

# Las movilizaciones estudiantiles de 2006: una respuesta a mitos y esperanzas defraudados

Christian Larotonda\*

**Resumen:** Este artículo aborda algunos de los cambios sociales que afectan las esperanzas de cumplimiento de las promesas implícitas en el imaginario social sobre la educación, y su vinculación con las protestas estudiantiles en Chile en el 2006. Estas promesas, hoy incumplidas para la mayoría, forman parte de lo que esta reflexión considera el mito sobre la educación, el cual, en Chile, se condensó en un discurso sustentado sobre el principio de la meritocracia, que no goza de la vitalidad que tuvo en otros tiempos. La paradoja que se observa entre la importancia dada por la sociedad a la educación (traducido en un importante aumento de la inversión pública), los buenos resultados en las grandes variables y el creciente descontento de la población respecto de la calidad de ésta, se explica en esta reflexión a partir de la consideración de la educación como una práctica ritual que ha perdido el sentido y el fundamento que le dio origen y sustento en la sociedad actual de rápidos y profundos cambios.

**Palabras clave:** Jóvenes, meritocracia, cambios sociales y educación, sentido de la educación.

## The 2006 student's demonstrations: an answer to frustrated myths and hopes

**Abstract:** This paper tackles some of the social changes that affect the hope of the fulfilment of promises inscribed in the social imaginary about education, and its link with the 2006 students demonstrations in Chile during 2006. These promises, nowadays unaccomplished for most of the people, are part of what, in this article is considered a myth about education, which was condensed, in Chile, in a social discourse based in the meritocratic principle, which does not have, nowadays, the vitality it used to have. The paradox observed between the importance given by society to education (shown in the considerable increase of public investment), good results in most of the most important variables and the people's increasing dissatisfaction with the quality of education, is explained in this paper starting from the consideration of education as a ritual practice that has lost its sense that gave origin and support, in a present society of fast and deep changes.

**Key words:** Youngsters, meritocracy, social changes and education, meaning of education.

Recibido el 20.02.07 Aprobado el 26.03.07

\* \* \*

## Introducción

Por diversas razones, la educación se ha convertido en los últimos años en un tema de especial relevancia en la sociedad latinoamericana. Hemos asistido en la Región a un proceso de reformas educativas que han intentado actualizar los sistemas según los cambios culturales acaecidos y a las demandas sociales que éstos han provocado. A este respecto, el llamado proceso de globalización -y su concomitante auge en tecnologías de la comunicación- ha sido determinante en buena parte de estas mutaciones, las cuales no llevan, actualmente, un curso que se visualice claro o previsible.

Ante este escenario, en los últimos años, muchos de los gobiernos de la Región han hecho un esfuerzo importante por aumentar los recursos que sus estados invierten en educación. Chile es un buen ejemplo de esto: el gasto público en educación pasó de un magro 2,4% del PIB en 1990 a 4,3% en 2003 (Mineduc, 2005). Es necesario agregar que este incremento se vio multiplicado por el importante aumento que experimentó el PIB chileno en mismo lapso de tiempo. Así, el gasto público en educación creció, durante el mismo periodo de tiempo, a un ritmo excepcional, pasando de 579.447 millones de pesos en el 1999 a 3.600.892 millones en 2005, (Marcel, 2005).

Los motivos de los incrementos en la inversión pública en educación son múltiples, y varían, como es obvio, de país en país, aunque en general, se suele señalar que estos radican en tres motivos fundamentales. El primero es que los procesos de globalización han colocado en primer plano el valor -incluso económico- del conocimiento y, por consiguiente, de los mecanismos que permiten su multiplicación. El segundo, es que la capacidad de aprovechamiento y de desarrollo tecnológico de un país depende estrechamente de la formación de sus recursos humanos, en donde la educación, sin lugar a

dudas, juega un rol preferente. El tercer motivo es la creciente conciencia por parte de algunos gobiernos del papel crucial que juega toda la educación -no sólo la escolar- en la conservación de la propia identidad cultural y en el desarrollo intelectual, moral y ético de la nación, en síntesis, el papel que juega para el desarrollo personal y humano de cada uno de los miembros de las nuevas generaciones, lo que en definitiva va conformando, en conjunto, un proyecto de país y mantiene –según la expresión chilena- el alma nacional.

En el caso de Chile, en el nuevo rol que juega la educación, priman asimétricamente las razones de tipo economicistas (las dos primeras) por sobre la última de ellas, sustentadas principalmente, por una visión del ser humano y de la sociedad inspirada fundamentalmente en los principios de la teoría del capital humano. Desde esta perspectiva, la salida a los problemas de desarrollo del país –y de la Región en general– puede hallarse a través de la creación de una masa crítica de técnicos y profesionales, capaces de dinamizar, de tal manera, las economías que produzcan los cambios necesarios que lleven al país –o los países– al desarrollo.

Desde la perspectiva señalada, el rol de la educación sería el de productor o formador de los profesionales, los técnicos y, en general, el personal calificado que permitiría al país lograr su anhelado salto al desarrollo (prometido en el caso chileno para el bicentenario del primer gobierno patrio, para no hablar de las promesas hechas por Menem en Argentina en los '90). A este respecto, el Banco Mundial y otros organismos de crédito internacional, han jugado un papel importante aportando un considerable capital en forma de préstamos blandos en los últimos años. Simultáneamente, organismos como la OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) apoyaron estas iniciativas, incorporando a Chile y a los países del MERCOSUR (con excepción de Paraguay) dentro de los países a ser monitoreados. De allí que, desde 1998 en adelante, comenzaran a arribar a estos países estudios y sugerencias claramente sustentados sobre las premisas de la teoría del capital humano. Un buen producto de esta visión son, por ejemplo, los aportes dados por la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez.

Sin embargo, y a pesar del esfuerzo económico realizado por muchos países, y en Chile en particular, desde hace ya algunos años los resultados alcanzados no son percibidos por muchos como satisfactorios, y parece haberse instalado como opinión generalizada, que la educación que están recibiendo las generaciones jóvenes no es buena. El crecimiento de esta *sensación* colectiva puede ser percibida en casi todos los ámbitos, pero sobre todo, a través de los medios de comunicación, quienes de manera repetitiva -y hasta tendenciosa- expusieron y exponen noticias o acontecimientos que la alimentan. En este escenario, no fue extraño presenciar a finales de mayo de 2006 el reclamo de los jóvenes estudiantes de Educación Media de Chile.

Las protestas estudiantiles del año recién pasado (2006) sacaron a la luz pública los fuertes cuestionamientos que la sociedad chilena tiene sobre la educación. El descontento social se manifestó en el apoyo de muchos sectores sociales (Colegio de Profesores, asociación de padres y Apoderados, etc.) al movimiento estudiantil. Lo curioso de este fenómeno es que este sentimiento de que la educación está realizando mal su función coincide con un periodo en el que, a nivel nacional, se ha invertido importantes recursos económicos en esta área. Así comienzan a escucharse acusaciones, como si sobre uno u otro actor de este sistema recayera principalmente la responsabilidad de esta frustración. Asistimos sucesivamente a cuestionamientos a los profesores o las instituciones formadoras de los mismos, al Ministerio de Educación, o a partidos políticos, etc., entendiéndose que algo hicieron mal, y que por eso, esta **máquina** llamada educación, hoy no está funcionando como debiera.

En la gran mayoría de los análisis y las críticas que se escuchan sobre la educación, se trasluce una lógica mecanicista, la que tiene como supuesto que entregando ciertos insumos (buenos, por cierto), si la educación (la máquina) hace bien la tarea, los resultados deberían ser buenos. Lo curioso es que el Ministerio de Educación puede mostrar buenos resultados en la mayoría de las grandes variables macro educativas, aún así, la gente siente (no sin razón) que la educación está mal.

La presente reflexión pretende, realizar un análisis del fenómeno planteado, desde la perspectiva comprehensiva que aportan las ciencias sociales y la filosofía, la cual puede ofrecer nuevas referencias que pueden iluminar nuevas proyecciones al respecto

### **La educación como acción cultural**

La vida del ser humano, en cuanto vida humana, se da dentro de una estructura de significados, sentidos, creencias y otras construcciones sociales, que se denomina cultura. Todas sus acciones, experiencias y percepciones se dan dentro de este gran marco. La educación formal, como es la que se imparte en los liceos y escuelas, se enmarca dentro de este mismo fenómeno; por lo tanto, sus actividades son esencialmente, desde esta perspectiva, un fenómeno cultural.

La vida escolar como fenómeno cultural se haya rebotante de acciones que pertenecen al mundo de lo ritual, más que al mundo de lo racionalmente utilitario o instintivo. Estas acciones rituales trabajan bajo una lógica de eficacia que puede ser de orden real o simbólico, pero en las cuales la relación medios - fin no es intrínseca.

El mundo de lo ritual en la vida escolar trasunta todo su quehacer, y va desde la conmemoración de las gestas que fundan el sentido de identidad nacional en los alumnos (como son los festejos del dieciocho de septiembre, veintiuno de mayo, etcétera), hasta los ritos que marcan las estructuras de poder que ordenan su organización (como son los saludos al comenzar las clases, los timbres, los uniformes, etcétera).

No son pocos los estudios y trabajos de investigación que abordan algún aspecto de la cultura escolar como objeto de estudio. Se puede señalar a grandes autores que han investigado sobre este tema, como Kemmis (1990), Zemelman (1987), McLaren (1995), Jackson (1991 [1975]), Torres (1991) o Bourdieu (1988 [1966]; 1977), por señalar sólo algunos. El objeto de estudio de estos autores varía desde la relación que existe entre la política, por un lado, y la educación como práctica social, por el otro; hasta -en los últimos- las representaciones culturales de las estructuras de poder (político o social) manifestadas en la educación y en las formas de transmisión cultural como reproducción cultural, pasando por la teorización del currículo oculto. En efecto, estos últimos autores están principalmente interesados en las relaciones entre los actores de la vida cultural de las escuelas, en donde el tema “cómo reproducir las estructuras sociales de una sociedad de producción” y las estructuras de “poder-resistencia” que se establecen entre los profesores y alumnos, entre profesores y directivos, entre grupos sociales oprimidos y grupos sociales dominantes son abordados principalmente como producto de un proceso de transmisión cultural que intenta perpetuar las diferencias de poder.

Este *paper*, sin desconocer los aportes hechos por estos y muchos otros académicos más pretende utilizar las contribuciones de la antropología y de la filosofía para reflexionar acerca de las vinculaciones entre los cambios socio-culturales de los últimos tiempos y la sensación de decepción nacional con el sistema educativo, vinculación que no se afilia en el orden o lógica de la causa-efecto, sino en el de los marcos referenciales que dan sentido y origen a las acciones humanas. Para ello será necesario detenerse brevemente en los conceptos de cultura, mito y rito, para comprender el porqué la educación puede ser entendida como una gran ritual social, y cómo este ha entrado en un proceso de desacreditación que cuestiona su labor.

### **La cultura: una trama de significaciones**

El origen de la palabra cultura se remonta al verbo latino *colo* que significaba primitivamente moverse, trasladarse, pero que, poco a poco, se transformó para los latinos (pueblo eminentemente rural) en habitar y cultivar la tierra. Este cambio de significado manifiesta el modo particular en el que este pueblo, otrora migrante como los otros pueblos indoeuropeos, plantea su modo de ser en el mundo.

Así, el habitar (*colo* de donde deriva «colono») es una acción sobre el medio natural, una transformación de la naturaleza a partir del trabajo (el sentido vulgar de *cultus*, de donde deriva ‘cultivar’) y los cuidados pertinentes, las relaciones comunitarias, los rituales a los dioses y las fiestas de principio y fin de cosecha, etcétera (el sentido estricto de *cultus*, del cual deriva la noción de ‘rendir culto’). La acción de habitar (*colo colere*) dentro de un mundo, de un ámbito labrado o trabajado por el ser humano, indica, por lo tanto, una fuerte relación con un suelo, con un territorio que de mero espacio natural es transformado, a través de un proceso de apropiación material y simbólica, en un espacio cultural, en «mi tierra», «mi patria». A través del **habitar** (*colo*) nace una *consuetudo* y una *mos* que más tarde se manifestará en *lex*. Es la creación de un orden humano en la indefinición del mundo natural, la concreción de un cosmos, de una morada, de un hogar existencial y dando cuenta, además, de un hecho social total que transcurre en la vida cotidiana y que incluye la participación social.

Este «crear un mundo» a partir de esta materia indefinida que es la naturaleza, es una tarea comunitaria, que tiene que abordar una multiplicidad de desafíos, los cuales se resumen en cuatro, siguiendo al antropólogo argentino Santillán Güemes (2000): la relación de la comunidad con su entorno natural, la relación dentro de la comunidad misma, la relación de la comunidad con otros grupos humanos que también están «creando» su mundo, y la relación de la comunidad con lo que ella denomina o designa como sagrado. Así, los distintos grupos humanos en su vivir -y crear un mundo en el que vivir- van estableciendo, a lo largo de sus experiencias colectivas e históricas, maneras propias y recurrentes de resolver y enfrentar estas relaciones y de construir un sistema o dominio relacional que los identificará y, por lo tanto, los diferenciará de otros grupos. Este modo particular que todo grupo humano ha tenido a lo largo de la historia es lo que determina a una cultura: “El medio a través del cual cada pueblo, cada grupo humano, se mancomuna sobre la base de sentimientos, lenguajes, conocimientos, valores y prácticas similares, transmitidas y recreadas de generación en generación y en función de determinados principios y propósitos que, al actualizarse históricamente, identifican y aglutinan al grupo en torno a horizontes simbólicos comunes y estrategias de vida compartida”. (Santillán Güemes 2000)

La definición presentada se enmarca dentro de la concepción geertziana de cultura, la cual la describe como una densa trama de redes simbólicas de significados, en función de la cual los individuos interpretan sus experiencias, guían sus acciones y definen sus estructuras sociales (para resolver los desafíos arriba planteados): “Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo a contribuido a tejer, considero que la cultura es esa urdimbre...” (Geertz 1995: 20)

La cultura por tanto, es el resultado de una “construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo determinado. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean a la vida individual y colectiva de la comunidad”. (Pérez Gómez 1998: 17)

Las dos funciones básicas de la cultura son el garantizar la continuidad de una comunidad y otorgar sentido a la totalidad de su existencia. Estas funciones se llevan acabo con la colaboración de mecanismos de comunicación (verbal y no verbal), que a pesar de tener raíces biológicas, son creaciones de la misma cultura (tradiciones orales, ejemplaridades, educación formal, etcétera).

Los múltiples recursos que un grupo pone en juego para asegurar la transmisión y reproducción de las claves técnicas y simbólicas de su estilo de vida, de su imaginario sobre sí y el mundo, de su peculiar modo de habitar o de **estar siendo** en el mundo, están íntimamente relacionados con la otra finalidad de la cultura: la producción de sentido. González Gazqués, reflexionando sobre la concepción de cultura de Rodolfo Kusch dice: “...la totalidad de una cultura difícilmente se obtenga por la sumatoria de sus «partes», sino en todo caso por el hallazgo de aquello que le imprime un sentido específico a cada una de ellas y las integra como totalidad. En consecuencia, la cultura no consiste en una mera totalidad de ‘cosas’, sino de sentidos”. (González Gazqués 1989: 17)

A través de diversos y complejos caminos una comunidad crea un imaginario sobre sí y sobre el mundo, un determinado **universo simbólico expresivo**, contenido dentro de una **densa trama de significados** que, por un espacio de tiempo, va a contener las claves simbólicas del estilo general de vida con los modos concretos de garantizar la reproducción de esas claves. Esas **claves** se objetivizan en múltiples creaciones culturales, entre ellas, los mitos, entendiendo a estos, no como fantasías o mentiras, sino como las narraciones sociales que condensan las explicaciones y sentidos profundos sobre temas fundamentales de la vida humana.

### **El mito como fundamento de un imaginario social**

Desde la perspectiva que se está esbozando en este artículo, el mito es un modo de pensar, de entender el mundo y de plasmar en relatos justificadores la trama de significados referida. Ésta, junto con significar (otorgarle sentido) el actuar de los miembros de una comunidad, argumenta y sostiene el porqué se actúa (y se debe actuar) del modo en que se lo hace. De este modo el mito fundamenta el imaginario social sobre un tema determinado.

El mito está compuesto por relatos que conforman una unidad que no es sistemática ni racional,

sino *viva*. Estos relatos se hallan continuamente en movimiento, se desarrollan se modifican, se funden unos con otros, sean estos distintos o nuevos, en fin, se transforman. Quienes los encarnan muchas veces no son “conscientes”, es decir, forman parte de lo que Schutz llama –siguiendo a E. Husserl– la “actitud natural”.

Suele ser parte del lenguaje común presentar a los mitos como algo del pasado o propio de los pueblos arcaicos. Así se suele hablar de los mitos de la Grecia o Roma antigua, o de los mitos de tal o cual tribu indígena. Sin embargo, tal como muestra buena parte de la antropología urbana actual y de la reflexión filosófica, los mitos, o más bien el pensamiento mítico, lejos de ser un simple fenómeno histórico pervive, aunque camuflado, en el ser humano moderno. Sin embargo, se debe aclarar que esta pervivencia no se efectúa solamente por el recuerdo o memoria de los mitos y rituales ancestrales sino que, por el contrario, en cada época, se engendran mitos y ritos propios, de manera que también existen mitos y ritos de la era contemporánea.

Esta pervivencia del mito en las sociedades contemporáneas se vislumbra en diversas acciones. A modo de Ejemplo y sólo por nombrar algunas actividades: los grandes rituales nacionales (paradas militares, celebraciones de independencias etc.), las celebraciones del ciclo anual (como los años nuevos y otros), o los rituales deportivos (olimpiadas, campeonatos mundiales, etc.), entre otros.

### **El ritual: un mito puesto en acción**

Desde una perspectiva antropológica y filosófica, en todo ritual hay una ruptura con lo cotidiano (lo rutinario), generando un marco geográfico-espacio-temporal diferenciante; es una actividad que se repite con cierta periodicidad; en la que se profieren palabras o se realizan ciertos gestos o en la que se manipulan algunos objetos, palabras, acciones y objetos sustentados desde una creencia en una eficacia no basada en lo empírico y que no se agota en la lógica mecánica de causas y efectos.

El ritual suele estar acompañado, también, de un mandato social, de una obligación o imperativo moral de participación en él. La asistencia a rituales es del orden del deber y no de la simple voluntad. Por ejemplo, el imperativo de asistir al funeral del padre o la madre (el hecho ritual) es socialmente compartido. No así, el mirar tal o cual película o teleserie (aunque se haga repetitivamente).

Aunque muchos suelen relacionar los rituales sólo con actividades de índole religiosa, los rituales cruzan toda la vida humana. Como señala McLaren: “son actividades sociales naturales encontradas en contextos religiosos pero no confinadas a ellos. Como conducta organizada, surgen de las ocupaciones ordinarias de la vida. En oposición a la idea extendida entre muchos estudiosos y legos en el sentido de que los rituales han generalmente desaparecido en la sociedad contemporánea, estos se encuentran presentes siempre y por doquier en la vida industrial moderna”. (MCLAREN 1995: 54-55)

Esta presencia que va de la mano de la pervivencia del mito, pues éste, siendo real y sagrado para quien lo comparte, se convierte también en **ejemplar** y, por ende, repetible, pues sirve de modelo, y a la vez, de justificación de las acciones. (ELÍADE 2000: 21-22) Incluso, para el ser humano pre-moderno un objeto o un acto sólo es real en tanto que imita o repite un arquetipo (las acciones primordiales de los seres supranaturales realizadas *illo tempore*), pues, desde esta perspectiva, la realidad se adquiere sólo por repetición o participación de la fuente primordial de su creación. De allí que lo que no tiene un modelo ejemplar está desprovisto de sentido y carece de realidad.

Así es que siguiendo el pensamiento de Elíade se puede concluir que el rito no es más que un mito puesto en acción, y que los elementos que utiliza, ya sean sonoros, visuales o gestuales son, por lo tanto, simbólicos. El rito, utilizando dichos símbolos, dramatiza el mito. Se manifiesta así la unidad entre símbolo, mito y rito: el gesto, la palabra y la forma actualizan los mitos permitiendo su encarnación. Para los pueblos tradicionales, estas tres expresiones del ser humano efectivizaban permanentemente el mundo, regenerándolo, permitiendo su normal desenvolvimiento, gracias a su reiteración.

Ahora bien, si se sigue el pensamiento de Elíade, y si se considera a la educación como un conjunto de prácticas rituales y no solamente como una serie de retazos de una religión olvidada surge inevitablemente la siguiente pregunta: ¿cuál es el modelo ejemplar que se repite en los colegios y liceos? o, ¿qué gestos se repiten y de qué personajes?

A primera vista, no se encuentran relatos de mitos, pero una segunda mirada más profunda permite descubrir un relato tácito, sobreentendido en el seno del sentido de la sociedad; relato que no se encuentra plasmado en una narración organizada, pero que cumple con las funciones descritas del mito: ejemplaridad y justificación. Devela, pues, una conciencia estructurada que explica y justifica el modo en que se actúa. Esta es, siguiendo a Ricoeur (1991: 315-316), una conciencia previa a toda plasmación literaria, antes de toda cristalización en relatos o en palabras. Esta forma de vida se expresaría al principio en una conducta práctica global relacionada con la totalidad de las cosas. Dicha conducta o práctica se traduciría en el rito, con más plenitud y expresividad que en el cuento; la misma palabra mítica no sería más que el segmento verbal de esa acción total.

### **El imaginario social sobre la educación en Chile**

En Chile, ha existido desde hace mucho tiempo, una gran demanda social por educación, alimentada por una valoración muy especial de la población hacia ella. Las esperanzas y expectativas puestas en ella, han sido - y aún parecen ser - muy altas. La sociedad continúa considerándola, no sólo como un medio de llevar al país al desarrollo económico (tal como exponen teorías de índole economicistas), sino que se la estima, también, como vehículo de definición de status o, más aún, como un medio de promoción social. Esta idea o imaginario sobre la educación se fue construyendo a partir del proyecto de modernización y desarrollo que sufrió Chile en las últimas décadas del siglo XIX y en la mayor parte del XX. Así, el principio de la educación primaria gratuita (establecido en 1860), la ley de educación primaria obligatoria (1920), la articulación del sistema de educación pública (1927) son fruto de un proyecto nacional al respecto. El modelo de una escuela nacional, laica y de calidad, que cumpla con su misión de educar fue un ideal compartido no sólo en Chile, sino también, en otros países de la Región como, por ejemplo, Argentina y Uruguay. La gloria de este proyecto hubo de condensarse en los liceos y en las escuelas normales, siendo las chilenas, pioneras en América Latina y de calidad destacada.

En la actualidad, este mandato social (sustentado desde una creencia de índole mítica) acerca de la educación se manifiesta de diversas maneras, de las que se destacarán dos. Primero, el alto índice de gasto privado en educación, en el que Chile destaca a nivel internacional: del total de gastos en educación en el país, el 42% corresponde al gasto que los privados realizan de su propio pecunio. Segundo, en el creciente índice de escolarización y de años de escolarización de la población. Hoy se puede constatar que los deseos de educación exceden a la escuela y al liceo, y apuntan a la educación superior, en especial la universitaria. La mayoría de los padres, sin distinción de nivel socio económico alguno aspira a que sus hijos **vayan a la universidad**, y que sean *profesionales*. En los niveles socioeconómicos medios, no pocas familias hacen grandes esfuerzos económicos para solventar los costos de la educación de sus hijos en el sistema privado, esperando, principalmente, que sus hijos puedan obtener, finalmente, buenos resultados en la PSU (Prueba de Selección Universitaria), y así puedan optar a ingresar a una buena universidad (¡ojalá tradicional!).

Los padres aspiran a que en los colegios y liceos a los que asisten sus hijos logren que éstos den los pasos necesarios para que este proyecto de profesionalización se pueda hacer realidad. En buena parte de esos «pasos necesarios» para la profesionalización está implícito un plan de disciplinamiento, en el que los jóvenes deben alcanzar ciertas metas: obtener buenas calificaciones, ser “ordenados”, asistir, en lo posible, a un pre-universitario, realizar ensayos de la prueba de selección universitaria, etc.; para que después de todo este esfuerzo, lograr, por sus méritos, entrar a la universidad. Estos “pasos” hacen las veces de pruebas que sustentarían una meritocracia en el sistema social, tenido en cuenta el status asociado a la educación y a la expectativa de remuneraciones congruentes con este status. De hecho, no pocos comparan a la educación formal de occidente como un rito de iniciación, entre otros, Foucault (1989), Elíade (2000). Ya en 1968 Iván Illich sostenía que: “por escuela y escolarización entiendo aquí esa forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los siete a los veinticinco años, y también el carácter de ‘rite de passage’ que tienen la educación como la conocemos, de la cual la escuela es el templo donde realizan las progresivas iniciaciones. (Illich 1971: 46).

Junto con lo expresado hasta el momento, la sociedad nacional parece no sólo tener puestas las esperanzas en la educación para lo anteriormente dicho, sino que además se la ve como el organismo social encargado de solucionar casi todos los males que en ella emergen. Así hemos sido testigos, a través de los medios de comunicación, del reclamo social de los adultos frente a las actitudes «violentas» de los jóvenes, o el reclamo general de la sociedad frente a los problemas de la delincuencia. En estos casos, y frente a muchos más, la sociedad demandó de la educación una solución o, lo que es más, la señaló como

responsable de lo sucedido.

En resumen, la sociedad chilena ha tenido en muy alta estima a la educación, lo que en palabras de Illich, no sería más que la aceptación progresiva del 'mito liberal' sobre ésta. (Illich 1970: 45). De allí que ha depositado en ella tantas esperanzas y expectativas, muchas de ellas que parecen ilusorias. Éstas se han condensado, como se señaló, en un imaginario social que se manifiesta en mandatos sociales o imperativos morales que impulsan a los padres a mandar a sus hijos a las escuelas (el dogma escolar de que hablaba Illich en los '70 [1971:46]), imperativos que con el transcurrir del tiempo se han materializado en la forma de leyes, como la de Educación Básica y Media obligatoria. En la actualidad esta disposición legal comprende doce años de escolarización obligatoria, siendo, así, el país con la escolarización más alta de la región, estando al mismo nivel de los europeos.

### **La evidencias que erosionan los fundamentos del mito de la educación**

Sin embargo, la naturaleza de estas convicciones socialmente compartidas y condensadas de numerosas formas en los discursos sociales, parecen haber perdido la solidez que otrora tuvieron. A este respecto, los procesos de desinstitucionalización señalados por Alain Tourain (1997) y otros (Torricelli 1998 y Mamone 1997) han contribuido a la erosión de los fundamentos de estas creencias, manifestado en la pérdida de protagonismo de instituciones que consuetudinariamente (por lo menos en Occidente) habían sido las encargadas de la transmisión de la cultura: la escuela, la iglesia, los partidos políticos y la familia.

El grado de descrédito que tienen los partidos políticos, las instituciones educativas y las eclesiásticas principalmente entre los más jóvenes es muy alto, debido en parte a que ya no cumplen las funciones que cumplieron para otras generaciones comparte la desilusión con otros grandes mitos sociales. "La cultura de la institución escolar, por la que algunos sienten nostalgia, el papel del 'maestro' que transmite el conocimiento y al mismo tiempo normas nacionales o sociales, cultura de los clérigos o húsares de la república... todo esto está en rápida descomposición y casi ha desaparecido. (Touraine 1997:46)

La familia, institución que aún goza de reputación, ha cambiado imperceptible, pero continuamente: hoy más de la mitad de los niños que nacen en Chile, lo hacen fuera de un matrimonio legalmente constituido; la cifra de casamientos decae año tras año, a pesar de que la población crece. Sencillamente esto es un periodo de cambios profundos, el que se suele denominar como un cambio de época: el fin de la modernidad o el proceso de desmodernización. Todo lo señalado hasta el momento ha producido que los pilares más profundos de la cultura y de sus producciones "pesadas" (y no sólo de sus construcciones y manifestaciones secundarias) se encuentren en un periodo de franca recomposición. (Cf. Martín Hopenhayn 1995: 54)

En concordancia con lo expuesto, fuerte impacto ha tenido la difusión del estudio realizado por los académicos de la Facultad Ciencias Económicas de la Universidad de Chile, Javier Núñez y Roberto Gutiérrez (Núñez: 2004), en el que, a partir de una muestra representativa de ingenieros comerciales revelan que, a iguales méritos académicos, formación, experiencia y condiciones laborales, existe una diferencia en el nivel de ingresos de un 35% según el nivel socio económico de origen de los sujetos estudiados.

Este estudio ha tenido la particularidad de sacar a luz una realidad de la cual la mayoría de las personas tienen experiencia, pero que no había sido estudiada con rigurosidad. Su publicación, sumado a las experiencias personales de muchos, ha cooperado a cuestionar fuertemente (por lo menos en los niveles socioeconómicos medios y medio-altos) el discurso social instaurado en el imaginario colectivo que señala que "si uno es buen alumno, podrá ingresar a buenas universidades; y si uno tiene un título de una buena universidad podrá, tener un buen trabajo". Es decir, el mito que sustenta el imaginario de la meritocracia, en donde cada uno recibe lo que merece según sus meritos y esfuerzos.

La investigación recién señalada precisa algo importante para la reflexión aquí planteada: parece demostrar que lo que permite optar a un buen trabajo son otras variables distintas a los méritos académicos, tales como nivel socioeconómico de origen (determinado por comuna de residencia y colegio al que asistió cuando niño) y en menor medida, apariencia personal (medido en términos de apariencia caucásica). Sorprendentemente, esto ya era denunciado por Illich más de treinta años atrás, cuando sostenía que los proyectos modernizadores de aquella época, manifestados en lo que se llamó la "Alianza

para el Progreso”, no estaban haciendo otra cosa más que “la sustitución de una elite cerrada, feudal y hereditaria, por otra que **se dice meritocrática**” (Illich 1971: 44)

Los jóvenes de niveles socioeconómicos altos saben que ya no es necesario obtener buenos resultados para poder estudiar en una universidad; basta con tener los recursos financieros necesarios y rendimientos académicos regulares -o incluso pobres- para tener la oportunidad de poder estudiar casi cualquier carrera universitaria, con excepción de algunas pocas. De hecho, hoy en día, hay universidades que no piden como requisito puntaje alguno en la PSU como requisito de ingreso. Estos jóvenes también saben que no es necesario altos méritos académicos en la universidad para optar a un buen trabajo o a una buena remuneración una vez terminados sus estudios universitarios. Así, comienzan a tomar fuerza para la elección de la universidad donde estudiar otros elementos que no son explícitamente enunciados en el discurso oficial pero que pertenecen a lo que Berger y Luckmann llaman el sentido común. Entre estos elementos, se pueden señalar, por ejemplo, la afinidad ideológica, la capacidad de generar redes sociales de contacto o, incluso, la ubicación geográfica, que en el caso de los habitantes de la ciudad de Santiago, determina el grupo social al cual se pertenece o se desea pertenecer.

Teniendo presente todo esto, el imperativo moral (el mandato social del mito) de estudiar que se traducía expresiones verbales tales como “las notas sirven para la universidad”, o el deber de estudiar en una “universidad tradicional” comienza a desdibujarse y a perder fuerza, progresivamente. Hoy todavía es noticia ver que jóvenes que obtuvieron puntajes nacionales en la PSU no optaron por carreras en las llamadas “universidades tradicionales”, este hecho se va haciendo cada vez más natural, y pronto ya no será “noticia”.

Junto con estos cambios, surgen problemas en los colegios que sustentaban (aunque sea en parte) su coerción sobre los jóvenes sobre este imperativo ahora debilitado. Planteadas así las cosas, ¿qué sentido tiene esforzarse en el colegio? Es fácil percibir en profesores de los establecimientos a los que estos jóvenes asisten, el desconcierto ante la falta de interés y la despreocupación con que se plantean su vida escolar muchos de ellos y ellas. Por otra parte, la segmentación social tan marcada en Chile en el ámbito escolar, comienza hoy a repetirse en la educación de nivel superior. Así se empiezan a perfilar universidades a las que asisten mayoritariamente alumnos de nivel socio económico alto o medio alto y universidades a las que asisten los que tienen menos recursos económicos. En este mismo sentido, cabe señalar que actualmente han aparecido muchos Institutos Profesionales que sustentan su publicidad en los medios de comunicación social pregonando su bajo precio.

Sumado a lo ya señalado, muchos de los jóvenes de los niveles medios, que pertenecen a sectores sociales que tradicionalmente creyeron en el valor (mítico, por cierto) de promotor social de la educación, ven con escepticismo la necesidad de esforzarse en los colegios o liceos, sabiendo o, por lo menos, intuyendo que, en realidad, estos esfuerzos no cuentan con las recompensas (implícitamente) prometidas. Las cifras de profesionales desempleados o subocupados son una realidad que erosiona el discurso social que estimulaba a los jóvenes a esforzarse en su rol como buenos estudiantes y, así, muchos profesores de los que enseñan a estos jóvenes se ven desorientados frente al modo en que estos se plantean su vida escolar. Estos jóvenes también parecen cuestionar el **para qué** estudiar o **para qué** esforzarse si esto no **sirve** para algo.

Por su parte, los jóvenes de nivel socioeconómico bajo (claramente los más numerosos de los tres grupos) han podido experimentar, en su mayoría, el fracaso de la educación como vehículo de movilización social. Muchas investigaciones retratan no sólo como los jóvenes han perdido las esperanzas de salir de su situación, sino que, lo que es peor, los mismos profesores que les hacen clases, también las han perdido. De esta manera, la profecía autocumplida campea triunfante como modo de explicación del fracaso de los jóvenes de este grupo social. Así la promesa de recompensa al esfuerzo realizado por educarse se desvanece y el mito que la plasmaba se desdibuja frente al *éxito* que tienen otros a través de medios poco honestos y a la incapacidad del sistema educativo de cumplir con lo prometido.

Planteadas las cosas de este modo, el sentido de la asistencia al liceo, y el motivo de los esfuerzos por intentar aprender las materias que allí se imparten, se diluye; a tal punto, que la mayoría de los liceos fiscales que atienden a la población más pobre evidencian graves complicaciones en su interior, las que no suelen salir a la luz pública sino cuando superan la barrera de lo tolerable por los excesos de violencia u otros problemas y terminan siendo noticia.

Por cierto, ¿qué sentido tiene permanecer en un liceo para luego salir a realizar un trabajo que se



podría efectuar sin haber pasado por él? Si el liceo no cumple la función de promotor social en los niveles bajos, ¿para qué asistir? En este minuto, las promesas de la educación, por lo menos para este sector social, se han convertido en falsas expectativas, en desilusión, tal y como ya denunciaba el grupo de rock Los Prisoneros en los '80, estos jóvenes “se quedaron pateando piedras”, ellos, “sobran”.

Así la creciente brecha en los resultados en la PSU entre los colegios particulares (que atienden mayoritariamente a los sectores más acomodados) y los colegios públicos (que atienden mayoritariamente a los sectores de menos recursos) no hace más que confirmar aquello que en los '70 ya sostenía Illich: “...llegamos a la conclusión de que en América Latina la escuela acentúa la polarización social...” (Illich 1971: 44). Esto ha propiciado frustración y tensión social, que si bien no justifica éticamente, a lo menos permite comprender el origen de, los estallidos de violencia, la delincuencia, del consumo de drogas ilícitas, el consumo abusivo de alcohol y otros problemas sociales que afectan a muchos jóvenes de los sectores más carenciados de nuestra sociedad.

Entre los y las jóvenes de este sector social, la gratuidad y universalidad de la educación, conciente o inconscientemente es vivida como una promesa engañosa. Pues como señalaba Illich: “la falacia de la gratuidad crea en el marginado la convicción de ser el único culpable de su situación. (Illich 1971: 45). Pues como se le esta “regalando” la oportunidad de estudiar, si no lo hace, o si lo que hace no tiene el resultado deseable, él o ella es el único culpable y responsable de su fracaso. Esto lo exponen investigaciones recientes asociadas a los jóvenes que estudian en liceos de sectores populares (T. Ríos 2004).

### **La paradoja de un éxito que es un fracaso**

La situación descrita da cuenta, como ya se esbozó, de un escenario paradójico. Por un lado, el Ministerio de Educación de Chile puede exhibir buenos resultados en la mayoría de las cifras que miden su gestión (aumento de la inversión pública y privada, aumento de los años de escolaridad promedio de la población, disminución de las tasas de deserción escolar, aumento en el nivel promedio de ingresos de los docentes, aumento de los recursos disponibles para la capacitación docente, tasa de alumnos universitarios de primera generación, número creciente de alumnos extranjeros en las universidades nacionales, etc.), pero, simultáneamente, se advierte descontento profundo en la población con la educación. Ésta siente que la creencia que sostenía su esperanza en el sistema educativo para la promoción social y como sustentador del sistema meritocrático, paulatinamente se derrumba, y que éste no está entregando aún alternativas socialmente compartidas.

Probablemente, la contradicción señalada reside en el foco de atención de las políticas educativas ministeriales, las que claramente están inspiradas desde los parámetros que privilegian indicadores que poco dicen, finalmente, de la calidad de la formación que se recibe en los liceos, y poco y nada dicen del problema estructural que produce el desenmascaramiento de promesas falsas y mitos desaparecidos (por lo menos con la situación tal como está). Así podemos encontrar, como investigaciones recientes denuncian un creciente reclamo por parte de los jóvenes por una mejor educación (en el sentido más amplio de la palabra). En este reclamo se concentra la demanda por: formación humana, por la generación de espacios de diálogo, encuentro y creación, es decir, un reclamo por una re-humanización del liceo. (T. Ríos 2004)

Al mismo tiempo este fenómeno devela un desconcierto en los profesores, muchos de los cuales sabiendo qué es lo que debieran hacer, se ven atrapados en una maraña legaloide que los compele a seguir trabajando y operando desde la lógica de ese mito que hoy parece no tener comunidad que lo haga vivo, es decir, a partir de un relato que ha perdido su sentido originario, por lo que la praxis se ha transformado en un hacer irreflexivo o carente de un sentido social que lo justifique y sustente.

Quizás esta situación desconcertante para toda la sociedad explique, finalmente, los magros resultados obtenidos en calidad (o mejor dicho cantidad) de aprendizajes a pesar de los esfuerzos realizados. Pese a la fuerte inversión económica efectuada, los resultados en las pruebas internacionales de las cuales Chile ha participado (y de las que ahora prefiere no participar más: TIMMS y PISA) dejan a la sociedad chilena con el sabor de una tarea incumplida o, por lo menos, mal cumplida. Otro tanto ocurre al analizar los resultados de las pruebas SIMCE o de la PSU.

En conclusión, el reclamo de los jóvenes por educación de calidad para todos, no es infundado.

## **Cultura, estructura social y educación en el s. XXI**

El antropólogo estadounidense Geertz, señala que no se debe caer en el error de identificar o asimilar el concepto de cultura con el de estructura social. De esta manera, critica las corrientes que de manera explícita o implícita así lo han hecho, y se detiene a explicar en qué consiste la diferencia entre ambos conceptos: “Cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción; estructura social es la forma que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas.” (GEERTZ 1973: 133) “La naturaleza de la diferencia entre cultura y sistema social se ve más claramente cuando se considera las clases contrastantes de integración característica de cada una de ellas. El contraste de lo que Sorokin llamó «integración lógico-significativa» y lo que llamó «integración causal-funcional». (GEERTZ:133)

Esta distinción permite interpretar procesos de conflicto y cambio que pueden provocar ciertos rituales en algunos sistemas sociales. Geertz ilustra esto con un ejemplo de un ritual en la isla de Java (GEERTZ 1973, cap. 6), en el cual la realización de un funeral en el suburbio de una ciudad provoca un conflicto de proporciones en la comunidad que lo realizaba. La situación observada y descrita plantea la incógnita que interpela por la total disfuncionalidad del ritual observado. Para responder este interrogante Geertz apela a la distinción señalada entre cultura y sociedad; es decir, entre (1) el sentido y significado que tiene para un grupo social realizar ciertas acciones, lo que él denomina «la integración lógico-significativa» de las mismas, y (2) la estructura social en donde se realizan, lo que él denomina “la integración causal-funcional”. Así, teniendo presente esto, se pudo descubrir la incidencia que tiene el hecho de que la comunidad observada estaba compuesta por migrantes internos, es decir, campesinos que se establecieron en los suburbios de una ciudad. Como consecuencia de esto, se trataba de una comunidad socialmente urbana (su miembros viven en una ciudad), pero culturalmente permanecían siendo campesinas.

Geertz sostiene que la discordancia entre la estructura lógico significativa que dio origen al ritual y la integración causal funcional estalla en el ritual ya que en el grupo social observado no existía congruencia entre el marco cultural de significación en donde había nacido el rito que se pretendía realizar y la estructura social en donde efectivamente se intentaba realizarlo.

En el caso de la educación en Chile, parece ocurrir una situación análoga a la descrita por Geertz. La cultura, el imaginario social, el marco lógico-significativo que dio origen a la estructura social en la que la educación como institución social jugó un rol destacado (tal como la vivieron las generaciones adultas) ha cambiado radicalmente y no existe más. De este modo, parece de Perogrullo hablar de los cambios socio culturales, de los que la globalización y el fin de la modernidad son sólo conceptos que describen un cambio inédito para los hombres y mujeres de Occidente. Sin embargo se sigue realizando una práctica ritual, pero extrañada del marco que le dio origen y sentido.

Esta diferencia en el marco lógico significativo, con la integración causal funcional trae como consecuencia el hecho de que la educación, aunque siga repitiendo lo que en otrora se realizaba, hoy no genera el efecto esperado, ni, mucho menos, el efecto que en otros tiempos producía o se creía que producía. Como se dijo más arriba, la eficacia del ritual no de orden lógico causal: “El rito es un acto cuya eficacia real o presunta no se agota en el encadenamiento de causa y efectos. Si es útil, no lo es por conductos exclusivamente naturales, y en ello reside su diferencia respecto de la práctica técnica.” (CAZENEUVE 1971: 19).

Esta ineficacia genera conflicto: los esfuerzos por educarse no traen aparejado las promesas implícitas, tal como ya se describió. Y esta desilusión no es aceptada pasiva y desinteresadamente por la gente. Por el contrario, el año recién pasado fuimos testigos de las protestas estudiantiles, y todo indica que la situación de descontento y desilusión no está acabada ni resuelta con el informe de la comisión nacional sobre este tema, la que ha sido convocada por el poder ejecutivo nacional forzado de algún modo por los acontecimientos.

### **A modo de conclusión**

Frente a esta situación en la que las antiguas creencias con respecto a nuestras instituciones

sociales, en especial, la educación, parecen desvanecerse, el reencantamiento, tanto con la tarea de ser estudiante, como con la de ser profesor, parece un desafío que toda institución educativa se debiera plantear como meta. Para ello será necesario que los jóvenes escapen de la lógica del **para qué sirve**, y se orienten hacia el sentido de **porqué** se hace lo que se hace. Los profesores, por su parte, deberán centrar su interés no tanto en el **cómo** se hace (lo instrumental), sino más bien, en el sentido de **por qué** se hace (las finalidades). Con esto no se está desvalorizando el saber hacer, sino que se está planteando la necesidad de sustentar el quehacer pedagógico sobre razones y sentidos que respondan a la realidad social y cultural actual. Hacerlo sobre un fundamento que fue y que ya no es, por más bueno que fuera, no solo es ilusorio, es, también, disfuncional socialmente hablando.

Consiguientemente, hasta que no se re-signifique la función de la educación, hasta que no se comparta un nuevo discurso social, sustentado sobre la base de un **sentir común** sobre ésta, en cada escuela y en cada liceo, los alumnos seguirán haciendo **como si** estudiaran, haciendo **como si** les interesara lo que se les pretende enseñar, haciendo **como si** respetaran a sus profesores; y éstos seguirán haciendo **como si** hicieran buenas clases, **como si** los alumnos les prestaran atención a éstas; y los directivos seguirán haciendo **como si** la marcha de los liceos fuera la deseada, haciendo **como si** se estuviera logrando aquello con lo que alguna vez soñaron cuando estudiaban para ser profesor. En otras palabras, todo seguirá siendo nada más que una parodia de lo que debería ser.

Una de los grandes beneficios que trajo aparejado la movilización de los jóvenes en el año 2006, es que, finalmente, se pudo desenmascarar, aunque sea en parte, la ineficacia de esta simulación. Chile, hoy, reconoce que no está haciendo las cosas como corresponde en esta materia; y toma conciencia de que no puede seguir haciendo **como si** no pasara nada, **como si** los resultados negativos se debieran sólo a la pereza de los adolescentes o a la impericia de los profesores o la mala gestión del Ministerio de Educación. Hoy, por fin, el país se ha puesto a conversar sobre este problema; esperamos que los resultados de los cambios que ineludiblemente han de venir nos permitan terminar con este fingir que nos ha llevado a donde no queríamos estar.

### Bibliografía

Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003), *Informe Capital humano en Chile*, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile.

Brunner, J. J. (1996), "Comunicación y Cambios Culturales", en Suplemento Artes y Letras del diario El Mercurio, Santiago, 04 de Febrero de 1996.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977), *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Laia, Barcelona.

Bourdieu, P. (1988), "Democracia y Educación: escuela conservadora y escuela liberadora", en Cancio, M. (Comp.): *La enseñanza reproductora y/o transformadora*, Ed. Coordinadas, Santiago de Compostela.

Cazeneuve, J. (1972), *Sociología del rito*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.

Contreras, M. (2004), *Clasismo y Meritocracia en Chile: Mito y Realidades*, Revista FORO 2004, disponible en <http://www.chile21.cl/medios/PDF/36a6.pdf>

Corvalán J., Fernández G. y González L. E. Editores, *Los jóvenes en Chile y Europa, Educación trabajo y ciudadanía*, CIDE – PIIE – UCL, Santiago, 1999.

CENDA (Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo) (2002), *Chile: Financiamiento de la Educación. La Necesidad de Mantener el Incremento del Gasto Público en Educación*, Santiago de Chile.

de Coppet, D. (1993), *Undersatanding Rituals*, Routledge, New York.

De Moraes, D.: "Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural", Revista Contracampo, Nº 1.

Elíade, M. (2000), *El mito del eterno retorno*, Madrid, Siglo XXI.

Elíade, M. (1958), *Iniciaciones Místicas*, Taurus, Madrid.

Elíade, M. (1957), *Lo Sagrado y lo Profano*, Labor, Barcelona.

Elíade, M. (2000), *Mitos Sueños y Misterios, Kairos*, Barcelona,.

- Fundación Paz Ciudadana (2003), *Delincuencia Juvenil en Chile: tendencias y desafíos*, Santiago, Octubre 2003. Disponible en <http://www.pazciudadana.cl/documentos/delincuenciajuvenil.PDF>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos (2002), *Estadísticas de las Finanzas Públicas*, Santiago.
- Geertz, C.(1995), *La interpretación de las Culturas*, Univ. Press, Manchester.
- González Gazqués, G. (1989), “Cultura y ‘Sujeto Cultural’ en el pensamiento de Rodolfo Kusch”, en *Kusch y el Pensar desde América*. Compilación y prólogo E. Azcuay. Buenos Aires, CELA.
- Hopenhayn, M (1999), *Medios de comunicación y comunicación en la nueva oleada modernizadora*. En Chile: *Ruta al tercer Milenio*, Ed. Itesa, Santiago.
- Jackson, P. W.(1991), *La Vida en las Aulas*, Morata, Madrid.
- Jara, O. y Pérez, L. M.(1996), *Los jóvenes y el Liceo*, MINEDUC Programa MECE Media, Santiago.
- Larotonda, C. (2005), *Los Rituales de Cuarto Medio: significados atribuibles a los rituales que preceden al egreso de los alumnos de Cuarto Medio de un Colegio de Santiago*, Universidad de Chile, 2003.
- Larotonda, C. (2005), *Los Rituales de Cuarto Medio*, en Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, N° 1 2005, pp.197-208.
- Marcel, M. y Tokman, C. (2005), *¿Cómo se Financia la Educación en Chile?* Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda de Chile.
- McLaren, P. (1995), *La escuela como un performance ritual*, Siglo XXI Editores, México DF.
- Mineduc (2005), *Una Mirada a la Educación: Resultados del Programa Mundial de Indicadores WEI 2004*. Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto del Mineduc.
- Molina, S. (2000), *Logros de la década de los noventa y desafíos futuros*, en *Perspectivas*, en revista del Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, vol. 4, N° 1, (pp. 5-21).
- Núñez J. (2004), *Discriminación y meritocracia en el mercado laboral en Chile*, en Economía y administración (Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas) No. 147 (may/jun. 2004), pp. 4-8.
- Pérez Gómez, A. I.(1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.
- Parker, C. (2000), *Los Jóvenes Chilenos: cambios culturales; perspectivas para el siglo XXI*, MIDEPLAN, Santiago de Chile, 2000. Disponible en: <http://www.mideplan.cl/prospec/jovenes.pdf>
- Ríos Saavedra, T. (2004), *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares : un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar*, PUC, Santiago de Chile.
- Ríos Saavedra, T. (2005), La comprensión hermenéutica y la metodología etnográfica: síntesis en un diario de campo, en Revista *Pensamiento Educativo* N° 18
- Ríos Saavedra, T (2006), La comprensión del acto de escucha en la educación escolar a partir de la Filosofía reflexiva de Paul Ricoeur, en Revista *Polis* Universidad Bolivariana, Volumen 5 N° 15 2006
- Romero, J. y cols. Larotonda, C. y otros (2004), *En busca del concepto de Solidaridad que manejan nuestros adolescentes: primeras aproximaciones*, Universidad de Chile.
- Sánchez Cabdequí, C. (1998), “Las formas de la religión en la sociedad moderna”, en *Revista de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona*, n° 54, 1998, pp. 169-185.
- Santillán G., R. (2000), “Educación y cultura”, en Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, Ciudad de Panamá, Panamá, 5 y 6 de septiembre de 2000. Disponible en <http://www.oei.es/santillan.htm>
- Sanguinetti P., Sanguinetti J. y Nicolini J. P. (2000), *Análisis de alternativas de financiamiento de la educación básica en Argentina en el marco de las instituciones fiscales federales*, Universidad Torcuato Di Tella y CEDI, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.utdt.edu/~sanguine/INTRODUCCION%20informe%20final.pdf>

OECD (2002), *Education at a Glance*. OECD Indicators. OECD, Paris.

Touraine A. (1995), *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México.

Torres, J. (1991), *El curriculum Oculto*, Morata, Madrid.

Turner, V. (1975), *Simbolismo y ritual*, P.U.C. del Perú.

#### notas

\* Christian Larotonda, Profesor de Filosofía, Magister en Educación, Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, E-mail: [claroton@uchile.cl](mailto:claroton@uchile.cl)