

Poder, conocimiento y sistemas educativos:

Un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVI, núm. 1, pp. 39-65

Cristián Cox
Investigador CIDE

I. INTRODUCCIÓN

Los procesos y relaciones por los que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento que su sistema escolar intenta inculcar, reflejan tanto la distribución del poder como los principios operantes de control social.¹ Diferencias y variaciones en la distribución, organización, transmisión y evaluación de los recursos simbólicos que un sistema escolar procesa, así como los conflictos y solidaridades que los sostienen socialmente, constituyen un área de fundamental interés, tanto desde el punto de vista de la reconstrucción sociopolítica y cultural de un orden democrático estable, como desde la perspectiva de una investigación sociológica sobre las relaciones entre poder, conocimiento y formas de conciencia. Esta doble perspectiva organiza el presente trabajo. En la primera sección procuramos introducir un modelo general de análisis de las estructuras y procesos fundamentales implicados en la reproducción, variación y cambio cultural de un orden, a través de la escuela. En la segunda parte, usando categorías del modelo, nos referimos a condiciones sociales e institucionales determinantes del currículo escolar en Chile y a interrogantes que, a nuestro juicio, requieren investigación y atención

* Versiones anteriores de este trabajo se encuentran en C. Cox, *Clases y Transmisión Cultural*, Documento de Trabajo, CIDE, Santiago, 1984 y en el proyecto de investigación, *Poder y conocimiento en la educación chilena 1960-1965: Continuidades, cambios y desigualdades en la transmisión cultural escolar* presentado en octubre de 1985 a la agencia sueca SAREC (Swedish Agency for Research Cooperation with Developing Countries), como parte del Programa de Investigación CIDE.

¹ Cfr. B. Bernstein, "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", en B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, 2a. edición, London, Vol. 3, RKP, 1977.

social. El trabajo en su conjunto es marcadamente dispar: mientras la primera parte está tensionada por el intento teórico de formalizar, la segunda usa el lenguaje construido para penetrar en una historia y fundar, en sus elementos iniciales mínimos, un problema. Hemos unido los dos esfuerzos porque el resultado posibilita, a nuestro parecer, una mejor discusión tanto de la teoría como del problema específico del currículo en las condiciones históricas del Chile del presente.

II. HACIA UN MODELO DE ANÁLISIS

La validez de un análisis sociológico de la educación descansa sobre cómo sus estructuras y prácticas son concebidas y relacionadas con sus contextos externos. En general, desde la perspectiva teórica que introduciremos, lo que se requiere son conceptos de lo social, donde los límites materiales y simbólicos tienen su base tanto en el conflicto como en el consenso, donde lo macro y lo micro pueden ser vinculados de una manera no reduccionista y donde las relaciones de clase son vistas como los principios fundamentales de constitución, reproducción y cambio de un orden. Trabajos dentro de la tradición marxista como los de Bowles y Gintis,² Althusser,³ o Baudelot y Establet,⁴ tienen el mérito de apuntar hacia la base de clase de aspectos fundamentales del proceso de reproducción cultural. Sin embargo, tales elaboraciones establecen muy inadecuadamente los aspectos distintivos internos de la educación institucionalizada; son restrictivos en su consideración de los aspectos externos y conciben la relación entre las características internas de la educación y sus contextos externos en términos funcionalistas, estableciendo un "corto-circuito" entre la clase que controla la producción, y la educación. Los tres trabajos descartan implícitamente la posibilidad de una educación que es ineficiente desde la perspectiva de los grupos dominantes.

La pregunta sobre la reproducción cultural que lleva a cabo la escuela supone responder interrogantes de, al menos, tres niveles diferentes. Primero, el nivel de generación social de lo que va a ser reproducido; segundo, el nivel de la implementación política o institucional de la reproducción; tercero, el nivel de las prácticas de transmisión cultural en la escuela. No

² S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul, 1977.

³ L. Althusser, "Ideology and Ideological State Apparatuses", en L. Althusser, *Lenin and Philosophy*, London, New Left Books, 1977.

⁴ C. Baudelot y R. Establet, *L'Ecole Capitaliste en France*, Paris, François Maspero, 1972.

hay una teoría que provea de modelos para tal totalidad.⁵ En general, modelos explicativos fructíferos en el primer y segundo niveles, son pobres o mudos respecto al tercer nivel, y viceversa. La discusión que sigue se funda en conceptos de la sociología de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. La investigación y teorización de estos autores representan probablemente el esfuerzo más importante en sociología por comprender las interrelaciones entre los procesos de intercambio simbólico en la base de la educación y las macro-estructuras de poder y control en la sociedad. Bourdieu, si bien parcialmente traducido y difundido en América Latina, ha sido apropiado por el campo de la investigación educacional como un teórico más de la “correspondencia” entre sociedad y educación, junto a Althusser, Baudelot y Establet y otros, sin que aspectos fundamentales de su trabajo hayan sido considerados. Por su parte, la producción de Bernstein no ha sido traducida y no hay huellas significativas de su presencia en la discusión e investigación educacionales del continente.⁶

La discusión que sigue procura mostrar el valor de ambas investigaciones para una comprensión no reduccionista de los procesos de transmisión cultural a la base de la escuela, y tiene como supuesto fundamental que los esfuerzos de Bourdieu y Bernstein son complementarios. Mientras el primero ha centrado su atención sobre las estructuras macro de la reproducción cultural, el segundo ha mirado dentro de la escuela y producido conceptos para interpretar las interacciones del intercambio educativo.

El caso específico de la relación “cultura transmitida por la familia/cultura transmitida por la escuela”, al centro de la reflexión de ambos autores, re-

⁵ El recuento probablemente más completo y penetrante de los diferentes paradigmas operantes en la sociología de la educación de las últimas décadas está en J. Karabel y A. H. Halsey, “Educational Research: a review and an interpretation” en J. Karabel, A. H. Halsey (editores), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.

⁶ Los libros de Bourdieu que usaremos en este artículo, incluyen (con J. C. Passeron): *Les Héritiers*, Paris, Eds. du Minuit, 1964 y *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage Publications, 1977a; *Outline of a theory of practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977b; *La Distinction*, Paris, Eds. du Minuit, 1979; *Le Sens Pratique*, Paris, Eds. du Minuit, 1980. Artículos importantes son: “The school as a conservative force, scholastic and cultural inequalities”, en J. Egleston (editor), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London, Methuen, 1974; “Le Marché des Biens Symboliques”, en *L'Année Sociologique*, Vol. 22, 1971; “La production de la croyance”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 13 1977c; “Symbolic Power” en *Critique of Anthropology*, Nos. 13 y 14, 1979a; *Leçon Inaugurale*, College de France, 23 abril, 1982.

Los trabajos fundamentales de Bernstein están agrupados en dos volúmenes: *Class, Codes and Control*, Vol. 1, *Theoretical studies Towards a sociology of Language*, 2a. ed., London, Routledge and Kegan Paul, 1974, y *Class, Codes and Control*, Vol. 3, *Towards a theory of educational transmissions*, 2a. ed., London, Routledge and Kegan Paul, 1977. La formulación más reciente de su tesis está en “Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model”, en *Pedagogic Bulletin*, No. 7, Suecia, University of Lund, 1980, y *On Pedagogic Discourse*, London, University of London, Institute of Education, 1985.

vela la existencia de una problemática común, una misma dirección analítica, pero diferente foco. Mientras Bourdieu examina las relaciones entre clase social, capital cultural heredado y capital escolar como estructuras, Bernstein examina las mismas relaciones desde la perspectiva de los procesos, esencialmente comunicativos, que las constituyen.

En lo que sigue vamos a recurrir a conceptos de ambos autores para proponer un modelo de análisis de la educación, orientado a la integración de los tres niveles mencionados. Recurriremos a conceptos de Bourdieu y Bernstein para dar cuenta del nivel de generación de los principios para ser reproducidos por la educación y conceptos de Bernstein para el nivel de su transmisión. Conceptualizaremos el nivel intermedio como de recontextualización, siguiendo proposiciones también de Bernstein.

A. Educación institucionalizada y contextos externos: categorías para conceptualizar las bases sociales de generación de “qué” va a ser reproducido, o los límites constitutivos de un sistema educacional

Proponemos conceptualizar los contextos externos de la educación institucionalizada en términos de *campos*, *habitus* y *relaciones de clase*.

Un *campo* resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones —por ejemplo, dominante, dominada—, estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e intereses específicos. Un campo funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde diferentes competencias reciben su precio. Por un lado, un campo es generado por relaciones de poder. No es un aparato.

En un campo, agentes e instituciones están en lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la apropiación de ganancias específicas que están en juego en la lucha. Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es desde lo

alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo mueren.⁷

Por otro lado, un campo es generativo de competencias, intereses y disposiciones específicas. O, más bien, las prácticas y relaciones típicas al campo se inculcan, se incorporan en los agentes que los realizan, produciendo una mentalidad, un *habitus*. El campo es simultáneamente productor y producto de *habitus*.⁸

Las estructuras del *habitus*, cognoscitivas y motivacionales, inextricablemente morales y lógicas, son disposiciones inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y necesidades inscritas en las condiciones objetivas de existencia de un grupo o clase. Los límites intrínsecos a la necesidad económica y social típica a una condición de existencia dada, pesan sobre el mundo relativamente autónomo de la economía doméstica y las relaciones en la familia, proveyendo "... las estructuras del *habitus* que son, a su vez, el principio de percepción y apreciación de toda experiencia subsiguiente".⁹

Habitus corresponde a:

Sistemas de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones...¹⁰

El *habitus* es estructurado por el conjunto de condiciones de existencia propia a una clase o grupo, y es estructurante de todas las prácticas del grupo o clase en cuestión, a través de esquemas generadores de prácticas y obras, por una parte, y de percepción y apreciación, por otra. A través del *habitus*, la estructura de condiciones a la base de su generación gobierna la práctica, no vía un determinismo mecánico, sino mediante las orienta-

⁷ P. Bourdieu, 1980b, p. 136.

⁸ *Habitus* es el concepto central de la sociología de Bourdieu y no podemos aquí más que bosquejarlo. *Habitus*, que es inseparable de campo, lo consideramos fundamental para entender el qué de la reproducción cultural a través de la escuela, no sólo en términos de la "lógica de decisión" de expertos y políticos, sino también en términos de las condiciones materiales y sociales más generales de generación de los límites mentales tácitos, dentro de los cuales son tomadas las decisiones respecto a qué reproducir y cómo.

⁹ P. Bourdieu, 1980a, pp. 90-91.

¹⁰ P. Bourdieu, 1977b, p. 72.

ciones y límites que asigna a las operaciones de invención de la práctica. La práctica es invención dentro de límites; ni creación impredecible ni reproducción mecánica.¹¹

Las disposiciones constitutivas de un *habitus* dado no se forman, no funcionan y no valen más que en un campo específico, en la relación con un campo específico, que es, por definición, una situación dinámica. Las mismas prácticas pueden recibir sentido y valores opuestos en campos diferentes, o en estados diferentes, o sectores distintos de un mismo campo.

... en la práctica, vale decir, en un campo particular, todas las propiedades incorporadas (disposiciones) u objetivas (bienes económicos y culturales) que pertenecen a los agentes no son siempre simultáneamente eficientes; la lógica específica de cada campo determina aquellas que *on cours* sobre ese mercado, que son pertinentes y *eficientes* en el juego considerado, que, *en la relación específica con ese campo*, funcionan como capital específico y, por ello, como factor explicativo de las prácticas.¹²

El capital escolar, por ejemplo, recibe valores distintos en campos diferentes; en principio, un mayor valor en el campo de la cultura o del control simbólico que en el de la producción material.

Un análisis de las bases sociales de generación de lo que va a ser reproducido por el sistema escolar, así como de las dinámicas de cambio de aquello que será reproducido, debiera partir de considerar las relaciones entre y dentro de los siguientes campos o sistemas de posiciones que son productos y productores de *habitus*es específicos y, ulteriormente, de principios de reproducción cultural específicos: campo de la producción, campo del control simbólico y campo del Estado. Asimismo, debiera considerar cómo principios de clase atraviesan tales relaciones.

El *campo de la producción* es constituido por los agentes y agencias cuyas prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción material. Su especificidad es definida por la naturaleza predominantemente física de sus recursos típicos y, por consiguiente, el carácter de "orientadas hacia objetos" de sus prácticas típicas. El capital económico es la recompensa, apuesta y medio primordial en el conflicto que constituye el campo que confronta las dos clases fundamentales de un orden capitalista; la de los que son propietarios y la clase de los que poseen su trabajo.

¹¹ P. Bourdieu, 1977b, p. 95; 1979, p. 191.

¹² P. Bourdieu, 1979, p. 127.

El *campo del control simbólico* es constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción cultural. La especificidad del campo descansa sobre la naturaleza predominantemente simbólica de sus recursos típicos y la orientación “hacia personas” característica de sus prácticas. El capital cultural es la recompensa, apuesta y medio fundamental de los conflictos, o relaciones de fuerza que constituyen el campo. Una división del trabajo del control simbólico produce subcampos.¹³ Mínimamente, un subcampo de “modeladores” o agencias y agentes que crean lo que cuenta como desarrollos o cambios de formas simbólicas en las artes, la ciencia y el diseño; un subcampo de agencias y agentes difusores, como los medios de comunicación masivos y especializados; un subcampo de agencias y agentes reparadores, como los servicios sociales y médicos/psiquiátricos; un subcampo de agencias/agentes reguladores, como la Iglesia; finalmente un subcampo de reproducción, constituido por los agentes y agencias del sistema educacional.

El *campo del Estado* (o de la política) lo constituyen las agencias y agentes que “definen, mantienen, varían y cambian lo que cuenta como el orden legítimo y el uso legítimo de la fuerza”.¹⁴ La recompensa en el campo político es la apropiación del monopolio de la intervención legítima en cualquier dimensión o campo del orden social. De acuerdo con esta definición, no todas las instituciones del Estado en un sentido jurídico-burocrático forman parte de lo que consideramos el campo del Estado (o de la política). Así, el sistema escolar estatal, de acuerdo con nuestra definición, es una de las agencias fundamentales del campo del control simbólico. De un modo similar, empresas productivas de propiedad estatal pertenecen al campo de la producción, aunque se ubiquen en el Estado. Podemos complementar nuestra definición inicial afirmando que el campo del Estado (o de la política) es constituido por las agencias y agentes especializados en la movilización de los recursos de autorización, esto es, “capacidades que generan mando sobre las personas”.¹⁵ De acuerdo con esto, el campo no es generado solamente por las relaciones entre las instituciones políticas

¹³ Subcampos pueden también ser determinados en los campos de la producción y el Estado.

¹⁴ B. Bernstein, 1980, p. 35.

¹⁵ A. Giddens, *Central Problems in Social Theory*, 2a. ed., London, Macmillan, 1982, p. 100.

del Estado, sino también por las relaciones entre colectividades, fuera o en el Estado, cuyo foco de acción primordial es la conquista del poder de intervención legítima sobre el orden social como un todo: por ejemplo, los partidos políticos u organizaciones equivalentes. Tanto el campo del Estado como el campo del control simbólico son "orientados hacia personas". Pero sólo en el campo del Estado, las capacidades que constituyen la recompensa o la apuesta del campo están basadas, al final, en el uso actual o potencial de la fuerza.

Relaciones entre campos y dentro de campos en una sociedad de clases, son dominadas por principios de clase. Clase es el principio cultural dominante creado y mantenido por el campo de la producción. Esto es, consideramos como "clase" el principio de principios de las clasificaciones (divisiones) físicas, sociales y simbólicas constitutivas de un orden. Aunque otras categorías culturales son críticas para la constitución de colectividades, como categorías étnicas, género o religiosas, éstas, hoy en día, "hablan a través de modalidades reguladas por (principios) de clase".¹⁶

Relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre grupos, que se realizan en la creación, organización, distribución, legitimación, y reproducción de valores materiales y simbólicos originados en la división social del trabajo.¹⁷

Las diferencias primarias entre las clases encuentran su principio en el volumen global de capital que define una determinada clase de condiciones de existencia, es decir, el conjunto de recursos y poderes (que pueden existir tanto objetivamente como incorporados) efectivamente utilizables: capital económico, capital cultural y también capital social (antigüedad y extensión de conexiones). Las diferencias secundarias, operantes dentro de cada clase definida por el volumen global de su capital, separan fracciones de clases de acuerdo con la estructura de su capital, vale decir, de acuerdo con "las formas diferentes de la distribución de su capital global entre las especies de capital".¹⁸ Así, si se consideran simultáneamente principios de clase y campo, se obtiene que los grupos o fracciones de la clase dominante y media basados en el campo de la producción, son más

¹⁶ B. Bernstein, 1980.

¹⁷ B. Bernstein, 1977, p. viii.

¹⁸ P. Bourdieu, 1979, p. 129.

ricos en capital económico que en capital cultural y sus prácticas se oponen sistemáticamente, vale decir, en todos los dominios, a las de los grupos o fracciones de clase basadas en el campo del control simbólico, cuya estructura patrimonial exhibe mayor capital cultural que económico.¹⁹

Hemos hecho un largo rodeo para fundar un principio de análisis de los contextos de generación de lo que la escuela reproduce, o de lo que un Estado define como política educacional, que es simple: principios de clase y campo constituyen los elementos necesarios de tal análisis. La premisa de base en este nivel, que puede ser derivada tanto de Bourdieu como Bernstein, es que las relaciones externas de la educación, determinantes del *qué* de la reproducción cultural, no pueden ser válidamente reducidas a las necesidades de reproducción cultural de los grupos o fracciones dominantes de la clase dominante, vale decir, de los agentes que dominan el campo de la producción. Una fuente de crítica importante en la definición de los rasgos constitutivos de un sistema educacional, son los agentes dominantes del campo del control simbólico. Tanto Bourdieu como Bernstein argumentan que para estos agentes el capital cultural es constitutivo de su identidad en formas no comparables a otras fracciones de clase: de algún modo la educación constituye directamente el *habitus* de los grupos basados en el campo del control simbólico e indirectamente el *habitus* de los grupos basados en el campo de la producción (tanto dominantes como dominados).

En general, la determinación de los límites macro-estructurales de un sistema educativo es el resultado de relaciones de poder entre agentes y agencias del campo de la producción, por un lado, y agentes y agencias del campo del control simbólico, por otro, tal como en un momento dado son mediadas por el Estado. De acuerdo con esta perspectiva, diferentes formaciones históricas expresan diferentes relaciones de poder entre los grupos dominantes de los campos mencionados y producen diferentes estructuras de límites constituyentes de un sistema educacional.

Es importante enfatizar que las luchas sobre los límites básicos definitorios de un sistema educativo nacional expresan principios tanto de clase como de campo, esto es, desigualdades y diferencias.

Las relaciones macro de un sistema educacional expresan simultáneamente la lógica de la dominación y los principios culturales opuestos

¹⁹ Esta es la tesis central de *La Distinction*, donde nuestro "campo del control simbólico" es "campo de la cultura". Bourdieu demuestra la estructura "en chiasme" de la clase dominante y la clase media con respecto al arte, estilos de vida e ideología política.

de un campo constituido en torno a la producción y circulación de recursos físicos y un campo fundado en la creación, distribución y reproducción de recursos simbólicos. Un análisis de políticas educacionales o de las relaciones macro del sistema educativo debiera poder producir diferencias sistemáticas, tanto en términos de la oposición dominante/dominado como de la oposición producción/control simbólico.

Repitiéndonos, el concepto de *habitus* (inseparable del concepto de campo), permite al análisis ligar estrechamente principios de reproducción cultural y, por ende, principios educativos, no sólo con los intelectuales o especialistas capaces de articular tales principios discursivamente, sino con el campo social de su generación como esquemas tácitos de pensamiento y acción.

B. Reproducción cultural como reproducción de códigos

Vamos a retomar aquí los conceptos de Bernstein de *clasificación, enmarcamiento y códigos* a fin de proponer un modelo de análisis de la estructura profunda de la reproducción cultural. Si clase, campo y *habitus* constituyen el núcleo conceptual del análisis de las bases de generación de lo que la educación reproduce, los conceptos antes enunciados nos darán posibilidades analíticas sobre el *cómo* del proceso de inculcación del orden de la sociedad —con sus clases y campos; desigualdades y diferencias— en el individuo.

Los códigos, sociolingüísticos o educativos, son principios reguladores, adquiridos tácitamente en el proceso de socialización. Estos principios son resultado de los límites de un orden social, así como una gramática que, incorporada en el sujeto, es generativa de una vasta gama de textos —prácticas materiales y simbólicas— que realizan tanto las categorías (personas, objetos, discursos), como las relaciones entre categorías, inscritas en el orden de límites constitutivos de orden dado.

Códigos de clase y sus modalidades son gramáticas semióticas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación por las cuales y a través de las cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y contrapuestos.²⁰

La dialéctica inicial de los códigos es entre su generación por un orden dado de condiciones diferentes de existencia (relaciones de clase y

²⁰ B. Bernstein, 1980.

campo) y su realización en prácticas y textos (prácticas interaccionales, comunicación), y las posibilidades de variaciones y cambio inherentes a estas últimas. Los conceptos de clasificación y enmarcamiento contribuyen a especificar los términos de esta dialéctica.

Definiremos clasificación y enmarcamiento, en general y luego en relación con su aplicación, a las diferentes dimensiones del proceso escolar y sus relaciones externas (dentro y fuera del campo del control simbólico).

Clasificación, en su acepción más abstracta, refiere al principio de los límites (separaciones, aislamiento) creados por la división social del trabajo (de producción y/o reproducción) y definitorio de las diferentes categorías de prácticas, materiales y simbólicas, y sus interrelaciones. Es la separación-aislamiento entre categorías (de agencias, agentes, prácticas, discursos) lo que genera la especificidad de cada categoría y su más elemental base de significado (el significado surge, fundamentalmente, en términos de esta teoría, de la relación entre categorías). Con la variación de la cualidad de los límites (su mayor o menor rigidez), cambiarán las relaciones entre categorías, su grado de especialización y su identidad. El mantenimiento y cambio de límites presupone relaciones de poder. El principio de clasificación sustantiva las relaciones de poder.

Cualquier intento de cambiar la clasificación necesariamente supone un cambio en el grado de separación entre categorías lo cual de por sí provocará la restauración del principio de clasificación por los encargados de mantener la separación (reproductores, reparadores, evaluadores), y la restauración de ellos mismos como agentes dominantes. Para que esto sea cumplido los mantenedores de la separación deben tener poder y las condiciones para ejercerlo. Así, separación presupone *relaciones de poder* para su creación, reproducción y legitimación.²¹

Las relaciones de poder constituyen y reproducen un orden social dado no a través de la comunicación sino a través de los silencios producidos por las dislocaciones, intervalos, quiebres, que establecen las categorías más básicas para la estructuración de la práctica, y la percepción y representación de la práctica. Esto es, lo igual y lo desigual; lo alto y lo bajo; lo sagrado y lo profano; lo raro y lo común; trabajo y juego; lo que puede ser unido y lo que debe mantenerse separado; al límite, lo pensable y lo impensable. El

²¹ *Ibid.*, p. 12.

principio de clasificación se refiere al número de intervalos y la fuerza relativa de las separaciones o límites que constituyen un mundo socialmente definido y, por lo tanto, a su basamento en relaciones de poder.

Enmarcamiento se refiere a los principios que regulan la forma de las relaciones sociales dentro de las divisiones o quiebres, constituidas por el principio de clasificación. Enmarcamiento refiere a las regulaciones sobre los procesos comunicativos o controles sobre qué es posible, cómo es hecho posible, dónde y cuándo es hecho posible, para las diferentes categorías de agentes en cualquier contexto de interacción. Así, en educación, enmarcamiento se refiere al principio de las relaciones de transmisión y adquisición, mientras que en la producción se refiere a las regulaciones existentes sobre el acto productivo mismo, como consecuencia comunicativa de un agente. Si el principio de clasificación constituye las diferentes categorías, y las diferentes prácticas (con sus diferentes grados de especificidad), el enmarcamiento corresponde a los principios que regulan la realización de tales categorías. El enmarcamiento sustantiva la modalidad de control operante en cualquier contexto de interacción; describe variaciones en la forma del control que es ejercido sobre principios de comunicación. El principio del enmarcamiento describe la extensión y la fuerza de las regulaciones públicas de la comunicación.

Inherente a la clasificación es la distribución del poder, inherente al enmarcamiento es el principio de control.

La estructura y relaciones de clase constituyen y regulan tanto la distribución del poder como los principios de control; esto es, constituyen y regulan las relaciones entre categorías, la forma jerárquica de su constitución, y regulan la realización de categorías —o sea, los principios de control.²²

Relaciones de clase regulan relaciones entre categorías (poder) y a través de ellas las relaciones dentro de categorías (control).

Puede ayudar a clarificar los conceptos de clasificación y enmarcamiento el conectar la distinción entre poder y control con la oposición entre el concepto de poder de Weber, como relaciones individuales de poder (la probabilidad que individuos tienen de realizar o no su voluntad contra la resistencia de otros), y los conceptos objetivistas y diferentes, tanto de Durkheim y Marx (poder como presión social consensual y como dominación de clase, respectivamente). El concepto de poder, tal como es definido en la teoría de los códigos (y por lo tanto clasificación) se liga a

²²B. Bernstein, 1977, pp. 180-181.

las nociones tanto de Marx como de Durkheim sobre el poder, vale decir, a la idea del poder como *constraint* social objetivo, y a la idea de la base de clase de tales *constraints*. Al mismo tiempo, el concepto de control (y por tanto enmarcamiento) es cercano al concepto weberiano de poder, es decir, basado en el individuo y la interacción. La discusión más reciente del concepto de poder por Lukes también ilumina sobre nuestra distinción fundamental. Lukes critica las definiciones de poder que lo restringen a fenómenos de “conductas efectivas” y al “paradigma de la decisión” (en nuestros términos, fenómenos de control, relaciones de enmarcamiento) y argumenta la necesidad de definir el poder no sólo en términos de conductas efectivas por parte de individuos tomando decisiones sobre cuestiones explícitas sino, fundamentalmente, como un sesgo de sistema, producido por fuerzas colectivas y arreglos sociales, y regulador crucial de la agenda política o, en términos más generales, los límites de lo percibido como posible (en nuestros términos, fenómenos de poder, relaciones de clasificación).²³

Configuraciones históricamente definidas de relaciones de clase determinan estructuras particulares de poder y control, que generan formas distintivas de clasificación y enmarcamiento que definen el carácter de las relaciones sociales y formas de comunicación. Formas de comunicación, en la teoría, modelan estructuras mentales, aunque no en un sentido final.

Aspectos de clasificación en un sistema educacional definen el significado social básico de sus transmisiones de conocimiento, las características de su organización interna y sus relaciones sociales, así como sus vinculaciones con otras agencias dentro del campo del control simbólico o fuera de él. De este modo, con respecto al conocimiento o, en general, discursos, la clasificación se refiere a la rigidez de los límites o a la separación entre el conocimiento que imparte la escuela y el conocimiento no educacional. Asimismo, se refiere al grado de rigidez de las separaciones entre los diferentes contenidos (materias del currículo) transmitidos por la escuela. Aspectos clasificatorios fundamentales de la estructura organizacional de un sistema educativo son las separaciones o encapsulamientos de sus diferentes niveles y modalidades (educación primaria, secundaria, terciaria; humanística, científica; vocacional, no vocacional, etc.) y entre sus diferentes agentes (profesores(as), alumnos(as), administradores).

²³ Ver S. Lukes, *Power*, London, Macmillan, 1974.

Principios de clasificación rígidos pueden crear separaciones nítidas y fuertes entre, por ejemplo, conocimiento escolar y conocimiento no escolar, entre diferentes ramos del currículo, entre niveles de jerarquías de agentes, entre prácticas, entre identidades y competencias específicas, y entre el subcampo de la educación y la producción. No es por cierto necesario que todas las relaciones y prácticas mencionadas estén sujetas al mismo principio de clasificación rígida. Alternativamente, principios de clasificación flexible reducirán las separaciones entre las categorías mencionadas y, por lo tanto, su grado de especialización.

En el análisis de un sistema educacional, el enmarcamiento describe la forma del contexto comunicativo o el conjunto de las relaciones de transmisión-adquisición. Variaciones en el enmarcamiento corresponden a regulaciones rígidas o flexibles (fuertes o débiles) sobre el qué, cuándo, dónde y cómo del proceso de transmisión-adquisición. El principio del enmarcamiento regula la selección, organización, ritmo y los criterios de la transmisión escolar, así como la postura, posición y vestimenta de los comunicantes. Regula, en general, la práctica pedagógica, incluyendo sus aspectos espaciales o de local. Donde el enmarcamiento es rígido, por ejemplo, habrá un límite fuerte entre lo que puede ser y lo que no puede ser transmitido; la transmisión seguirá reglas explícitas de secuencia y el alumno poseerá escaso control sobre el qué, cómo, cuándo y dónde de su aprendizaje. Un enmarcamiento flexible o débil crea límites borrosos o separaciones abiertas, permeables, entre lo que es y lo que no es comunicable en la escuela; también significa que el proceso de transmisión tenderá a seguir reglas de secuencia implícitas y que al alumno se le concederá un mayor control sobre la selección, organización y ritmo de lo que él o ella aprende y sobre su posición, postura y vestimenta.²⁴

Desde la perspectiva de los códigos, el núcleo esencial de la reproducción cultural no reside en la estructura de roles o los contenidos específicos que son transmitidos en la familia, el trabajo o la educación, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento que son tácitamente adquiridas durante el proceso de socialización. La inculcación o incorporación individual de los principios del orden social no resulta de un conjunto especializado de prácticas y mensajes sino más bien de la totalidad de los procesos de exploración de los límites que constituyen las jerarquías y estructuraciones fundamentales de la experiencia (clasificación) y las formas en que éstas

²⁴ B. Bernstein, 1980, p. 25.

son comunicadas y vividas en las realizaciones intrínsecas a la práctica (enmarcamiento). El núcleo de la reproducción cultural es definido por lo que es tácitamente incorporado por el individuo. Lo que es incorporado en el caso de la escuela son los esquemas clasificatorios que el sujeto adquiere imperceptiblemente en el proceso cotidiano de experimentar el orden de las transmisiones (jerarquía de los ramos); el orden de las relaciones sociales (jerarquía de las categorías sociales); el orden de las reglas que regulan el espacio, el tiempo y las prácticas (regulación sobre objetos y su distribución, secuencia y ritmo de la transmisión discursiva).

El proceso educativo es sobre la incorporación de lo social, la transformación de los límites objetivos de un orden social en límites y esquemas clasificatorios incorporados; la transformación de categorías materiales y sociales en categorías mentales. La reproducción social de un orden se logra, en medida crítica, a través de su reproducción cultural.

C. Contextos institucionales y código pedagógico: modelo de relaciones

Queremos hacer explícitas las conexiones entre los diversos niveles que el análisis ha distinguido respecto a la reproducción cultural a través de un modelo cuya referencia puede ser cualquier sistema educativo en una sociedad dependiente. Tal explicitación nos permitirá identificar el nivel de relaciones que las teorías introducidas no discuten y que constituyen el foco principal de la crítica de que han sido objeto.

En el nivel I (ver diagrama), o de generación de principios culturales dominantes, si estamos refiriéndonos a sistemas educativos latinoamericanos, necesitamos considerar desde el inicio un contexto internacional, cuyo poder material y teorías afectan, de un modo históricamente variable pero siempre importante, a las condiciones internas, contextos y prácticas de los distintos campos, y, en particular, del Estado. Como argüimos antes, los principios culturales dominantes de un orden son identificables en su generación social en términos de las relaciones internas, como de las interrelaciones, entre los campos de la producción, del control simbólico y del Estado, tal como cada uno de ellos es determinado por principios de clase. Cada campo está constituido por propiedades intrínsecas (producción material; monopolio legítimo del uso de la violencia; producción simbólica) como por propiedades relacionales (esto es, desigualdades que en un orden social de clase asumen características de clase). Los principios culturales específicos a cada campo implican entonces diferencias, respecto a aquéllos de los demás campos, y desigualdades, en términos de las propiedades de clase internas al campo (dominantes/dominados in-

tracampo), como con relación a la contradicción de clase mayor generativa del tipo de orden como un todo (dominantes/dominados en la producción). Los conflictos por la definición de los principios culturales dominantes no son válidamente explicados, de acuerdo con las teorías introducidas, ni exclusivamente por principios de clase, ni por diferencias entre campos; a este nivel, la explicación tanto de la reproducción como del cambio debe recurrir a ambos tipos de relaciones generativas.

El nivel II, o de recontextualización, corresponde al conjunto de estructuras, relaciones y prácticas de selección y traducción de los principios culturales dominantes en un discurso pedagógico de reproducción. En general, nos referimos aquí a las relaciones sistema educacional-grupos de control del Estado y, por tanto, al área que en otro lenguaje sería llamada de política educacional. La mediación estrictamente política de los procesos de reproducción a través de la educación no ha sido teorizada por Bourdieu. Bernstein ha sugerido que el núcleo de tal mediación debe ser entendido como un proceso de recontextualización de significados.²⁵ Teorías, criterios y principios originados en el primer nivel son traducidos y reenfocados por sucesivas transformaciones resultantes de las relaciones de poder dentro y entre dos campos fundamentales: el campo de recontextualización oficial (CRO) que define las teorías, prácticas y textos específicos sobre los que se basa el discurso pedagógico oficial y el campo de recontextualización pedagógica (CRP), constituido fundamentalmente por el profesorado, la burocracia permanente (independiente de variaciones políticas) y, en general, los especialistas de un sistema educacional. En el caso del CRO, la dialéctica nucleadora de sus relaciones internas es entre la autoridad

²⁵ Cfr. M. Díaz, *A model of Pedagogic Discourse with Special application to the Colombian Primary level of Education*, Ph. D. Thesis, University of London, 1983. Tanto Bourdieu como Bernstein han sido criticados por su silencio respecto al Estado; respecto a la interacción entre grupos específicos de presión y el sistema educacional; en general, respecto a la ausencia de teorización sobre políticas de cambio cultural y educacional. Ver D. Swartz y P. Bourdieu, "The Cultural transmission of social inequality", en *Harvard Educational Review*, Vol. 47, No. 4, noviembre, 1977; "Classes, educational systems and labor markets", en *Archives Européennes de Sociologie*, tomo XXII, No. 2, 1981. M. Cherkaoui, "Bernstein and Durkheim: two theories of change in Educational Systems", en *Harvard Educational Review*, Vol. 47, No. 4, noviembre, 1977. Un intento de crítica frontal es el de M. Archer, "Process without System", en *Archives Européennes de Sociologie*, tomo XXIV, No. 1, 1983.

política en control del Estado y sus oficiales en el campo educacional, responsables de recontextualizar los principios de una ideología, proyecto histórico o programa de gobierno, de modo de obtener principios educacionales. Por cierto, agentes dominantes, tanto del campo de la producción como del campo del control simbólico, pueden controlar las posiciones dominantes en el CRO. A su vez, el eje central de constitución del CRP es la autonomía del sistema educativo, fundada en los conocimientos, los medios y los intereses profesionales que el cuerpo de profesores y especialistas desarrolla en torno a la función esencial de inculcación. Dependerá de su extensión, naturaleza de sus divisiones internas y relación del cuerpo de profesores con el Estado, así como de otros factores,²⁶ que el campo de recontextualización pedagógica sea una fuerza operante positiva, es decir con capacidad de recontextualizar el discurso pedagógico oficial y determinar así el discurso pedagógico de reproducción.

El tercer nivel, o de transmisión, corresponde a las relaciones implicadas en el proceso de inculcación que realiza la escuela. De acuerdo con la teoría, la escuela transmite dos órdenes fundamentales e inseparables: por una parte, imágenes de conducta, carácter y estilo, un tipo social, un orden moral; por otra, la educación busca comunicar los hechos, informaciones y procedimientos necesarios para la adquisición de la variedad de habilidades específicas, requeridas por una división social del trabajo compleja. La escuela transmite un orden instructivo inmerso en un orden moral; la producción de competencias está inmersa en la producción de relaciones de orden e identidad social.

Al nivel siguiente, en el modelo hemos distinguido tres dimensiones constitutivas de la estructura de transmisión que constituye la escuela: la dimensión de la selección, transmisión y evaluación de discursos (currículo, pedagogía y evaluación); la dimensión de las relaciones sociales de la escuela (o modalidades de control); la dimensión contextual-institucional de la escuela (el espacio, los medios materiales, los arreglos institucionales). En las tres dimensiones lo moral y lo instruccional están interpenetrados; las tres dimensiones exhiben interrelaciones de mutua determinación; y, finalmente, los límites constitutivos tanto de los discursos, las relaciones entre personas y las relaciones espaciales, revisten valores, variables

²⁶ Posibilidades del CRP de activar alianzas con grupos más allá del campo educacional para proteger su autonomía, por ejemplo.

históricamente, de clasificación y enmarcamiento. La determinación del código educacional dominante en un sistema educativo nacional, o en una escuela, implicará determinar la rigidez/flexibilidad de las clasificaciones de las distintas dimensiones, así como la rigidez/flexibilidad de sus enmarcamientos.

El discernimiento de las posibilidades de cambio estará asociado al descubrimiento de contradicciones entre los valores de clasificación y enmarcamiento de una misma dimensión, o entre dimensiones.

Por último, entre la familia/comunidad —como contexto generador de los esquemas mentales primarios— y la escuela hay también un campo de recontextualización cuyos términos constitutivos de oposición son: ¿la escuela es recontextualizada por la familia/comunidad, es decir, son los significados de este último polo los que transmite aquélla, o, alternatively, la escuela recontextualiza la familia/comunidad, imponiendo sus mensajes y códigos?

La posibilidad de integrar los diferentes niveles del modelo presentado, descansa sobre el supuesto de que tanto el orden social como el de la conciencia están instituidos por sistemas de límites, concebibles en términos de relaciones de clasificación y enmarcamiento. El conflicto y el cambio, de acuerdo con los lenguajes introducidos, resultan de luchas sobre límites. Por ejemplo, clasificaciones cuyo origen es de clase como de campo, en el nivel de generación de principios culturales, definirán la clasificación entre una modalidad de educación media que es vocacional y otra que es académica a nivel sistema educacional (o campo de recontextualización oficial). A su vez, clasificaciones y enmarcamientos de los mensajes de la escuela, sus relaciones sociales y sus espacios (o algunas clasificaciones y enmarcamientos, en alguna de estas dimensiones) variarán de acuerdo con las modalidades mencionadas.

Cada conexión y cada campo en nuestro modelo implica relaciones de poder que sólo en circunstancias muy específicas no producen oposición y, por tanto, variación y cambio. El cambio tendrá modalidades y efectos que es posible distinguir de acuerdo con el nivel de sus bases de generación. El cambio del enmarcamiento de las relaciones sociales y la transmisión en el aula no será comparable, sin más, con cambios mayores introducidos por nuevas tecnologías en la base productiva de la sociedad, como tampoco con cambios en un sistema de educación, fruto de decisiones políticas y manejos presupuestarios en el centro del Estado. Sin embargo, los tres tipos significarán modificaciones de límites y presentarán algún tipo de imbricación. Nuestra “apuesta”, que no puede ser propiamente probada

sino en la investigación, es que el modelo presentado, y los lenguajes teóricos que lo soportan, permiten penetrar tal imbricación.²⁷

Pese a los alcances anteriores, el modelo es fácil y erróneamente interpretable como sobredeterminista y cerrado. Siguiendo a Bernstein, que-remos llamar la atención sobre las diversas fuentes de dinamismo en el conjunto de relaciones de producción, reproducción y cambio del discurso pedagógico que hemos procurado conceptualizar.²⁸

1. Los principios culturales dominantes refieren a una arena de conflicto (entre y dentro de clases sociales y campos) más que a un conjunto de relaciones estables.
2. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre los agentes políticos y los agentes administrativos del campo de recontextualización oficial.
3. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre el campo de recontextualización oficial y el campo de recontextualización pedagógica (también hay fuentes de conflicto, resistencia e inercia entre posiciones diferentes dentro del CRP).
4. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre el contexto primario de adquisición cultural (familia, comunidad, grupo de pares) y los principios y prácticas de recontextualización de la escuela.
5. Por último, los transmisores pueden encontrarse en la posición de no ser capaces o no querer transmitir el código esperado de transmisión.

III. CINCO PROPOSICIONES

Las proposiciones que siguen plantean tanto la existencia de un vacío de investigación, como la ausencia de discurso social y político informado sobre la transmisión cultural de la escuela. Al argüir esto nos referiremos a las relaciones del problema de la transmisión cultural escolar con el campo político, el campo de recontextualización del sistema educativo (SE) y el campo de las transmisiones (profesorado). Nos referiremos también a

²⁷ Una aplicación del modelo a un periodo de cambios políticos y educacionales está en nuestro trabajo, *Continuity, conflict and change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments*, Ph. D. Thesis, University of London, 1984.

²⁸ Cfr. B. Bernstein, *On Pedagogic Discourse*, op. cit.

cómo el campo de la investigación social y educativa ha abordado el problema. Por último, consideraremos el presente de la agenda de política educacional, y cómo éste enmarca la cuestión de la transmisión cultural de la escuela.

A. El desarrollo educacional chileno en el último cuarto de siglo no exhibe los rasgos de una pauta incremental de cambios sino periodos de continuidad interrumpidos por marcados cambios de dirección impuestos desde la cúpula del SE.²⁹ Los momentos en que ha habido discurso político y acción de la sociedad en general sobre la transmisión cultural que realiza su sistema educativo, corresponden a esas interrupciones y cambio de dirección. En el periodo que nos ocupa hubo un intento exitoso de cambio curricular en 1967-68, durante el gobierno de Frei; uno derrotado políticamente en 1973, durante el gobierno del Presidente Allende; y otro exitoso, en el sentido al menos de constituirse como currículo oficial del SE, en 1981-82, vale decir, en el presente régimen.

Con la excepción del primer intento de cambio mencionado, en que hubo cierta discusión política sobre los cambios curriculares y la conexión de los ámbitos de la ciencia, el proyecto social y el sistema educativo y sus expertos, la arena política en general no tiene discurso para referirse al problema de la transmisión cultural. Independientemente de ideologías y partidos, el sentido común del campo político reconoce la centralidad de las transmisiones de la escuela para el desarrollo y la modernidad pero no conoce sobre esas relaciones ni las ha constituido como foco de interés.³⁰ Más aún, los partidos y movimientos sociales de los grupos más pobres han sido singularmente mudos respecto a las características de los recursos que distribuye el sistema educacional. Históricamente la demanda popular ha sido por más educación, dejando sin explicitar mayormente qué educación.³¹

A lo largo de las últimas décadas, la atención del campo político en relación con la educación ha estado centrada en los problemas relativos al

²⁹ Sobre las relaciones entre pautas incrementales de cambio y sistemas descentralizados, y "stop-go patterns" y sistemas centralizados, como el chileno, cfr. M S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications, 1977.

³⁰ Lo cual desde ya anuncia una dimensión de continuidad cultural muy profunda bajo los cambios políticos radicales. (Lo que no se constituye en foco de interés no es problemático y escapa, relativamente, a la acción histórica). Sobre los conceptos de "reconocimiento" y "conocimiento" y sus interrelaciones, cfr. P. Bourdieu, 1977b, y 1980.

³¹ Cfr. I. Núñez, *Educación Popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, Santiago de Chile, PIIE, 1982.

acceso a los recursos simbólicos que el SE distribuye. Su foco ha sido la distribución del conocimiento y, por tanto, la organización institucional del SE: la expansión material de sus límites y los conflictos sobre la homogeneización social de sus resultados o su especialización. Alternativamente, el qué y el cómo de la transmisión cultural han sido relativamente abandonados a lo que el sentido común llama el “campo de los técnicos” o funcionarios y especialistas que, en un sistema centralizado como el chileno, son responsables claves de la selección, clasificación y, en general, regulación de los contenidos que el sistema escolar transmite.

B. Punto de partida importante de la sociología de la producción-reproducción cultural en la que se ubica el problema de nuestra investigación es la autonomía relativa —variable históricamente— de los principios, criterios y prácticas de las agencias y agentes que conforman un sistema educativo nacional respecto a principios culturales emanados del campo productivo, político, a otros subcampos del campo cultural del que la educación forma parte. Tal autonomía se funda, en última instancia, en el carácter especializado de las funciones de reproducción cultural de un SE, así como en el carácter relativamente abierto de los procesos de producción-reproducción de significados y conocimiento en relación con los cuales se constituye una práctica esencialmente lingüística como es la educación.³² Sin tocar el problema teórico, la historia de la relación entre sociedad y educación en Chile, durante las últimas dos décadas, es prueba fehaciente de la importante autonomía de los contenidos de la enseñanza y las formas de su organización y transmisión respecto a cambios en la arena política y en los principios culturales dominantes. En breve, principios y criterios de transmisión cultural inaugurados en el sistema educativo a mediados de la década de los años sesenta, en medio de un clima de democratización,

³² Sobre el concepto autonomía relativa de la educación y la crítica al “corto-circuito” entre clase social dominante y conocimiento escolar, cfr. P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Reproduction in education, op. cit.* De acuerdo con Bernstein, los códigos que transmite la educación institucionalizada son “los medios para pensar lo ‘impensable’, lo ‘imposible’ porque los significados que generan van más allá de los espacios, tiempos y contextos locales y basan y relacionan a estos últimos con un espacio, tiempo y contexto trascendental. Uno de los potenciales de tales significados es desorden, incoherencia; un nuevo orden, una nueva coherencia”. “En un sentido fundamental esta potencialidad es la potencialidad del lenguaje como tal”, B. Bernstein, *On Pedagogic Discourse, op. cit.*, pp. 7 y 8.

permanecen vigentes hasta hoy, en que los principios culturales dominantes son los del autoritarismo.³³

¿Sobre qué fundamentos descansa una continuidad como la señalada, tan notoriamente desfasada respecto a los dramáticos cambios en la arena política, en la economía y en el marco cultural del país? La pregunta obliga a considerar las agencias, agentes y procesos de lo que hemos conceptualizado como campo o nivel de recontextualización, es decir, prioritariamente, el conjunto de especialistas, y sus instituciones, que, dentro del SE, han seleccionado, clasificado y organizado curricularmente los recursos simbólicos que el sistema se propone oficialmente reproducir. El campo de recontextualización produce el currículo oficial y las normas oficiales sobre su transmisión y evaluación.

Queremos destacar cinco condiciones que afectan a este campo de recontextualización y, por tanto, a la selección y procesamiento del qué de las transmisiones del SE.

- a) Ya hemos dejado ver la relativa autonomía del campo de recontextualización respecto al campo político en general, así como respecto a los que han tomado las decisiones educacionales de nivel nacional.
- b) Los especialistas del campo de recontextualización tienen una visión parcializada del problema de las transmisiones del sistema, ya que a la base de sus prácticas están las divisiones tradicionales entre las disciplinas del currículo escolar (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.). Hay una ausencia marcada de una visión integral que plantee y dé coherencia a la búsqueda de ¿qué contenidos? y ¿para qué sociedad?³⁴ Hoy en día no existe en el SE chileno una instancia institucional que considere tales interrogantes.

³³ Sobre las políticas educacionales de los tres periodos, cfr. C. Cox, *Continuity, conflict and change, op. cit.*; "La educación en los últimos 20 años: Mapa de las transformaciones", en revista *Testimonio*, Santiago de Chile, No. 91, octubre, 1985. I. Nuñez, *Tradicón, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*, Santiago de Chile, PIIIE, Estudios VECTOR, No. 1, sin fecha; *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago de Chile, 2 vols., PIIIE, 1984.

³⁴ Para éste como para los puntos c y e, cfr. V. Rojas, *Agenda para el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, OEA, CINTERPLAN, 1983.

- c) El foco de atención del campo de recontextualización lo constituyen las teorías pedagógicas y modelos de instrucción del mundo desarrollado. El foco de las prácticas de recontextualización lo constituyen la importación de criterios y paquetes de instrucción de los países del Norte en general, pero, sobre todo, de EUA. La comunidad epistémica de referencia y fuente de ideas y legitimidad, está así, fuera del país.
- d) Por razones que son materia de investigación, los principios y criterios pedagógicos promovidos por el campo de recontextualización están más relacionados con los procesos que con los contenidos de la educación; con la organización de los contextos de transmisión y su enmarcamiento temporal y social, más que con el conocimiento transmitido.
- e) En estrecha relación con todos los puntos anteriores, el campo de recontextualización no investiga ni elabora mayormente sobre las relaciones entre currículo y la economía, la política y la cultura de su sociedad.

Resumiendo, si se consideran las relaciones básicas tanto del nivel de generación de principios culturales como de su recontextualización en un currículo oficial por un cuerpo de especialistas, surge con cierta nitidez que, en el contexto chileno, los contenidos de la transmisión cultural que lleva a cabo el sistema escolar: 1) no han sido preocupación social o política prioritaria de los grupos operantes en el campo político y, 2) los agentes y agencias que han seleccionado y organizado esos contenidos como currículo oficial, lo han hecho en condiciones —como las recién enumeradas— que plantean serias interrogantes sobre la educación o relevancia sociopolítica, económica y cultural de tales contenidos.

C. El currículo que un sistema centralizado define como aquello que las escuelas deben transmitir, no coincide necesariamente con lo que en éstas efectivamente ocurre. Hay variaciones, distancias y también posibles contradicciones, todas variables históricamente, entre currículo oficial y currículo en uso. El profesorado es el actor clave que se debe considerar respecto a este último.

En un sistema históricamente centralizado como el chileno, el profesorado se ha caracterizado, con excepciones notables pero que no alteran

las tendencias centrales,³⁵ por su mutismo respecto a los contenidos y procesos de la transmisión cultural. En general, ha reaccionado más que actuado frente a los cambios curriculares.³⁶

D. ¿Cómo ha dado cuenta la investigación en ciencias sociales y en educación de los problemas relacionados con la transmisión cultural de la escuela?

La investigación de corte socioeducativa ha producido importantes, aunque escasos, trabajos referidos a las relaciones de generación del currículo oficial, conectando orígenes de clase con ideología, proyecto sociopolítico y programas de estudio.³⁷ Sin embargo, están particularmente ausentes de este tipo de estudios los procesos concretos de recontextualización o producción efectiva de los programas de estudio (¿qué actores?, ¿qué instituciones?, ¿qué procesos?), así como todo lo referente al currículo en uso.

Por su parte, la investigación de corte psicopedagógico deja fuera de su objeto los procesos de generación y recontextualización del currículo, y respecto a aquello que define como su objeto propio, la transmisión en el salón de clases se centra en forma casi exclusiva en preguntas respecto al proceso y no a los contenidos ni a las interrelaciones entre ambos.³⁸

Tanto a nivel macro como micro hay recortes del objeto que han dejado sin investigar aspectos claves del fenómeno. Así, no hay investigación sobre los actores concretos y procesos específicos de la recontextualización; si bien hay una escasa investigación, aunque de alto nivel, sobre las

³⁵ Como el movimiento de Renovación Gradual de la Educación Secundaria en la década de los años cincuenta, cfr. V. Soto, *Historia, experiencias pedagógicas y contribución a la educación nacional del "Liceo Experimental Manuel de Salas"*, Santiago de Chile, Liceo M. de Salas, 1974. Las iniciativas de cambio en torno a las *Escuelas Consolidadas* también merecen mención en este contexto, cfr. I. Nuñez, *El Magisterio Chileno y el Estado de Compromiso, 1936-1973*, Santiago de Chile, PIIE, 1982.

³⁶ Cfr. I. Nuñez, *ibid.*

³⁷ Cfr. "Cultura autoritaria y Cultura escolar: 1973-1984", en J. J. Brunner y G. Catalán, *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*, Santiago de Chile, FLACSO, 1985; C. Cox, *Continuity, change and... op. cit...*; A. Magendzo y A. M. Egaña, *El marco teórico político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*, PIIE, 1984; N. Lechner, *La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar*, Santiago de Chile, FLACSO, Material de discusión No. 38, diciembre, 1982.

³⁸ De 140 trabajos presentados al VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación (Santiago, Chile, septiembre, 1985), 12 se refieren al currículo. De éstos, nueve se refieren a organización y metodología del trabajo escolar, dos a otros temas y sólo una investigación se refiere a contenidos (Experiencia en colegios privados de Enseñanza de la Física en el camino humanista). . *Resúmenes analíticos de los trabajos presentados al VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, Santiago de Chile, Serie de Estudios*, Nos. 160, 161 y 162, CPEIP, 1985.

relaciones entre ideología y programas oficiales de estudio, conocemos sólo dos estudios que se hayan ocupado de los textos escolares;³⁹ la investigación micro toma los contenidos como dados, sin producir resultados que puedan usarse como para lograr una visión de conjunto sobre el currículo en uso. De lo señalado se infiere con facilidad, además, que no hay investigación que haya intentado conectar los distintos niveles que hemos distinguido al inicio cruzando dimensiones macro y micro del fenómeno bajo consideración.

E. La situación actual plantea, desde dos ángulos, demandas de conocimiento y discusión sobre los contenidos de la experiencia escolar. Por una parte, la crisis política, económica y cultural del orden de los militares define la agenda política general de los próximos años como una de transición a la democracia y, más sociológicamente, de intensificada historicidad, o acción de la sociedad como un todo sobre sí misma.⁴⁰ También, por supuesto, sobre los procesos de reproducción cultural. Hacia adelante se visualiza un periodo que requiere creación más que reproducción cultural (o "más de lo mismo"). Por otro lado, independientemente de circunstancias políticas, y relacionados más bien con el nivel de desarrollo alcanzado por el SE chileno, surgen elementos que definen al currículo como foco de atención de la política educacional de los años que vienen. Este desarrollo señala que los problemas de acceso a la educación están en lo fundamental resueltos, y que el foco de atención política es ahora la calidad, es decir, en forma decisiva, aunque no exclusiva, los contenidos y procesos de la educación.

El problema de la calidad es el centro de la agenda de la política educacional del presente.⁴¹ La producción de calidad no puede concebirse sino como resultado de la totalidad de factores constitutivos de la experiencia escolar desde los recursos materiales y humanos de base, hasta los mensajes. La especificidad de la situación chilena al respecto, reside, sin embargo, en que la preocupación por la calidad apunta, sobre todo,

³⁹ E. Schiefelbein, *et al.*, *Contenidos motivacionales de los materiales educativos de Chile*, Santiago de Chile, PIIE, 1977. J. Ochoa, *La sociedad vista desde los textos escolares*, Santiago de Chile, CIDE, 1983.

⁴⁰ Sobre el concepto de "historicidad", cfr. A. Touraine, *La Production de la Société*, Paris, Seuil, 1973.

⁴¹ Esta es una de las conclusiones principales, y de consenso, de un prolongado seminario sobre política educacional llevado a cabo en el CIDE a fines de 1984 y en el que participaron los principales políticos, de todo el espectro ideológico, académicos y profesores relacionados con las decisiones que han afectado al sistema escolar en los últimos 20 años, cfr. C. Cox (editor), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: Actas de una discusión*, Santiago de Chile, CIDE, 1985.

al proceso de transmisión cultural y sus variables. El eje que articula el problema a este nivel es la pregunta por la relevancia de la transmisión cultural escolar, o su relación de adecuación con determinadas necesidades económicas, socioculturales y políticas. El problema de la relevancia se plantea respecto a tres dominios de recursos simbólicos que incluye el currículo escolar —explícita o implícitamente—: a) transmisión de códigos simbólicos de base (lenguaje) habilitantes para cualquier aprendizaje que implique distanciamiento de lo concreto y local; b) transmisión de códigos socioculturales adecuados a la afirmación de la identidad, la autonomía, la organización y el poder de los grupos que reciben un currículo; c) por último, transmisión de códigos referidos al control sobre el medio. Más aún, el problema de la relevancia se plantea hoy en Chile (y en Latinoamérica) bajo la forma de demandas simultáneas por equidad y unidad cultural de la transmisión escolar, por una parte, y por su descentralización y diversificación, por la otra.⁴²

Desde otra perspectiva, el problema de la calidad de la transmisión cultural está íntimamente relacionado con la estabilidad de ésta. A su vez, la estabilidad no es lograble sin consensos sociopolíticos sobre lo que la escuela debe transmitir ¿sobre qué contenidos culturales que serán transmitidos por el sistema escolar, puede una sociedad que intenta salir del trauma de la violencia y la exclusión lograr consensos y estabilidad? Se trata de problemas que van mucho más allá del campo de la investigación pero que necesitan sus aportes, al menos en términos de producir una “vuelta sobre nuestros pasos”, información, y categorías que den cuenta tanto del pasado como del presente, en forma más completa que hasta ahora.

⁴² Sobre las relaciones entre calidad, relevancia y diversificación del currículo, cfr. ILPES, *El impacto de la crisis en la educación y los principales dilemas que provoca* (Trabajo presentado por ILPES al seminario ILPES-UNESCO, sobre “Problemas actuales y desafíos de la educación en América Latina y el Caribe y sus repercusiones en la planificación de la Educación”, Santiago de Chile, 18-21 de marzo, 1985).

