 1989, la vivencia de la ritualidad en el liceo es un factor relevante para la fijación de algunas memorias positivas, como la asociación con espacios de mayor libertad y experiencias de compañerismo; y para la fijación de memorias negativas, como la asociación con espacios rígidos, impersonales y militarizados. Ello otorga rasgos de identidad relacionados con conceptos de superación personal, sentido de la responsabilidad académica y disciplina. Esto podría deberse al fuerte período de represión social y cultural y a la instalación de una política económica capitalista en los años de dictadura, lo que habría volcado las posibilidades de desarrollo de las personas hacia espacios individuales (no sociales, ni comunitarios), con un sesgo existista (reflejado en la responsabilidad académica) y represivo (expresado en la aparición de la disciplina como valor). Tras el golpe de Estado, el liceo se transformó mayoritariamente en un espacio de represión y reproducción del discurso oficial, debido a los efectos normativos del régimen dictatorial (González Calderón, 2020).

Este tránsito desde lo público/social a lo privado/intelectual puede haber sido la consecuencia de la “desarticulación del tejido social y la disolución de la conciencia de ‘lo público’, promovida por la dictadura y consolidada en los gobiernos democráticos” (Budnik, Chávez, López, Rojo, Edmonson & Morales, 2011, p. 319). La aparición del exitismo económico reflejado en la educación es refrendada por Verger, Zancajo & Fontdevila (2016) respecto de la privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado en Chile como uno de los casos paradigmáticos en este aspecto. Esta impronta puede considerarse un resultado del experimento educativo basado en principios neoliberales (Cornejo, González & Caldichoury, 2007) y sus consecuencias: pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación (Briones, Egaña, Magendzo y Jara, 1990), iniquidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública (Cerdeña, 2004) y, en términos globales, un proceso generalizado de pérdida de fe (Etchegaray, 1997), sentido por parte de los actores educativos en el sistema escolar (González, 1997; Mena & Ritterhausen, 1991).

Para las(os) egresadas(os) entre los años 1990 y 1996, la vivencia de la ritualidad en el liceo es un factor relevante para la fijación de algunas memorias positivas, como la asociación con espacios de socialización (con sesgo competitivo), y de memorias negativas, como la asociación con espacios fríos y/o estrictamente académicos. Esto sumado a que, en estos años, en los centros de estudiantes se instalan vínculos con partidos políticos y surgen escándalos de corrupción que mellan la representatividad y la participación estudiantil, lo que desemboca en la necesidad de reformulación de algunas federaciones estudiantiles (Ramis, 2011).

Ello otorga rasgos de identidad relacionados con conceptos de carácter y fortaleza personal devenidos de una disciplina estricta. Este es el único rango etario en el que hay incidencia de respuestas en las que no se reporta ningún rasgo identitario otorgado por la experiencia del liceo. Esto podría deberse a las consecuencias sociales y formativas del período de dictadura y la perpetuación de estrategias nocivas en educación adoptadas por los gobiernos posteriores (prácticas “educativas” punitivas tendientes a la competitividad) y la consecuente necesidad de fortaleza y carácter para enfrentar la vida adulta. Subyace el sentido de resiliencia de los estudiantes de esta época, quienes parecieran superponerse a dichas prácticas templando su personalidad lo que, lamentablemente, corresponde a una mecánica dolorosa que no debiera, en ningún caso, ser parte de un proceso formativo, menos aún en la adolescencia, etapa que responde a una construcción cultural mediada por factores históricos, económicos y socioculturales (Núñez & Zamora, 2019) que impactan en la constitución del individuo.

En conclusión, respecto de la pregunta de investigación y los objetivos de la presente

investigación y en relación con la fijación de memorias, podría establecerse que:

- Los espacios de performance ritual son elementos relevantes en la fijación de memorias en el paso por el liceo.
- La ritualidad es un espacio en el que la mayoría de las(os) exestudiantes reconocen un lugar posible para reafirmar el vínculo con la familia y/o seres queridos.
- La relevancia de los espacios de ritualidad en la fijación de memorias positivas deviene de su carácter performativo y de la inclusión de códigos de la teatralidad, lo que justificaría la importancia de abrir más espacios de enseñanza-aprendizaje relacionados con el arte teatral/performativo como territorio fértil para la expresión de la emotividad, de vínculos afectivos profundos y de aprendizajes que prevalezcan en la memoria de los individuos. Justificaría, además, que esos espacios rituales sean construidos con asesoría de expertas(os) en artes teatrales/performativas, lo que acrecentaría sus potencialidades y generaría performances rituales consistentes desde lo formativo.
- La fijación de memorias negativas puede asociarse a la ausencia de códigos de la teatralidad en los espacios de ritualidad en la experiencia secundaria.

Respecto de la fijación de rasgos de identificación, puede establecerse que, efectivamente, es posible diferenciar los tres rangos etarios observados otorgando las siguientes características distintivas:

- En el rango etario A, la presencia latente de la tradición liceana, sumada a un clima social y político que hacía posible manifestaciones de pensamiento libres y expresiones comunitarias diversas se expresa en rasgos identitarios relacionados con conceptos de socialización, tolerancia y responsabilidad ciudadana y comunitaria.
- En el rango etario B, el fuerte influjo del período de represión sociocultural y la imposición de la economía de mercado en dictadura se expresa en rasgos identitarios desvinculantes, tendientes al exitismo y relacionados con un sentido ciudadano-político reaccionario.
- Las consecuencias sociales y formativas del período de dictadura y la perpetuación de estrategias nocivas en educación adoptadas por los gobiernos posteriores a 1989 se expresa en rasgos identitarios relacionados con la resiliencia, la fortaleza, la productividad y la competitividad.

Referencias Bibliográficas

- Accossatto, R. (2017). Colonialismo interno y memoria colectiva. Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al estudio de los movimientos sociales y las identificaciones políticas. *Economía y Sociedad*, 21(36), 167-181.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Briones, G., Egaña, L., Magendzo, A. y Jara, A. (1990). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Budnik, J., Chávez, R., López, J., Rojo, J., Edmonson, R. y Morales, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
- Caiceo, J. (2016). *La pedagogía de Dewey en Chile: Su presencia, a través de sus discípulos, durante el siglo XX*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Castillo, A. (2018). De la revuelta feminista, la historia y Julieta Kirkwood. En F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado* (1-10). Santiago: LOM.
- Casanueva, F. (2018). *Breve historia del Liceo de Concepción*. Concepción: Universidad de Concepción, Cuadernos del Bío-Bío.
- Cerda, A. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: El caso chileno*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Cortés, L. (2018). La performatividad en la acción pedagógica de profesores(as) en formación en artes visuales. *Atenea Concepción*, 518, 57-73. Recuperado de doi.org/10.4067/S0718-04622018000200057
- Cortes, L., Polanco, M., Retamal, M., Guerra, K. y Farfan, S. (2018). Lo performativo en la performance. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 10, 9-20.

- Escudero, J. (2020). El desarrollo de la educación secundaria durante la primera mitad del siglo XX en Chile. *Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade*, 29(59), 129-143.
- Etchegaray, F. (1997). Los jóvenes, su percepción y situación en la educación media. En A. González (Ed.), *Evolución del principio de equidad en la política educativa de Latinoamérica: El caso de Chile, 1965-1990*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- Féral, J. (2017). Por una poética de la performatividad: El teatro performativo. *Investigación Teatral, Revista de Artes Escénicas y Performatividad*, 7, 10-11.
- Fischer-Lichte, E. (2013). *Estética de lo performativo*. Madrid: ABADA.
- Fisher, C., Laubascher, L. y Brooke, R. (2016). *The qualitative vision for psychology: An invitation to a human science approach*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Geeregat, O. y Vásquez, O. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 87-98.
- Gómez, D. y Nery, R. (2019). La investigación cualitativa: Un camino para interpretar los fenómenos sociales. En J. Mendoza y N. S. Esparragoza (Coords.), *Educación: Aportaciones metodológicas* (85-101). Recuperado de <https://www.uo.edu.mx/sites/default/files>
- González, A. (1997). Evolución del principio de equidad en la política educativa de Latinoamérica: El caso de Chile, 1965-1990. *Estudios Sociales*, 92, 2. Recuperado de <https://catalogo.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=3030>.
- González Calderón, F. (2020). El efecto dominó: Narrativas históricas en torno a la dictadura y la democracia en Chile vistas por tres generaciones. *Clío & Asociados*, 30, 34-52.
- Guerrero, R., Menezes, T. y Prado, M. (2019). Phenomenology in nursing research: Reflection based on Heidegger's hermeneutics. *Escola Anna Nery*, 23(4), 1-7.
- Guerrero, R., Prado, M., Kempfer, S. y Ojeda, M. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2), 67-71.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Labarca, A. (1943). *Bases para una política educacional*. Buenos Aires: Losada.
- Lobos, M. (2014). La influencia de las organizaciones políticas universitarias en la formación de élites políticas en Chile: El caso de las federaciones de estudiantes de la Universidad de Chile y Universidad Católica, 1984-2005. *Política, Revista de Ciencia Política*, 52(2), 157-182.
- Mardones, R. (2019). Educación cívica y construcción de ciudadanía en el Chile de la posdictadura: ¿En qué estamos y para dónde vamos? *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 35, 63-82.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Mena, M. & Ritterhausen, S. (1991). *La juventud y la enseñanza media: Una crisis por resolver*. Santiago: CPU.
- Miranda, I. (2017). Debates pedagógicos sobre la participación estudiantil y el aporte de la educación experimental en Chile durante la primera mitad del siglo XX. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 7, 77-100. Recuperado de <https://historiadelaeducacion.cl/index.php/>
- Mujica, F. & Orellana, N. (2020). Apreciaciones del profesorado chileno sobre una educación basada en el amor: Estudio de casos. *Revista Humanidades*, 10(1), 108-121. Recuperado de doi.org/10.15517/h.v10i1.39215.
- Navas, J. & Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación: La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Núñez, M. & Zamora, G. (2019). Imaginarios y prácticas de los derechos de la infancia en la formación de educadores de párvulos. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45, 57. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/>
- Puente, M. de la (2017). La teatralidad y la performatividad de la memoria en relación al pasado reciente. *Territorio Teatral, Revista Digital*, 15, 1-5.

- Ramis, A. (2011). Breve historia del movimiento estudiantil chileno. *Punto Final*, 19.
- Schechner, R. (2004). *Performance theory*. Londres: Routledge.
- Schechner, R. (2017). *Performance studies: An introduction*. Londres: Routledge.
- Serrano, S. (2018). *El liceo: Relato, memoria, política*. Santiago: Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Tomo II. Santiago: Taurus.
- Tagle, M. (2002). Gabriela Mistral y Pedro Aguirre Cerda a través de su correspondencia privada (1919-1941). *Historia (Santiago)*, 35, 323-408.
- Taylor, D. (2011). Introducción: Performance, teoría y práctica. En D. Taylor y M. Fuentes (selección), *Estudios avanzados de performance* (pp. 7-30). México: Fondo de Cultura Económica.
- Toro, J. (2017). *Educar con "co-razón"*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C. y Valenzuela, J. (2020). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media: Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). Recuperado de doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-78.
- Vicente, Carmen. (2010). *Ancestralidad nativa americana, el corazón en la memoria - Parte 1*. Conferencia, Centro Cultural San Martín. Video. Recuperado de <https://youtu.be/s4exlbKYdv0>