

El papel de las representaciones sociales en la crisis de la educación chilena

ANDRES HAYE M.*
VIVIANA PACHECO A.**

Resumen

El artículo intenta abordar, en su globalidad, la compleja y crítica situación actual de la educación en Chile, desde una perspectiva psicosocial particular: se propone reducir la crisis educacional a un problema formulable en términos de representaciones sociales. A partir de la revisión de algunos aspectos relevantes de la historia de la educación chilena, se elabora una hipótesis sobre la formación histórica de una contradicción entre dos representaciones sociales de la educación, en la cual se fundaría la crisis educacional. Se afirma que toda política educacional, para ser efectiva, debe considerar seriamente este problema fundamental y no restringirse ciegamente a cuestiones infraestructurales, curriculares o técnicas.

Abstract

The article attempts to approach the complex and critical current situation of the Chilean educational system as a whole from a particular psychosocial perspective: it proposes a reduction of the educational crisis to a problem formulated in terms of social representations. Based on the review of some relevant aspects of the Chilean educational system history, the authors formulate an hypothesis about the historical formation of a contradiction between two social representations of education, that would generate the crisis. They assert that any educational policy aimed to be effective must seriously consider this fundamental problem and not blindly limit itself to technical, curricular or material resources issues.

EL PROBLEMA: FISURAS DE LA EXPERIENCIA

Introducción metodológica

Es indudable que hoy día la educación aparece extremadamente problemática en la conciencia de todos los sectores o actores sociales involucrados. Nos interesa aquí entender esta *experiencia de crisis*, y hacerlo como totalidad, es decir, no como la suma de diagnósticos y reivindicaciones que cada sector social plantea desde su perspecti-

va particular, sino en su trabazón global. Aun en el cuestionable caso que fuera posible reconstruir la totalidad de la experiencia actual respecto de la educación poniendo en relación cada una de las posturas existentes en cada uno de los niveles de discusión, ello atentaría contra todo principio de parsimonia. Por eso, seguiremos una estrategia metodológica distinta. Sin pretender una explicitación rigurosa y completa del contenido de la experiencia de la crisis educacional, nos concentraremos en algunos *puntos cruciales* de ésta, específicamente en sus contradicciones internas no comprendidas desde ésta, con la esperanza que a través de estas *fisuras* de la experiencia podamos vislumbrar su núcleo articulante, su marca fundamental (este proceder respecto de una experiencia colectiva tiene una clara semejanza con algunos aspectos del psicoanálisis en relación a la experiencia individual).

* Licenciado en Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección: Vicuña Mackenna 4860. Santiago-Chile.

** Licenciada en Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección: Vicuña Mackenna 4860. Santiago-Chile.

Nótese que el objeto de la siguiente reflexión no es tanto la crisis por la cual supuestamente hoy transita la educación chilena, como si ésta fuera simplemente un hecho objetivamente disponible, sino más bien *la experiencia* de ella, tal como aparece ante la conciencia pública, en tanto lo esencial de la crisis. La crisis de la educación no es sino cierta experiencia de malestar ante la misma y, por lo tanto, su explicación sólo puede ser la dilucidación de las condiciones de su emergencia.

Podría objetarse que con este enfoque aparentemente subjetivista se pierden de vista importantes factores objetivos cuya consideración impediría afirmar que la crisis de la educación es un problema solucionable atendiendo sólo a su dimensión experiencial. Sin embargo, cabría pensar que los *factores objetivos* de la crisis educacional pueden ser identificados y distinguidos como relevantes sólo si de ellos se tiene una experiencia que los articule como tales. Además, el malestar cultural respecto de las condiciones de la educación en la actualidad, que es lo que le da su carácter crítico, es propiamente un fenómeno experiencial. En todo caso, lo que pretendemos aquí es abordar la crisis educacional a partir del siguiente supuesto epistemológico de orden constructivista: cualquiera sea el objeto a estudiar, éste no es independiente de las experiencias colectivas que a él se refieren, puesto que el mismo se constituye esencialmente sobre la base de tales experiencias.

En síntesis, ante la conciencia de los diversos sectores de la población chilena, las prácticas educacionales aparecen claramente asociadas a un cierto malestar generalizado y poco comprendido. Para su comprensión no basta sólo con enumerar sistemáticamente las diversas reivindicaciones y alegatos que espontáneamente tienden a hacer estos diversos sectores de la educación, ni tampoco analizar objetivamente los factores de los cuales depende el deterioro de las prácticas educativas, sino que es necesario ante todo indagar cuáles son las condiciones subjetivas bajo las cuales es posible la experiencia de la crisis educacional. Porque si efectivamente se percibe un deterioro de las prácticas educativas, entonces ha de haber ciertas expectativas frustradas, ciertos valores amenazados o ciertas ideas sobre la educación que están en conflicto con lo que se percibe como la realidad de las prácticas educativas, de modo que sólo en relación a tales expectativas, valores o ideas es que se torna posible la *percepción* de un deterioro y la *experiencia* de una crisis de la educación.

Algunos antecedentes sobre nuestra experiencia en torno a la educación

Actualmente existe un relativo consenso sobre el diagnóstico básico de nuestra educación: un importante desajuste entre las necesidades sociales y la organización de la educación. Ya medianamente superado el problema de la cobertura de la educación, que hasta hace poco había sido la preocupación central de las políticas educacionales, surge el problema de su sentido y calidad, puesto que se hacen patentes tres carencias internamente conectadas:

- (a) la falta de integración entre la enseñanza escolar y la vida cotidiana de los alumnos, con la consiguiente pérdida de la relevancia social de la educación, en virtud que se le impone a cada comunidad educacional concreta un currículo universal que se desentiende de la diversidad cultural y económica de estas comunidades y de sus necesidades cotidianas;
- (b) un alarmante déficit en el desarrollo de competencias básicas y de aprendizajes mínimamente esperados o, en general, un no cumplimiento de los objetivos instruccionales de la educación, en virtud del carácter autoritario, desmotivante y/o descontextualizado de los procesos educativos, y
- (c) un nivel de inequidad educacional y social que atenta contra el principio de la democracia, en el sentido de una discriminación socioeconómica respecto de las oportunidades, procesos y resultados educacionales, y de una falta de focalización o discriminación positiva de la distribución de recursos y apoyo.

A éstos deben sumárseles, en otro nivel, los problemas de la rigidez legal-administrativa y de insuficiente inversión en la educación. Según el *Informe* de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), el sistema escolar chileno "ofrece una cobertura amplia pero de calidad pobre y desigual; es por eso inequitativo y, además, es poco eficiente. Sus logros son, en general, insatisfactorios. Para la mayoría de los alumnos provenientes de los lugares de menores recursos los niveles de logro son francamente malos. La formación que ofrecen los establecimientos escolares es rutinaria; no cultiva las capacidades del alumno y no enseña a aprender. [...] La gestión del sistema, a pesar de los avances en la descentralización, es todavía inflexible. Los profesores y los alumnos trabajan en un ambiente que, en general, es poco estimulante" (anexo 1, p. 28). A pesar de su carácter enteramente consen-

sual, este diagnóstico contiene una serie de tensiones, algunas de las cuales mencionaremos brevemente a continuación.

Es necesario, ante todo, notar que la especificación de los aspectos relevantes de la educación, y que en cierta forma la definirían, no hace alusión al *proceso* educativo. Tanto en las categorías de las encuestas estructuradas como en las opiniones vertidas en entrevistas abiertas se señalan variables tales como características de los profesores, infraestructura, textos y duración del año escolar (ver, por ejemplo, Arancibia, 1994) y lo más importante es que casi toda la evaluación de la percepción de la educación se cristaliza en el registro del rendimiento y en la identificación de variables cuantificables. En este mismo sentido, la percepción de los estudiantes respecto de una de las causas del fracaso escolar es la insuficiente preparación y conocimiento que *reciben* en los liceos (*op. cit.*). Este énfasis en la pasividad del rol del alumno en la situación de aprendizaje nos entrega evidencia que la educación se podría estar entendiendo como una instancia de entrega de información y entrenamiento, en la que la responsabilidad de la formación no sería compartida entre los interactuantes. Por lo tanto, el pretendido énfasis en conducir las prácticas educativas como proceso parece contradecirse con el modo unilateral en el que tales prácticas son evaluadas, y en función del cual los estudiantes supuestamente más afectados por el deterioro de la educación perciben todo lo contrario a una crisis educacional (Etchegaray, 1991; Weinstein, 1991).

Asimismo, la visión que se tiene del docente, exigida en su actividad laboral, apunta a la asignación de un rol de control y manejo de los alumnos, de modo que “a mayor desviación de los alumnos, mayor presión por meterlos dentro de la norma” (Edwards, Assael & López, 1991, p. 22). Esta es una modalidad educativa unilateral y restrictiva para ambos interactuantes (Weinstein, 1991). Por un lado, el educando se somete a las normas educacionales y, por el otro, el profesor debe responder al gran control externo de su desempeño, lo que se contradice con la visión de la llamada *educación para la democracia*. Esta visión, entregada por los docentes en la investigación realizada por Arancibia (1994), se ve reafirmada por la idea de la disciplina dentro del establecimiento educacional —demandada por la población—, la que considera que los niños que presenten problemas conductuales graves deberían ser expulsados. “Es importante destacar que en los niveles socioeconómicos más bajos hay mayor grado de acuerdo en aplicar medidas drásticas a los alumnos que presentan problemas”

(*op. cit.*, p. 145). La anterior consideración puede ser leída como la reproducción, en el sistema educacional, de pautas sociales autoritarias de interacción, las cuales estorbarían a tal punto la relación entre educación y democracia que Etchegaray (1991) ha podido sugerir que la escuela cumple una función de reclusión y vigilancia de la juventud.

Otra contradicción similar es la coexistencia de una declaración de principios de la educación marcadamente humanista (ver, especialmente, Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994) con un diseño de la educación centrado en logros del aprendizaje para un desempeño instrumental funcional (*op. cit.*), lo cual se expresa en la utilización del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) para la evaluación de la calidad educacional.

En la investigación de Edwards *et al.* (1991) algunos profesores definen su rol en términos de un discurso de tipo *misionero*, el que implica un cierto voluntarismo. Sin embargo, en esta misma investigación se pesquisó otro tipo de visión, que se podría llamar de *sometimiento*, en la que el educador se percibe preso de las circunstancias laborales, sin reconocer ningún ámbito de realización profesional; esta visión no es caprichosa sino que se encuentra avalada en el tipo de organización del sistema educacional actual. A partir de esta contradicción en la autopercepción del profesor, puede desprenderse otra referida a las posibilidades de participación dentro del espacio laboral. La municipalización fue un intento de descentralización de la educación, en el aspecto administrativo y educacional. Sin embargo, este tipo de decisión se ha cristalizado en una organización jerárquica, en la que paradójicamente el Estado planifica y controla el sistema a través del Ministerio y las alcaldías, que impiden una participación real mediante obstáculos administrativos. Este tipo de organización se reproduce al interior de las escuelas, siendo cada estamento una instancia de control. El espacio de autonomía respetado es mínimo, no existiendo una clara delegación de autoridad (*op. cit.*).

El discurso manejado socialmente sobre el profesor como profesional estaría en contradicción con el rol de técnico que ha asumido en estas circunstancias, dado que la municipalización sometió al profesor a un rol que favorece una concepción funcionaria de éste, producto de una condición burocratizante (Cerdeña, Núñez & Silva, 1991). En este sentido, existe una falta de seguridad en el trabajo por la ausencia de un estatuto docente que regule la carrera y que se adecue a los requerimientos del profesorado y el

Ministerio. Este tipo de organización presenta una particular contradicción con la visión de un profesor comprometido en su actividad, con un alto nivel cultural, con preocupación por actualizarse, interesado por los alumnos y realizando evaluaciones justas, ideas que son de hecho manifestadas por la opinión pública (Arancibia, 1994). Desde el retorno a la democracia, toda la política educacional, especialmente el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE), demanda al profesorado autonomía y creatividad, a la vez que, paradójicamente, se reconoce la ineptitud para ello en virtud que, por un lado, difícilmente los profesores podrán criticar la cultura que históricamente han tenido que internalizar para ascender socialmente y, por otro, ni los currículos de formación y capacitación docente (Allard, 1988; Magendzo, 1986) ni sus condiciones de trabajo (Domich & Faivovich, 1994) favorecen esas capacidades.

El criterio de evaluación de las prácticas educacionales depende, en última instancia, del objetivo que se le atribuya a la educación. Podemos sugerir que éste está definido por la posibilidad de ingreso a la enseñanza universitaria. De hecho, este parece ser el objetivo que define el eje de la educación (Etchegaray, 1991; Cariola & Cox, 1991), especialmente el de la enseñanza media, en la medida en la que la universidad es el tipo de enseñanza mejor valorado (Magendzo, 1986). Con respecto al tipo de educación deseada, junto al marcado énfasis en el rendimiento en el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.) y la cantidad de conocimientos técnicos adquiridos, aparece la preocupación, especialmente de los jóvenes, por una formación integral y humanista (Etchegaray, 1991; Lemaitre, Mena, Riveros & Rittershaussen, 1991; Cortés, 1992). Este punto es interesante en la medida en que se está entendiendo a la educación simultáneamente como *instructora* y como *formadora*. Sin embargo, en la práctica esta síntesis no se logra sin conflictos. Sobre este contraste entre una educación orientada al desarrollo personal y otra orientada a la competitividad, Fajnzylber (1992) dice: "No cabe duda de que existe una tensión entre los conceptos de moderna ciudadanía y competitividad. Pero pretender realzar la competitividad a expensas de la moderna ciudadanía es ostensiblemente arcaico, así como privilegiar la moderna ciudadanía haciendo abstracción de la competitividad resulta un poco ingenuo." (p. 15). Por lo mismo, no basta tomar estos dos aspectos conjuntamente como objetivos educacionales simultáneos para erradicar aquella tensión.

A pesar que la enseñanza universitaria es el tipo de educación culturalmente más valorado, la opinión de los estratos socioeconómicos bajos es que los objetivos de la educación deberían estar más orientados a la entrega de herramientas de trabajo. Aquí hay una primera contradicción entre lo culturalmente valorado y lo sentido como necesario. Pero la enseñanza media "en realidad no ofrece una preparación integral adecuada a los requerimientos de la sociedad contemporánea, no resulta conducente a trabajos específicos en un campo laboral muy estrecho y exigente para los jóvenes. Los propios resultados de la Prueba de Aptitud Académica muestran que si los logros en dicha prueba fueran el objetivo 'implícito' de la educación media, tampoco se cumpliría adecuadamente" (Allard, 1988, p. 73; Lemaitre, 1992). Una segunda contradicción se manifiesta aquí entre lo culturalmente valorado y las condiciones concretas de la educación media. Una última contradicción al respecto se da entre las políticas educacionales encaminadas a estimular la educación técnico-profesional o especializada y las exigencias de flexibilidad y creatividad que efectivamente hacen los empresarios a la educación (Scharager & Rittershaussen, 1992) como, asimismo, entre tales políticas dirigidas a combatir la inequidad —producto de que el tercio más desposeído de los estudiantes de educación media está destinado a introducirse en el mercado laboral sin calificación alguna— y sus consecuencias inesperadamente discriminatorias, en el sentido que sólo logran institucionalizar la inequidad (Bellei, 1994).

Todas estas contradicciones —y otras más—, propias de la experiencia de la crisis educacional en Chile, han sido más o menos puestas de manifiesto por diversos estudios y diagnósticos sobre la situación actual, y se han intentado resolver por medio de propuestas *ad hoc* para cada caso, pero no han sido hasta ahora consideradas como una totalidad sintomática que necesita ser explicada e interpretada. El discurso actual sobre la educación parte del hecho de la crisis y la describe, pero no la explica. Cuando, por ejemplo, se plantea el desajuste entre las necesidades sociales y la organización de la educación, ello se explica en función de la inequidad y la mala calidad educacional; es decir, se da por supuesto justamente lo que debe ser explicado. En otras palabras, el discurso —académico, político y gremial— sobre la situación de la educación en Chile no logra dar cuenta de la racionalidad o sentido de todas estas contradicciones aparentemente fortuitas y desconectadas entre sí. En tanto fisuras de la experiencia, nos invitan a sospechar de esa práctica, o sea,

a trascender el plano de las percepciones, creencias y expectativas conscientes que la comunidad manifiesta respecto de las prácticas educativas, retrotrayéndolo a un plano más profundo, desde el cual tales fisuras adquieran sentido en su trabazón global. En adelante intentaremos precisamente elaborar una hipótesis al respecto.

EL ENFOQUE: REPRESENTACIONES SOCIALES

En primer lugar, supondremos –siguiendo lo ya expuesto– que las representaciones conscientes que la comunidad tiene respecto del deterioro de las prácticas educativas no explican necesariamente tal deterioro ni tampoco detectan necesariamente la fuente real del malestar cultural que se les asocia. Es posible, en efecto, que tales representaciones sobre la crisis educacional encubran sus condiciones de emergencia, por lo menos las contradicciones que anteriormente indicamos como propias de la experiencia de la crisis educacional en Chile. En la medida en la que nos obligan a pensar en algún sustrato que las explique, sugieren que las representaciones conscientes sobre el deterioro de la educación no pueden ser consideradas como lo nuclear de tal crisis sino más bien como expresiones de ella. Por lo tanto, no basta con un modelo fenoménico del malestar sobre la educación para comprender la crisis educacional sino que es necesario plantear una explicación (siempre hipotética) capaz de revelar aspectos contraintuitivos u olvidados, si es el caso.

En segundo lugar, supondremos que existe una *noción cultural de educación* que condiciona el modo de conducirnos ante ella: condiciona nuestras prácticas educativas y nuestro modo de pensar o percibir tales prácticas. En general, entendemos por *noción cultural* las condiciones de sentido, históricamente formadas, de las que disponen en cada caso los agentes sociales con capacidad de acción y cognición, y que operan como condiciones de posibilidad de cada acción o cognición.

Las nociones culturales, así entendidas provisoriamente, no se refieren a *objetos dados de antemano* (y a los cuales eventualmente podrían no referirse), ni tampoco las sostienen *arbitrariamente* algunos actores sociales (mientras otros podrían estar libres de ellas). Los objetos de la experiencia no existen independientemente de las nociones culturales que condicionan históricamente la experiencia sino que son constituidos por tales nociones como objetos posibles de la

experiencia. Y los agentes no eligen sus nociones culturales ni pueden zafarse de ellas sino que están –siguiendo a Heidegger– siempre *arrojados* en una configuración de nociones culturales históricamente determinada. Las nociones culturales se articulan entre sí como un plexo de sentido que, en cada caso histórico, funge como soporte último de toda operación simbólica posible, como sustrato de todo fenómeno consciente (creencias, expectativas, percepciones, pensamientos, sentimientos, actitudes, etc.) y de toda práctica social (habla, actos, etc.). Es posible que este plexo *preconsciente* de sentido no sea coherente en sí mismo, que se torne al menos parcialmente insusceptible de devenir consciente o que entre en colisión con el efectivo despliegue de las prácticas sociales. Sobre algunas de estas posibilidades se volverá más adelante. Por ahora, basta tener en claro que las nociones culturales constituyen tanto a los agentes sociales que las sustentan como a los objetos que pueden comparecer cognitivamente ante tales agentes, de maneras concretas que pueden no ser evidentes para los propios agentes.

En tercer lugar, supondremos que la noción cultural de educación, compartida por los diversos sectores de la educación en Chile, juega un papel crucial en la explicación del malestar respecto de las prácticas educativas en la actualidad. La comprensión de la crisis educacional desde esta perspectiva cobra un sentido radical que no podía ser ni sospechado por los estudios descriptivos sobre los fenómenos conscientes referidos a las prácticas educativas. Ya no se debería tratar de saber cómo afectan las expectativas, percepciones u opiniones de unos u otros agentes sociales involucrados directamente en la educación sobre la calidad educacional o el rendimiento de los estudiantes. Se debiera tratar, en cambio, de saber cómo es que las precondiciones de sentido de esas expectativas, percepciones y opiniones, y también de las prácticas educacionales mismas, permiten dar cuenta de la crisis actual de la educación. No se puede circunscribir un estudio de esta índole a unos u otros agentes sociales sino que ha de investigarse un sustrato histórico común a todos los agentes del caso, lo cual es posible en virtud que comparten más o menos una misma experiencia histórica.

En cuarto lugar, y por último, supondremos que el concepto provisional de *noción cultural* puede ser fructíferamente reformulado en términos del concepto de *representación social*, en el sentido que éste nos permite abordar el ámbito del plexo preconsciente de sentido que subyace a las prácticas educativas, y a los fenómenos cons-

cientes referidos a ellas, en términos de un vocabulario más cercano a la psicología social. El concepto de las representaciones sociales sería apropiado para esto, justamente en virtud del giro que pretende simultáneamente con respecto al sesgo conductista e individualista de la psicología social habitual (Moscovici, 1984; Deutscher, 1984).

Tal como postula Serge Moscovici, el principal autor de este concepto, el pensamiento colectivo, irreducible al pensamiento individual, puede y debe ser estudiado por sí mismo; el concepto de las representaciones sociales surge precisamente del intento por hacerlo. Las representaciones sociales son nociones u organizaciones de representaciones, particulares en relación a cada grupo en función de su experiencia común concreta, que modulan y orientan tanto la acción (conducta individual y comportamiento social) como los estímulos o la percepción de los estímulos condicionantes de ella (Moscovici, 1984). Las representaciones sociales son, en cada caso de manera históricamente determinada, una forma especial de conocimiento, en la medida en la que cumplen con su emergencia la función de reducir incertidumbre, seleccionar información y generalizar para permitir inferencias (Herzlich, 1975). El carácter especial de esta forma de conocimiento radica no tanto en que sea irreducible a otras formas de conocimiento, sino en el hecho que toda otra forma de conocimiento depende de y se funda en las representaciones sociales. A diferencia de las opiniones, las percepciones y los conocimientos manifiestos, las representaciones sociales son intrínsecamente latentes. En este sentido, deben ser consideradas como entorno del individuo o grupo (Moscovici, 1984). Estas surgen, evolucionan y se extinguen a partir de las experiencias históricas particulares de los grupos o comunidades correspondientes, pudiendo articularse entre sí en forma más o menos coherente o conflictiva, pero siendo siempre un modo particular de apropiación del mundo, una búsqueda de sentido en la cual inscribir la acción. El concepto de las representaciones sociales, por lo tanto, no puede ser equiparado al de las representaciones en general, en el sentido de opiniones, percepciones o expectativas conscientes referidas a una sujeta "realidad objetiva", sino en el de sustratos de sentido condicionantes de la actividad de los grupos o comunidades, los cuales, a su vez, lo reproducen con su actividad.

No se pretende aquí tratar sistemáticamente este concepto sino sólo utilizarlo para la comprensión de la crisis actual de la educación. Sin embargo, para adoptarlo en forma no dogmática

es necesario tomar una precaución importante, porque este concepto, pese a su utilidad para pensar el plexo preconscious de sentido que subyace al quehacer humano, contiene todavía una serie de limitaciones y ambigüedades que le son inherentes.

Los límites del concepto radican fundamentalmente en su sesgo cognitivista. El mismo término *representación* encierra un significado ineludiblemente problemático, en la medida en la que indica la reproducción de las características de un objeto. En todo caso, la teoría de las representaciones sociales no las concibe simplemente como reflejos internos de algo externo ya dado, sino como remodelajes por parte de subjetividades socialmente situadas: no son percepciones de la realidad sino construcciones que la tornan perceptible. Pero, igualmente, el concepto se restringe a la dimensión cognoscitiva del sentido, con lo cual se rompe el legado durkheimiano del concepto: para Durkheim la función básica de las representaciones colectivas consiste en que, en virtud de su núcleo moral, son socialmente vinculantes. Es éste un rasgo esencial del plexo preconscious de sentido que subyace históricamente al quehacer humano, especialmente si se pone en evidencia su estatus ontológico.

Además, las ambigüedades del concepto de las representaciones sociales tornan muy problemático el intento por equipararlo al del plexo ontológicamente fundamental, en la medida en la que conducen a su trivialización. Así, Moscovici define a las representaciones sociales como universo de opiniones, mientras que Kaës las define como organizaciones duraderas de percepciones y conocimientos relativos a un ámbito objetual (Herzlich, 1975). Con esto se niega, al parecer, el carácter *latente* que se había atribuido en un principio a las representaciones sociales, en contraposición a las opiniones y las percepciones manifiestas. Esta ambigüedad radica en la inconsecuente operacionalización del concepto cuando se aplica a estudios empíricos: las representaciones sociales son investigadas normalmente a partir de respuestas a cuestionarios y comentarios en conversaciones (Moscovici, 1984). Esta ambigüedad apunta a perder de vista una premisa esencial a la conceptualización del sustrato preconscious de sentido tal como aquí se ha introducido, según la cual, como Gadamer (1991) lo formulara tan precisamente, "la lente de la subjetividad es un espejo deformante" (p. 344).

En todo caso, el concepto de las representaciones sociales sigue siendo útil –al menos provisoriamente– para referirnos al plexo preconscious de sentido que subyacería a la actividad humana,

si es que lo cuidamos de estos problemas, en la medida en la que le son accidentales y no constitutivos.

LA HIPOTESIS: CONTRADICCION HISTORICA ENTRE REPRESENTACIONES SOCIALES

Formulación de la hipótesis

La cuestión formal de cómo es posible, en general, que la representación social de la educación dé cuenta de un malestar con respecto a las prácticas educativas puede ser esquemáticamente abordada del siguiente modo. En principio, entre una representación social de educación y las prácticas educativas concretas pueden darse dos relaciones posibles:

- (a) o bien hay una *relación positiva o directa* entre la representación social y las prácticas concretas, en cuyo caso hay una relativamente alta *convergencia* entre lo que la comunidad entiende (prerreflexivamente) por educación y el modo en que la practica. Se trataría de una relación de *verdad social*, en el sentido de una adecuación entre la "idea" y la "cosa", es decir, entre la representación social y las prácticas concretas;
- (b) o bien, alternativamente, hay una *falsedad social*, en la medida en la que no existe adecuación entre las prácticas concretas y la representación social pertinente, o sea, en la medida en la que se dé una *relación negativa o inversa* entre ellas: una relativamente alta *divergencia* entre lo que la comunidad entiende por educación y el modo en que la practica.

En el caso de existir una relación positiva, aparecerá un malestar en la experiencia consciente de la comunidad, toda vez que la representación social de la educación entre en conflicto con alguna(s) otra(s) representación(es) relacionada(s). Este conflicto interrepresentaciones sociales puede aparecer como tal ante la conciencia de la comunidad, en cuyo caso ésta es capaz de identificar transparentemente su representación social de educación; pero, alternativamente, este conflicto puede ser insusceptible de devenir consciente, en la medida en la que esté ideológicamente ocultado o reprimido, caso en el cual la comunidad no es capaz de identificar transparentemente su representación social de educación, con la cual mantiene una relación opaca o distorsionada. En general, un programa de intervención

orientado a superar un malestar producido por un conflicto interrepresentaciones sociales debería intentar motivar y ayudar a la comunidad a que elabore explícitamente el conflicto, y, si el conflicto está ideológicamente ocultado, previamente sería necesario abrir espacios o contextos de comunicación no distorsionada y dirigida a la desideologización –por parte de la propia comunidad– de las relaciones entre las representaciones sociales pertinentes.

En el caso en el que se dé una relación inversa o negativa, aparecerá un malestar en la conciencia de la comunidad por el solo hecho de la divergencia. También en este caso puede darse transparencia o, alternativamente, distorsión ideológica de la relación entre la comunidad y tal divergencia. En general, un programa de intervención para superar un malestar producido por estas situaciones debería intentar, por un lado, motivar y ayudar a la comunidad a reflexionar críticamente sobre su propia representación social y, por otro, a tomar sus prácticas concretas bajo su propio poder (*empowerment*) para realizarlas tal como *podrían* ser realizadas.

En resumen, hay cuatro fuentes posibles de malestar: una verdad social declaradamente conflictiva [1], u ocultadamente [2], o una falsedad social ya sea declarada [3] o ideológicamente ocultada [4]. Para la comprensión de la crisis educacional actual seleccionaremos hipotéticamente una de ellas como fuente principal, en el entendido que siempre pueden darse mezcladas en diversas proporciones. Los aspectos contradictorios de la experiencia de la crisis educacional que mencionáramos anteriormente, sus *fisuras*, nos sugieren que la fuente principal del malestar cultural respecto de la educación consiste en un conflicto interrepresentaciones sociales ideológicamente ocultado. Precisamente, es la fuente 2 la que mejor podría dar cuenta del carácter contradictorio de tal experiencia, sin aparecer como tal ante la conciencia de la comunidad.

En concreto, nuestra hipótesis puede plantearse del siguiente modo: la crisis actual de la educación en Chile, que se manifiesta en las prácticas educativas y en los fenómenos conscientes referidos a ellas (de una manera que todavía queda por analizar), radicaría en un conflicto entre dos representaciones sociales de la educación que, siendo a la vez irreconciliables e irreductibles entre sí, operarían de hecho simultáneamente, orientando y condicionando problemáticamente todo el quehacer educacional. Concretamente, se trataría de un conflicto entre una representación social de la educación de fuerte raíz humanista, y que puede llamarse *representación*

tradicional (en virtud de su histórica continuidad a lo largo de la experiencia educacional chilena), y otra representación social de la educación de marcado énfasis técnico-instrumental, y que podría llamarse *representación neoliberal* (en virtud de su histórico vínculo con las políticas educacionales y económicas del gobierno militar). Los nombres que provisoriamente proponemos no se usan en un sentido riguroso ni para referirnos a sistemas interpretativos empíricamente demarcados entre sí, sino sólo alegóricamente para referirnos a *tipos ideales* –en el sentido de Weber– que, no mostrándose empíricamente en forma pura, permitan dar cuenta del sentido de la confusa y problemática experiencia.

Estas representaciones sociales de la educación serían *mutuamente excluyentes*, a pesar de ser coexistentes de hecho, puesto que mientras la “tradicional” estaría ligada en principio a prácticas educativas de formación espiritual en las cuales se realiza lo humano, la “neoliberal”, en cambio, estaría en principio vinculada a prácticas educativas meramente dirigidas a las exigencias de un mundo técnico, en el cual el sujeto debe luchar contra los demás por un estatus o éxito económico. Extremando las cosas, podría decirse que el ideal de la representación tradicional de la educación es el de la *sabiduría*, en la cual se integran el saber teórico y el saber práctico en una unidad moral, y, en un sentido ilustrado, la educación es vista como ilustración del pueblo, como medio de acceso a una cultura elevada por encima del sentido común (“moderna”). En contraposición, el ideal de la representación neoliberal sería, en este sentido extremo, el logro del mayor *puntaje* en la P.A.A. (o sus equivalentes en la vida), lo cual implica una fragmentación y funcionalización del saber; la educación, así, es pensada como un medio de acceso al mercado laboral o financiero, como vía de inserción funcional al intercambio social.

Estas representaciones sociales de la educación, además, son *irreducibles entre sí*. Por un lado, parece ya imposible volver al ideal de la *sabiduría* y olvidarse de las reales exigencias de nuestro mundo técnico. Esta pretensión sería ya sólo un diletantismo. Por lo demás, el acceso a la cultura, si es que hoy se trata de una cultura de masas, ya es impensable en términos de ilustración. Entonces, la representación “tradicional” no puede hacerse cargo totalmente de la educación. Y, por otro lado, parece igualmente inviable que el ideal del *puntaje* pueda articularse sin la compensación, al menos informal o hasta reprimida, de su contraparte. En realidad, siempre la racio-

nalidad instrumental ha descansado, inconfeablemente, sobre fuerzas no instrumentales que luchan por mantener y desarrollar la vida, y sin las cuales aquella, dejada a su libre dinámica, terminaría rápidamente en el desastre. Por lo tanto, la educación no puede quedar totalmente en manos de su representación neoliberal.

Si estas representaciones sociales de la educación no pueden coexistir sin conflicto –en virtud de su relación contradictoria–, entonces es natural pensar que entre ellas se dé una batalla por la imposición de una sobre la otra. Esta sería la fuente del malestar cultural respecto de la educación. Y si en verdad tampoco puede ya existir la una sin la otra –en virtud de su mutua irreducibilidad–, entonces ninguna de las dos puede ganar la batalla absolutamente. Hacia el final del artículo haremos algunas consideraciones a partir de esto. Por lo pronto, para dimensionar la complejidad del problema debe notarse que estas dos representaciones sociales de la educación no se contraponen en términos generacionales, clasistas, gremiales o en cualquier otra diferenciación de la comunidad, sino que coexisten contrapuestamente en toda práctica educacional –en el modo de conducirse ante la educación de cada profesor, cada alumno, cada investigador, cada político–, en diversos grados de pureza y evidencia. En general, esta contradicción se encuentra operante (aunque ocultada a la conciencia) en toda experiencia de la crisis educacional, puesto que tal contradicción es lo que la constituye.

La hipótesis, según la cual el problema de fondo consiste en el conflicto entre dos representaciones sociales de la educación que, coexistiendo, son divergentes y a la vez irreducibles entre sí, encuentra en la constatación de las antes mencionadas contradicciones propias de la experiencia de la crisis educacional un primer apoyo formal. En efecto, las *fisuras* mismas de la experiencia de la crisis educacional nos sugieren que para comprender tal experiencia ésta ha de ser reconducida a una situación originariamente contradictoria. Sin embargo, para sustentar esta hipótesis en su contenido se requiere encontrar antecedentes históricos de la efectiva existencia de tales representaciones sociales. Precisamente, si un rasgo esencial de las representaciones sociales es su historicidad, entonces la explicación de la efectiva formación histórica de las representaciones señaladas y su conflicto ha de tomarse como una cierta prueba de la hipótesis. En este sentido, lo que sigue de este trabajo es un esbozo de identificación de las condiciones concretas de la articulación histórica de las dos representaciones sociales señaladas.

Sustentación histórica de la hipótesis

El conflicto entre las representaciones sociales de la educación sugeridas anteriormente, y el contenido de éstas, depende de transformaciones históricas que se remontan por lo menos hasta la época de la formación de la conciencia nacional, a principios del siglo pasado. Tal conflicto, si bien no se manifiesta como tal en el espíritu de la época hasta bien entrado el siglo XX, puede ser reconstruido a partir de experiencias históricas originales en las cuales se encuentra en germen.

La educación pública en Chile se origina como un acto político de afirmación de los ideales republicanos: se establece para cooperar en la creación de la República. Se sigue en esto al pensamiento de Simón Rodríguez: la educación pública se piensa para formar republicanos, para reconocer la posibilidad de realizar los Derechos del Hombre en el hombre común. Así, en su proyecto de Constitución redactado en 1811, Juan Egaña dice que “los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social. [...] Todos los Estados degeneran y perecen, a proporción que descuidan de la educación y faltan a las costumbres para dar firmeza a los principios de cada gobierno” (Izquierdo, 1990, Tomo II, p. 276). El espíritu revolucionario tenía ya bien radicalizada una visión de la educación, según la cual ésta no sería pensable en términos meramente instrumentales —con lo cual la educación sería un medio para desenvolverse dentro de la sociedad— sino, al contrario, como fundamento mismo de la vida social —pues la educación se ve como condición de la paz y la cultura—. El mismo Juan Egaña propone la creación de un gran instituto para las ciencias, artes, oficio, instrucción militar, religión, ejercicios que dan actividades, vigor, salud y cuanto pueda formar el carácter físico y moral del ciudadano (*op. cit.*). Se constata aquí, además, el carácter integral de la visión que este autor nos ofrece sobre la educación: junto a la enseñanza de habilidades lingüísticas y matemáticas, se enfatizaba especialmente la enseñanza de la moral y la conducta por parte de las escuelas.

Con la Independencia se le encarga a la educación pública la tarea de cuidar y promover la unidad del Estado naciente. Tal educación formó a la clase media *culta*, principal agente de progreso del siglo XIX. En 1842 Domeyko distinguió tres grados de la educación: la primaria, la secundaria y la superior. Tal como lo describe Izquierdo, el propósito de la educación secundaria “era el de ilustrar y formar en el niño facultades intelectuales sin buscar otra finalidad útil. Es decir, busca-

ba el desarrollo armónico del niño que lo preparaba para ejercer sus cualidades morales e intelectuales” (*op. cit.*, p. 283). A pesar que el proyecto educativo que arrancó de esta visión de los fines de la educación no tuvo éxito definitivo, por la carencia de docentes competentes y la baja preparación del alumnado, tal visión marcó profundamente el modo de conducción de la educación, influyendo a Barros Arana, Amunátegui y Valentín Letelier.

Con posterioridad a la guerra de 1879, se renovaron los intereses por la educación, siguiendo el modelo alemán. Se traen maestros alemanes tanto para las escuelas normales como para los liceos y el Instituto Pedagógico (fundado en 1889), especialmente desde 1885. Los cambios de programas y de métodos pedagógicos produjeron una “extranjerización del espíritu de la enseñanza, su alejamiento de la realidad autóctona” y llevaron a un concepto “aristocrático y monárquico de la disciplina” (Labarca, 1939, p. 186). Sin embargo, esta influencia alemana cumplió la importante función de afianzar, a través del énfasis en la técnica didáctica y basando la enseñanza en la psicología, un modo de conducción de la educación centrado en el concepto de *formación*. Se trata de una noción esencial del humanismo, que significa el proceso de acceso a la humanidad, al género humano, a lo general desde lo particular, mediante el cultivo de las capacidades, o sea, de la cultura (Gadamer, 1991).

Ya a lo largo del siglo XIX se muestra cierto debilitamiento progresivo del espíritu humanista que animaba las prácticas educativas. Si bien junto a las cátedras de ciencias naturales y matemáticas siempre aparecía como dominante la línea clásicamente humanista de cátedras como las de elocuencia o retórica, historia literaria, gramática castellana, latín (cuyo estudio tenía gran importancia para Andrés Bello, en términos de lengua materna), filosofía, historia, derecho, composición literaria, gimnasia, canto, dibujo, historia sagrada, lenguas vivas, teología, etc., hacia fines de siglo la mayoría de estos ramos había perdido su importancia en la práctica, enfatizándose cada vez más el espíritu naturalista y positivista. Incluso tal espíritu *absorbió en sus propios términos* el sentido de algunos ramos clásicamente humanistas, como fue el caso del estudio del derecho, que cada vez más es tomado instrumentalmente y reducido al estudio del derecho positivo.

Pero este espíritu positivista no se autocomprendía en oposición al espíritu humanista, según se declara en el discurso inaugural que Andrés Bello pronunció en la fundación de la Universidad de Chile, en 1843: se observa un claro equili-

brio entre el sentido de progreso y la tradición. La representación social decimonónica de la educación, por lo tanto, encierra una interesante ambigüedad: la mezcla de rasgos humanistas y positivistas ofrece un potencial histórico a partir del cual podría conducirse a destinos radicalmente distintos, o a la mantención y agudización de tal ambigüedad.

La fundación de la Universidad Católica de Chile (1888) obedece ya a las primeras consecuencias de esta problemática mezcla: su iniciativa arranca de una crítica, por parte de los sectores católicos de la sociedad chilena, al predominio de los grupos liberales laicos en la educación, que omiten o desprecian el estudio de la religión. Obviamente que lo que está en juego no es simplemente la importancia de la cátedra de religión, sino el fondo antropológico que orienta las prácticas educativas. Motivada por defender los grandes valores del cristianismo, la idea de esta universidad "se fundamenta en el derecho de la Iglesia para enseñar la verdad y que ésta será una institución donde razón y fe armonicen, donde se instruya al alumnado a la vez que se lo forme en la piedad, buenas maneras y costumbres" (Celis, Krebs & Sánchez, 1978). En adelante, durante todo el siglo XX, hasta el golpe militar de 1973, se asiste a una progresiva agudización de esta ambigua mezcla entre humanismo y positivismo educacional. El golpe fue, sin duda, el cumplimiento drástico de esta coexistencia latente, tras el cual comenzaría a manifestarse propiamente como una contraposición entre dos tendencias irreconciliables e irreductibles entre sí.

Con el gobierno militar se instaló, a la fuerza del proceso de monetarización de la economía y de despolitización de la sociedad (Cousiño & Valenzuela, 1994), una representación técnica y neoliberal de la educación. Sin embargo, esta aparición de *la noche a la mañana* de una representación social es sólo aparente; en realidad, tal representación técnica venía preparándose históricamente desde mediados del siglo XIX, bajo la forma larvada de la ambigüedad entre humanismo y positivismo. Esta ambigüedad, en efecto, permitió la formación histórica de un conflicto entre una representación social tradicional y una técnica de la educación, el cual sólo se hizo patente como tal bajo las extremas políticas neoliberales del gobierno militar, puesto que le dieron un contenido unívoco a la representación técnica y al propio tiempo socavaron las bases de la representación tradicional.

El gobierno militar dejó a la educación y al Ministerio de Educación (MINEDUC) en condiciones caóticas, como efecto de una inconsecuen-

te despolitización de la educación que, en función de la monetarización de la economía, condujo a una mercantilización de la misma. La política educacional del gobierno militar puede explicarse —de acuerdo al modo en que éste la explica— como reacción ante la propuesta de reforma educacional de la Unidad Popular, o sea, ante el proyecto ENU (Escuela Nacional Unificada), en virtud de la gran amenaza que representaba la politización total de la educación: se lo vio como un intento del Estado de *adueñarse de los niños de Chile* para adoctrinar sus mentes con creencias materialistas y ateas, contrarias a la tradición del pueblo chileno. En este sentido, el criterio estratégico central de la política educacional del gobierno militar fue impedir que el Estado, que el MINEDUC, tuviera la posibilidad de realizar tales *atentados*: el MINEDUC no debe tener ideas propias que inculcar y la educación debe ser despolitizada totalmente. El Estado sólo debe dedicarse a subsidiar las empresas educativas, haciendo sólo lo que la comunidad no puede realizar adecuadamente. En este contexto surge, por un lado, la tendencia a la descentralización y, por otro, la mercantilización de la educación.

Tal mercantilización consistió fundamentalmente en financiar la demanda por educación (al estilo de M. Friedman), es decir, en subvencionar las escuelas en la medida en la que favorecieran una mayor cobertura educacional y retención de sus alumnos, incentivando así la libre competencia con el propósito de aumentar con ello la eficiencia y la calidad educativa. Este razonamiento, empero, resulta abstracto y extraño para el sector educativo, en virtud de la visión tradicional, según la cual "las escuelas no son empresas industriales sometidas a la ley de la oferta y la demanda. Son empresas morales sujetas a las necesidades de la cultura" (Letelier, 1912, p. 704). El sentido último de la mercantilización de la educación era incentivar al sector privado a participar y, por ende, la privatización total se transforma en el modelo de la política educacional del gobierno militar: "La verdadera consolidación del sistema y su eventual independización del acontecer político sólo se logran con el paso siguiente a la descentralización administrativa... que es traspasar la totalidad de los establecimientos al sector privado. De otro modo, cualquiera sea la situación financiera del sistema, no existe forma de sustraerlo a acciones que pretendan centralizarlo o manipularlo políticamente" (Ministerio del Interior, Ministerio de Hacienda, ODEPLAN y Secretaría de Desarrollo y Asistencia Social, 1989). Con esto se da por abolida la educación pública en Chile. De aquí que hoy, como dice

Etchegaray (1991), la institución escolar “no está centrada en los alumnos, ni en los profesores, ni en los contenidos, ni en la sociedad, ni en la universidad, sino en su propia subsistencia las más favorecidas, y en una loca carrera por el ranking en las de más recursos” (p. 159).

La descentralización curricular promovida por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) –aprobada el último día de la gestión del gobierno militar, en marzo de 1990– supone, en esta misma dirección, que la responsabilidad de contribuir al desarrollo de la educación pertenece a la comunidad, en función de la “libertad de educación”. Aparentemente se estaba definiendo la descentralización como democratización. Sin embargo, de hecho, la cesión de los establecimientos educacionales a las municipalidades no consistió realmente en un acto democratizador, puesto que los alcaldes no eran electos por el pueblo sino que eran designados directamente por el gobierno (tampoco consistía en un acto desburocratizador, pues los municipios tampoco desarrollaron una gestión más expedita). La extrema verticalidad de las autoridades impedía considerar seriamente el principio descentralizador como motivo último de la política educacional del gobierno militar, cuyas consecuencias apuntaron a reducir al MINEDUC a mero ejecutor de una política gubernamental elaborada abstractamente, sin contar siquiera con la presencia de algún representante del profesorado.

El advenimiento repentino de estas experiencias modernizadoras neoliberales de la educación, fundadas en el proceso de monetarización de la sociedad, produjo consecuencias en la educación que no pueden soslayarse: un desarrollo de la estructura del sistema educacional hasta alcanzar una cobertura casi total, la privatización de la gran mayoría de las unidades educativas, el aumento de la eficiencia económica de la educación, la agudización de la desigualdad social con respecto a la educación, un énfasis irrefrenable en los aspectos técnico-profesionales más que en los humanístico-académicos de la educación, el debilitamiento económico y de prestigio de los profesores y de las unidades estatales. Más que las consecuencias particulares, lo importante es que ellas han marcado profundamente la representación social de educación, en la dirección de los valores del rendimiento, de la eficiencia y del éxito ante los desafíos de la modernización. Se forma así una representación técnico-neoliberal de la educación que orienta y legitima las prácticas educativas.

La instauración de tal representación social, empero, es problemática, dado que aparece sobre

un fondo dominado desde antaño por una representación social tradicional, centrada en los valores de la formación personal, del *cultivo* integral de los educandos y de la cultura. Esta representación social humanista de educación no ha sido en absoluto reemplazada por la representación técnica moderna, pero sí la ha socavado en sus bases. Hoy tenemos un conflicto no mediado entre estas dos representaciones sociales, el que no puede pensarse simplemente como una tensión entre principios sino como un conflicto en el cual ninguna de las partes puede triunfar sobre la otra. La formación de la representación técnica de la educación tiene el efecto esencial de socavar las bases de la representación tradicional, de modo que ésta ya no es más rescatable, pero, por otro lado, la representación técnica por sí sola, sin la compensación de los restos de la tradicional, no es capaz de orientar las prácticas educativas sin reducirlas a mercancías abstractas insusceptibles de regulación normativa. Pero tampoco podemos *echar marcha atrás* con respecto a ninguna de las dos.

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

No hemos intentado aquí hacer una descripción del modo en el que se articula concretamente el malestar cultural sobre la educación, del modo en el cual aparece en la experiencia consciente de la comunidad, sino elaborar una hipótesis sobre las condiciones subjetivas de posibilidad de tal experiencia colectiva, las cuales no se encuentran directamente en esa misma experiencia y normalmente permanecen atemanzadas como tales para los actores pertinentes. Al comienzo se pretendió mostrar que esta misma experiencia está cruzada por una serie de contradicciones, sin cuyo análisis la comprensión del malestar sobre las prácticas educacionales queda (y efectivamente ha quedado) en la superficialidad. Porque, para dar cuenta del sentido o peculiar racionalidad de estas contradicciones, se torna necesario trascender el plano de sus manifestaciones conscientes (opiniones, percepciones, ideales y frustraciones que la comunidad expresa y siente en relación a las prácticas educativas, y a partir de las cuales normalmente se analiza la crisis educacional y se planifica sobre ella), para virtualmente acceder al plano profundo, no consciente, desde el cual tales contradicciones manifestadas podrían explicarse genéticamente. Dado el carácter contradictorio de la experiencia de la crisis educacional, sólo desde el punto de vista de un *plano profundo* de esa experiencia es posible

comprender globalmente su sentido y, asimismo, diseñar acciones orientadas hacia lo esencial de la crisis.

En este sentido, se ha propuesto que la actual crisis de la educación chilena radica en una contradicción *fundamental* entre dos representaciones sociales de la educación, una de corte tradicionalmente humanista y otra de corte neoliberal, igualmente vigentes. Es decir, radica en que nuestro modo de conducirnos ante la educación, ya práctica, ya teóricamente, encierra en sí mismo sentidos y fuerzas contradictorias que lo muestra como un malestar generalizado ante la educación.

Además, esta contradicción se encuentra normalmente *oculta* para la conciencia pública, en virtud de una distorsión ideológica de la experiencia de la crisis educacional. Esta ideología consiste precisamente en la tendencia actualmente dominante a analizarla y planificar respecto de ella sólo desde el punto de vista del *plano superficial* de esta experiencia de crisis, enredándose en las contradicciones manifiestas y, con ello, encubriendo la contradicción fundamental. En efecto, aquéllas (las llamadas *fisuras de la experiencia*) se derivan más o menos *indirectamente* a partir de ésta, en el sentido que el ocultamiento ideológico o —más simplemente— la *represión* de la contradicción subyacente entre las representaciones sociales impide que las contradicciones manifiestas reflejen directamente su origen en esa contradicción fundamental.

Las políticas educacionales que, desde el retorno a la democracia en Chile, se han venido diseñando e implementando con el fin de modernizar la educación, ciertamente enfatizan la necesidad de generar grandes consensos que funcionen como estructuras de compromiso fundamentales, pero estos consensos no pueden sino ser superficiales —o hasta represivos— en la medida en la que se sellen sobre un fondo no reconciliado. Estas políticas modernizadoras de la educación, por lo demás, lejos de orientarse al menos en parte al problema de las representaciones sociales involucradas, parecen dar por limpio el terreno cuando centran su atención privilegiadamente en problemas de currículos (Cariola, 1992), financiamiento, técnicas pedagógicas, formación docente, distribución de calidad y de autonomía y flexibilidad de gestión educacional (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994). Y si, como hemos propuesto en este trabajo, la crisis actual de la educación chilena no radica en estas variables sino en las representaciones sociales que les subyacen, estas políticas y perspectivas dominantes, en primer lugar, cum-

plen ellas mismas una función ideológica que reproduce la crisis y, en segundo lugar, permanecen abstractas respecto del problema de fondo, en la medida en la que no aciertan a su núcleo fundamental.

Para enfrentar la crisis educacional como totalidad, es decir, en su fundamento, no debiera pensarse primeramente en soluciones curriculares, técnicas o infraestructurales sino, ante todo —como se sugirió anteriormente para el caso de conflictos ideológicamente ocultados entre representaciones sociales en general—, debería intentarse generar contextos de comunicación no distorsionada y orientada a tematizar este conflicto fundamental, con miras no a lograr rápidos consensos sino al autoesclarecimiento histórico de los actores involucrados. No pudiendo desarrollar aquí lo que esto podría significar, nos limitamos a apelar, a modo de proyección para nuevas investigaciones, a dos conceptos psicológicos que pueden ser muy útiles en su virtual aplicación psicosocial a la cultura: el de *elaboración de conflicto* y el de *insight*.

BIBLIOGRAFÍA

- Allard, R. (1988). *La educación actual: ¿sirve a Chile?* Cuadernos del CED. Santiago: CED.
- Arancibia, V. (1994). *La educación en Chile: percepciones de la opinión pública y de expertos*. Santiago: Estudios Públicos.
- Bellei, C. (1994). *Pero... ¡si la gente lo pide! Crítica desde la equidad a la expansión de la educación técnico-profesional*. Santiago: Ponencia presentada al V Congreso de Sociología.
- Cariola, L. (1992). Dilemas sobre la reestructuración de la educación media. En S. Rittershausen & J. Scharager (Eds.), *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo* (pp. 67-91). Santiago: CPU.
- Cariola, L. & Cox, C. (1991). *La educación de los jóvenes: crisis de la relevancia y calidad de la educación media*. En M.I. Mena & S. Rittershausen (Eds.), *La juventud y la enseñanza media* (pp. 23-42). Santiago: CPU.
- Celis, L., Krebs, R. & Sánchez, L. (1978). Historia de los noventa años de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Universitaria*, 1. Santiago: Pontificia Universidad Católica.
- Cerda, A.M., Núñez, I. & Silva, M. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: PIIIE.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Informe para su Excelencia el Presidente de la República, don Eduardo Frei Ruiz-Tagle*. Santiago, Chile.
- Cortés, F. (1992). Los jóvenes y la escuela: esperanzas y frustraciones. En S. Rittershausen & J. Scharager (Eds.), *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo* (pp. 35-45). Santiago: CPU.
- Cousiño, C. & Valenzuela, E. (1994). *Politización y monetarización en América Latina*. Cuadernos del Instituto de Sociología. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Deutscher, I. (1984). Choosing ancestors: Some consequences of the selection from intellectual traditions. En R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 71-100). Cambridge: University Press.
- Domich, C. & Faivovich, M. (1994). Diagnóstico de la salud mental en profesores de ocho escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Santiago. *Revista Chilena de Psicología*, 15, 15-21.
- Edwards, V., Assael, J. & López, G. (1991). *Directores y maestros en la escuela municipalizada*. Santiago: PIIE.
- Etchegaray, F. (1991). Los jóvenes, su percepción y situación en la educación media. En M.I. Mena & S. Rittershaussen (Eds.), *La juventud y la enseñanza media* (pp. 155-174). Santiago: CPU.
- Fajnzylber, F. (1992). Educación y transformación productiva con equidad. *Revista de la CEPAL*, 47, 9-19.
- Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Herzlich, C. (1975). La representación social: sentido del concepto. En S. Moscovici (Ed.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 389-418). Barcelona: Planeta.
- Izquierdo, G. (1990). *Historia de Chile*. Santiago: Andrés Bello.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lemaitre, M.J. (1992). Los jóvenes y la educación media. En S. Rittershaussen & J. Scharager (Eds.), *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo* (pp. 7-34). Santiago: CPU.
- Lemaitre, M.J., Mena, M.I., Riveros, M. & Rittershaussen, S. (1991). Expectativas, realidad y sueños en torno a la educación media. En M.I. Mena & S. Rittershaussen (Eds.), *La juventud y la enseñanza media* (pp. 229-248). Santiago: CPU.
- Letelier, V. (1912). *Filofía de la educación*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago: PIIE.
- Ministerio del Interior, Ministerio de Hacienda, ODEPLAN y Secretaría de Desarrollo y Asistencia Social (1989). *Informe de análisis situación sector educación en administración municipal*. Santiago, Chile.
- Moscovici, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: University Press.
- Scharager, J. & Rittershaussen, S. (1992). El egresado de la educación media y el trabajo: expectativas de los empleadores. En S. Rittershaussen & J. Scharager (Eds.), *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo* (pp. 93-103). Santiago: CPU.
- Weinstein, J. (1991). El liceo en la subjetividad de los jóvenes pobladores. En M.I. Mena & S. Rittershaussen (Eds.), *La juventud y la enseñanza media* (pp. 175-200). Santiago: CPU.