

La miseria de la Educación y la Cultura en una sociedad Disciplinaria*

Brunner, José Joaquín

José Joaquín Brunner: Profesor-Investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

* Las opiniones aquí vertidas son de la exclusiva responsabilidad del autor y no de FLACSO.

Antecedentes: La Educación para el Desarrollo

Hace aproximadamente 10 años, en diciembre de 1967, la CEPAL publicó un extenso informe sobre "Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina" ¹. A lo largo de dicho informe se pone de manifiesto una orientación básica: que la educación constituye un factor **potencial** de cambio e integración social y de contribución a las políticas y procesos de desarrollo y democratización ². Al efecto, el propio documento explora y sugiere diversas alternativas para el crecimiento y la modernización de los sistemas educacionales en la región, con particular énfasis en aspectos tales como: (a) la necesidad de responder a la demanda educativa en función del crecimiento de la población, el producto y la ocupación; (b) la necesidad por tanto de formar diversificadamente recursos humanos especializados en los diversos niveles de calificación; (c) los valores a ser transmitidos y socializados por medio de las instituciones de enseñanza, (d) el crucial papel de las universidades en América Latina y el imperativo a que éstas estarían sujetas de transformarse de acuerdo con los requerimientos del desarrollo; (e) el impulso al planeamiento educativo nacional en función de la planificación del desarrollo.

Como se sabe, este tipo de formulación - que concibe la educación como un elemento clave para la creación de sociedades modernas con existencia de instituciones democráticas destinadas a regular la circulación del poder político del

¹Comisión Económica para América Latina **Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina**, E/CN.12/800, diciembre de 1967.

²Dice el informe: "Las contradicciones e injusticias que se observan en las tendencias actuales del crecimiento económico y del cambio social están poniendo de relieve las contribuciones potenciales de la educación - y de otros sectores de acción social pública - a la redistribución del ingreso, al pleno empleo, al fortalecimiento de la capacidad popular para participar en la política del desarrollo y para superar la marginalidad social y ocupacional. Estas contribuciones potenciales están evidentemente muy correlacionadas". **Ibid**, pp. 5-6.

Estado - no es ajeno al clima de opinión generado en Latinoamérica por la Alianza para el Progreso ³. En definitiva, toda una constelación de factores económicos, sociales, culturales y políticos, conjugados además en un momento determinado de las relaciones interamericanas, fue el que hizo posible que un determinado modo de pensar las relaciones entre educación y sociedad pudiese encontrar amplia acogida tanto a nivel de gobiernos de la región ⁴, como de vastos sectores intelectuales, y de estudiosos, administradores y planificadores de la enseñanza.

Que la educación podía ser una importante palanca para promover la modernización de nuestras sociedades y ampliar o fortalecer procedimientos democráticos de gobierno se convirtió así en un concepto de sentido común entre muy diversos grupos e instituciones del continente.

Esta posición no carecía, por otra parte, de fundamentos teóricos. Apelaba, en última instancia, a dos modelos explicativos de la función de la educación en el movimiento de la sociedad: el funcionalista, y el que suele denominarse modelo del capital humano.

La versión funcionalista de la teoría de la educación pone el énfasis mayor en la noción del sistema educacional como generador de las capacidades y destrezas y de los valores que serían necesarios prerequisites para el desempeño de roles adultos en una economía moderna⁵. Los valores que correspondería a la escuela transmitir son de dos tipos: aquellos generales que contribuyen a la integración y equilibrio de la sociedad, por ejemplo en vistas a su modernización y desarrollo, y aquellos otros exigidos para el adecuado desempeño del rol específico, tratése de una ética profesional o del sentido de responsabilidad y eficacia frente al ejercicio del empleo. No debe sorprender, por lo mismo, que el informe de CEPAL dedique un extenso capítulo al análisis de "sistemas de valores y educación en América Latina"⁶ mostrando cómo es que existen modelos diversos de valores, su mayor o menor proclividad o resistencia al cambio social, su relación con los diversos

³Véase **Carta de Punta del Este. Alianza para el Progreso: Documentos oficiales emanados de la Reunión Extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social al Nivel Ministerial**, Unión Panamericana; OEA, Washington, D.C. 1961, p. 28, en particular letras c), d), i).

⁴Pueden consultarse las conclusiones de las Conferencias de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planeamiento Económico en los países de América Latina y el Caribe, reunida en Santiago de Chile y Buenos Aires, Argentina, los años 1962 y 1966, respectivamente. Véase, igualmente, el documento preparado por la secretaría de UNESCO para la última conferencia mencionada, **Educación y Desarrollo en América Latina: bases para una política educativa**, UNESCO/MINEDECAL/7, Santiago de Chile, 18 de abril de 1966, especialmente pp. 66-72.

⁵Véase T. Parsons, **The School Class as a Social System. Some of its Functions in American Society**, en A. H. Halsey, J. Flaud y C. A. Anderson (eds.) **Education, Economy and Society**, The Free Press, 1959.

⁶CEPAL, op. cit., cap. IV.

grupos sociales según la inserción de éstos en el sistema de estratificación social, etc.

Es en cuanto al papel que asigna al sistema educacional en la transmisión de capacidades o destrezas y habilidades cognitivas e instrumentales, que la teoría funcionalista de la educación se ve reforzada por el modelo del capital humano. Según este último, el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas a través del proceso educativo no debe ser visto como una modalidad del consumo sino que, en cambio, como una inversión productiva. Según el postulado bien conocido de Schultz: "Propongo que consideremos la educación como una inversión en el ser humano y a sus consecuencias como una forma de capital" ⁷. Por este mismo concepto, la educación no sólo aumentaría la productividad individual sino que, más importantemente, serviría para echar las bases técnicas de un tipo de fuerza del trabajo necesaria en vistas al rápido crecimiento económico. De acuerdo con el informe de CEPAL, la demanda de recursos humanos calificados debe verse como expresión de una exigencia "sobre el sistema educativo como medio de preparar fuerza de trabajo calificada, para desempeñar determinadas ocupaciones y asumir las funciones sociales y políticas esenciales para el funcionamiento de las sociedades urbano-industriales modernas" ⁸.

En breve, la teoría del capital humano permitía, simultáneamente, apoyar una postura expansionista en relación a la educación, justificar el gasto público requerido al efecto, y reforzar el postulado de la centralidad de la educación en el proceso de cambio y modernización de la sociedad. De este mismo modo se tendía a confirmar que la educación no solamente cumplía una función cultural sino que, además, tenía una directa incidencia en el desarrollo económico de los países⁹.

El relativo consenso que existió durante la década del 60 respecto a la importancia de la educación en el proceso de desarrollo - entendido éste como modernización de la economía y la sociedad y democratización de las funciones de gobierno - fue sin embargo, efímero. Desde el punto de vista de los estudios sobre educación, las posiciones y enfoques teóricos cambiaron radicalmente ¹⁰. Pero, más radicalmente

⁷Th. W. Schultz, *Valor económico de la educación*, UTHEA, 1968, p. 104.

⁸CEPAL, op. cit., p. 1.

⁹Para una visión crítica de la incidencia de la asistencia exterior en la reforma de los sistemas de enseñanza, véase M. Carnoy, *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, 1977, en particular cap. 7.

¹⁰Véase, por ejemplo, C. Jencks et al., *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*, Basic Books, 1972; K. Hurrelmann (ed) *Soziologie der Erziehung*, Beltz, 1974; C. Baudet y R. Establet, *L'Ecole Capitaliste en France*, Maspero, 1973; P. Bourdieu, *Zur Soziologie der Symbolischen Formen*, Suhrkamp, 1970.

aún, cambió la situación del continente, y con ella la función de la cultura y la educación en el movimiento de la sociedad. Un caso ilustrativo de esa transformación se produce bajo los regímenes autoritario-militares. En lo que sigue revisaremos las líneas fundamentales de ese cambio con particular referencia al caso chileno¹¹.

La Educación y la Cultura Reglamentadas

Lo primero que necesita decirse en este orden de nuevas cosas es que el problema de la educación y la cultura en los regímenes del tipo autoritario-militar no se agota - y aún agregaremos, sólo se revela superficialmente - en los signos más llamativos de lo que suele llamarse el control político-estatal sobre los procesos de aprendizaje y comunicación. Tal vez un espíritu más denunciativo que explicativo prefiera detenerse en ese aspecto inmediato, cuyo solo catastro constituiría, según se cree a veces, ya una interpretación, o al menos una recusación. Quien quiera, en cambio, entender lo que aparece y explicarlo de alguna forma, necesita escrutar más lejos y no detenerse en el aspecto superficial del problema, sin perjuicio de no abandonar las sombras por el cuerpo, haciendo como si aquellas no existiesen (como las vanidades) bajo el sol.

Es aparente, en efecto, que en los regímenes del tipo que nos interesa, se tiende a establecer, con diversidad de modalidades pero con objetivos declarados muy similares¹², un **control administrativo** de la cultura y la educación.

El discurso ideológico que ofrece las explicaciones de ese control es bien conocido, y en definitiva extremadamente simple: necesidad de promover la unidad nacional, de eliminar los riesgos de infiltración y penetración de ideologías foráneas, de cultivar los valores de la nacionalidad, de poner límites a todo pluralismo que pudiese servir como vehículo de Troya al "enemigo", de mantener incólumes principios cristianos y occidentales, de cautelar - en fin - la seguridad interna del Estado, la tranquilidad social y el temporal congelamiento de la política partidaria.

A partir de una ideología tan genérica como simple, el campo de posibilidades que se abre al control administrativo de la vida social es inmenso. Por lo que toca a la

¹¹No resulta posible, sin una información más completa, hacer generalizaciones empíricas a partir de un caso singular. De otro lado, el artículo ofrece un esquema teórico de **interpretación** que en tal sentido aspira, en su nivel de formulación, a un grado relativo de generalización.

¹²Para un estudio de la ideología educacional del pronunciamiento militar argentino del año 1966, puede consultarse: Esteban Pardo y Fernando Mateo **Argentina: Educación y capitalismo dependientes**, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1975.

cultura y la educación, el hecho ordenador de todas esas medidas debe encontrarse en la postura a la vez pedagógica y cultural que adopta el Estado, sobre todo si se considera que es un principio del régimen que "no puede haber separación entre comunidad y Estado"¹³. Este último, a la vez, "asume resueltamente una doctrina clara, sólida y vigorosa, de la cual emanan las bases jurídicas de la institucionalidad chilena, y que son insolubles del Estado mismo"¹⁴. Es sólo una consecuencia de lo anterior que el pluralismo haya sido oficialmente abolido en Chile, es decir, declarado "radicalmente incompatible no sólo con la actual situación de emergencia del país, sino con la esencia misma del régimen nacido el 11 de septiembre de 1973, porque con el advenimiento de éste, el pluralismo ideológico irrestricto y absoluto debe entenderse como definitivamente abolido. Un sistema libertario tiene que aceptar un grado razonable de pluralismo que sea reflejo de las naturales diferencias que los seres humanos tienen en su modo de apreciar la realidad. Por tanto, puede y debe admitirse la coexistencia de ideas divergentes. Pero si de ahí se pasa a postular un pluralismo sin limitaciones, es decir, a legitimar la difusión de cualquier doctrina o ideas, simplemente se destruye la unidad esencial que constituye la unidad de la nación como tal, y se abren de par en par las puertas a la infiltración totalitaria"¹⁵.

Es sobre la base de estos supuestos, a la vez jurídicos y políticos, ideológicos y éticos, pero sobre todo respaldados por los poderes especiales de sanción que detenta el Estado, que se diseña el marco del control administrativo sobre la educación y la cultura. Citemos, por vía de ejemplo, algunas de las medidas aplicables en Chile en ese orden de control:

- Por una circular del Comando de Institutos Militares¹⁶ se dispone que los jefes de establecimientos educacionales deben canalizar a través de la autoridad militar competente (designada al efecto) aquellas "materias de seguridad que constituyen problemas". Se ordena, en consecuencia, poner en conocimiento de dichas autoridades hechos irregulares tales como "comentarios sobre política contingente, propagación de rumores mal intencionados sobre actividades de gobierno o grupos extremistas; propagación de chistes o cuentos relativos a la gestión de la Junta o de sus miembros; distorsión de los conceptos y valores patrios; distorsión de las ideas contenidas en los textos de estudios dándoles interpretaciones antojadizas y parciales; no cumplimiento de sus horarios o de sus programas de

¹³Discurso del General César Raúl Benavides, Ministro del Interior, versión completa publicada en *El Mercurio*, Santiago de Chile, 1° de agosto de 1976.

¹⁴Discurso del general Pinochet, 11 de septiembre de 1976.

¹⁵Discurso del general Pinochet, 29 de marzo de 1976.

¹⁶Comando de Institutos Militares, **Circular para regular el funcionamiento de los Establecimientos Educacionales del Gran Santiago**, Santiago de Chile, 19 de agosto de 1974.

materias; propugnación de reuniones o materialización de ellas, en el recinto del establecimiento o fuera de él sin la correspondiente autorización de la autoridad militar; propagación de ideas tendientes a disminuir en el cuerpo de profesores, auxiliares y/o administrativos el concepto de autoridad del director hacia todo el personal; no acatamiento de las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación o de la autoridad militar en forma rápida y efectiva especialmente aquellas relacionadas con la exaltación de los valores patrios".

- Las universidades del país, como es bien sabido por todos, se encuentran desde hace más de tres años bajo un régimen de rectores-delegados, i.e., interventores designados por la Junta Militar, lo que ha generado un estilo de academia que un profesor chileno designara como "universidad vigilada"¹⁷.

- El Decreto N° 19 del Ministerio de Educación (de 14 de enero de 1976), instruye que "todas las iniciativas, tanto de origen público como privado que digan relación con asuntos culturales, deben ser sometidas en primer término a estudio y revisión por la comisión asesora del Ministerio de Educación y asesor cultural de la Junta de gobierno".

El Decreto N° 1281 de diciembre de 1975 faculta al jefe militar de la zona de emergencia para "suspender la impresión, distribución y venta, hasta por seis ediciones de diarios, revistas, folletos e impresos en general, y las transmisiones, hasta por 6 días, de las radiodifusoras, canales de televisión o de cualquier otro medio análogo de información que emitan opiniones, noticias o comunicaciones tendientes a crear alarma o disgusto en la población, desfiguren la verdadera dimensión de los hechos, sean manifiestamente falsos o contravengan las instrucciones que les impartieron por razones de orden interno...".

- Por Decreto N° 93 de 6 de agosto de 1974 que fija el reglamento de los Centros de Alumnos de Enseñanza Media, se dispone que éstos "no podrán intervenir en actividades políticas, religiosas, en materias técnico-pedagógicas ni tampoco en la administración escolar del establecimiento".

- El Artículo Primero del Bando N° 107 dictado con fecha 11 de marzo de 1977 por la Jefatura de Zona en Estado de Emergencia de la Región Metropolitana establece que "la fundación, edición, publicación, distribución y comercialización en cualquiera forma de nuevos diarios, revistas, periódicos e impresos en general,

¹⁷J. Millas, **Imperativo de Confianza en la Universidad Chilena**, *El Mercurio*, Santiago de Chile, 3 de enero de 1976.

deberán contar con la autorización previa de esta Jefatura de Zona en Estado de Emergencia". El artículo segundo señala que a la misma autorización quedarán sujetos "la importación y comercialización de toda clase de libros, diarios, revistas e impresos en general...".

Como se desprende fácilmente de los ejemplos expuestos, se trata de un conjunto de medidas que tienden todas a establecer algún tipo de control administrativo sobre la educación y la cultura, con el propósito de encuadrarlas dentro de los parámetros ideológico-políticos que orientan la acción del régimen.

Hay implicadas, en cada una de estas medidas, delicadas cuestiones relativas a la vigencia del Estado de Derecho en Chile, relativa al ejercicio de los derechos humanos, y en particular a aquellos que más esenciales son para la libertad de conciencia y palabra, libre expresión de ideas y opiniones, libre acceso y uso de los medios de comunicación, libre circulación de ideas y materiales escritos, participación no constreñida en la cultura, etc. Que esto es así resulta, en verdad, demasiado obvio. En efecto, aquello que aparece a la superficie es en cierto modo, sobre todo en este orden de cosas, transparente. Nuestro argumento es que esa transparencia aparente puede sin embargo, ser engañosa, en el sentido de que no admite entender de manera igualmente rápida los procesos de fondo que afectan a la cultura y la educación en una situación como la que nos interesa.

A fin de simplificar nuestra exposición interpretativa de esos procesos no aparentes sintetizaremos en dos tesis principales los argumentos que nos hemos propuesto desarrollar. La primera tesis se refiere a la cultura en general, la segunda a la educación y el sistema de enseñanza.

De la Cultura Política al Evento Cultural

La primera tesis puede enunciarse del modo siguiente. El paso de un régimen político abierto - con presencia por lo tanto de un grado relativamente alto y sostenido de conflicto social y político institucionalizado en términos de la creación, mantención y transformación de un consenso de orden que permita reproducir la integración de la sociedad nacional - a un régimen político cerrado, donde ese orden es impuesto por virtud de mecanismos de control y disciplinamiento de la sociedad, produce un cambio radical en la función que desempeña la cultura en esa sociedad¹⁸.

¹⁸La proposición contenida en ese enunciado ha sido más largamente elaborada en J. J. Brunner, *De la Cultura Liberal a la Sociedad Disciplinaria*, FLACSO (mimeo), 1977 y en J. J. Brunner, *Hermenéutica del Orden*, FLACSO (mimeo), 1977. La designación de dos tipos polares de

En el caso de un régimen político abierto, la cultura es el medio para socializar un determinado consenso **predominante** de orden, pero es también el medio a través del cual se expresan alternativas de orden que representan proyectos substitutivos de organización de la sociedad.

Así, el predominio ejercido por ciertas clases y grupos en el plano de la economía, la sociedad y la política, tiende a reproducirse en la cultura a través de una desigual distribución de conocimientos, competencias, pautas y estilos de vida, tipos de sensibilidad, éticas y concepciones del mundo, modos de explicarse la sociedad y las interacciones que la constituyen, y así por delante.

En suma, en un régimen político abierto, la cultura es el ámbito primordial donde la sociedad expresa sus conflictos en torno del orden que mantiene su cohesión o integración. Puesto que los sentidos de todo orden están siempre sujetos a una definición social, y que esos sentidos se constituyen a través de la cultura, ésta expresa en su movimiento el movimiento real de la sociedad y en ella se plasman las orientaciones predominantes en ella. Por decirlo de un modo directo: en un régimen abierto, la cultura es **cultura política**; es en la cultura y por mediación de ella que **finalmente** unas clases y grupos logran establecer su hegemonía sobre el conjunto de la sociedad, haciendo posible la continuidad de ésta a pesar de sus desgarramientos, antagonismo, tensiones y conflictos.

En un régimen político cerrado, en cambio, el dominio ejercido por ciertas clases y grupos se funda en última instancia siempre en su capacidad de controlar al todo social a través de su disciplinamiento, sometiéndolo para ello a la política de Estado.

Si ya no hay separación entre comunidad y Estado, ello es porque el Estado invade la sociedad, precisamente a través de una vasta, compleja y apretada red de disciplinas que controla - hasta el nivel más microscópico - la actividad de los individuos, de los grupos, instituciones, etc.

Lo que caracteriza a un régimen autoritario es justamente esto: que el orden es obtenido no por un consenso expresado a través de una hegemonía cultural, sino

regímenes políticos - abiertos y cerrados - es meramente indicativa de formas ideal-típicas de organización de esos regímenes. Para el caso, lo único que nos interesa destacar es la función diferente que en cada uno de ellos desempeñan la cultura y la educación, sin entrar aquí mayormente en una especificación sobre los condicionamientos, por ejemplo económicos, que también afectan, en toda sociedad, la función de la cultura y la educación.

que lo es por medio de una envolvente operación de poder. Este último no sólo se concentra y emerge revestido de toda la majestad de su fuerza, sino que al mismo tiempo se expande a lo ancho de la sociedad, penetrándola bajo la forma de opacas e inespectaculares disciplinas destinadas a aumentar la obediencia e incrementar la utilidad de los individuos, dondequiera se encuentren y cualquiera sea su actividad ¹⁹.

En estas circunstancias el papel de la cultura predominante cambia también radicalmente. De alguna manera muy profunda, ya no importa demasiado. En efecto, al dejar de ser parte esencialmente constitutiva de la política, y por ende expresión de los sentidos hegemónicos de orden que pugnan por mantenerse en una sociedad, la cultura es arrancada en buena medida de la esfera pública, y experimenta con ello una transformación mucho más honda que aquella que le viene impuesta por los controles administrativos a que se le sujeta.

De ser un mundo coextensivo con el de la sociedad, expresión de la lucha permanente que en ésta se desarrolla por mantener o cambiar el orden que asegure su orientación y a los individuos y grupos que la integran la posibilidad de propugnar alternativas a ese orden predominante, la cultura pasa a ocupar un lugar estrecho en la relación **privada** entre individuos y pierde su función de expresar los sentidos dispares de la acción social.

La cultura se integra a un deprimido mercado y languidece afectada de un malestar que ninguna "política cultural" puede curar. Pues no se trata, a fin de cuentas, de un malestar de la cultura, sino de un modo de organización de la sociedad y de un determinado régimen político que en conjunto invalidan la cultura y la reducen a meras **actividades o eventos culturales**, que es algo así como reducir la vida a los días domingos, o identificar la belleza con los salones.

Es el problema de la miseria de la cultura liberal, que imperceptiblemente se ve transformada en algo - objeto, espectáculo, actividad, moda y por debajo un gran silencio - cada vez más alejado de la existencia cotidiana de un pueblo, de sus afanes por dar un sentido a la historia, y por construir ese sentido como un consenso capaz de hegemonizar al conjunto de la sociedad, sin excluir ninguna alternativa que, a través de la política y la cultura, quiera dar **otra** dirección al desarrollo y la organización del país.

¹⁹Véase M. Foucault, **Vigilar y Castigar**, Siglo XXI, 1976.

Es sintomático que en medio de esta situación de miseria de la cultura liberal surjan "esperanzas" de progreso fundadas precisamente en una concepción de la cultura como actividades cultas. "Hay indicios, decía recientemente una publicación²⁰, de recuperación, hay preocupación en las autoridades, se anuncia un posible "despegue cultural" en círculos de gobierno. Ya están por partir los talleres literarios, creados por la Biblioteca Nacional".

"La universidad está preocupada por valorar el impulso creador de su gente...". "Se espera que de un momento a otro se reactive el funcionamiento de la "Sociedad de Amigos del Arte", formada el año pasado, para centralizar y canalizar el aporte de la empresa privada al desarrollo del arte y la cultura...".

"Una nueva realidad hace pensar en días mejores para nuestra cultura: es el apoyo que la empresa privada está prestando a estas actividades de un tiempo a esta parte, comprometiéndose con el desarrollo artístico y cultural chileno, y distintas manifestaciones de este fenómeno han podido salir a luz gracias a esta moderna forma de mecenazgo".

Es normal: cuando la cultura pierde su conexión con las formas sociales de vida, cuando es anulada como cultura política, cuando ya no forma parte del movimiento de la sociedad por definir a través de la comunicación y la lucha los sentidos de su orden y el consenso que le permita reproducir los modos de su integración, entonces la cultura pierde significación y la vida colectiva de una nación se empobrece: hay que encontrar mecenas, hay que "crear" iniciativas de cultura, hay que promover administrativamente lo que políticamente, de cualquier forma, se ha vuelto superfluo.

Educación Disciplinaria y Reproducción del Capital Cultural

La segunda tesis que nos proponemos argumentar puede enunciarse del modo siguiente: Paralelamente con el movimiento de transformación de la cultura que se lleva a cabo en un régimen político cerrado del tipo autoritario militar, la educación cambia también su función social: básicamente, le corresponde cumplir con el papel de socializar en un mundo disciplinario a las nuevas generaciones; a la vez debe validar en términos de capacidades y talentos la desigualdad social que se genera por las posiciones diferentes que las familias y los individuos ocupan en la economía y la sociedad.

²⁰Revista **Qué Pasa**, Santiago de Chile, N° 329, Semana del 11 al 17 de agosto 1977.

Hace una década atrás, como vimos, la educación era promovida en nuestros países como un factor positivo de cambio social, modernización y democratización de las sociedades. No es este el lugar para hacer un balance de los resultados que trajo por consecuencia el diseño de políticas inspiradas en esa concepción educacional. Sin embargo, esto puede decirse: dichas políticas estaban en general orientadas a fomentar la incorporación de los individuos en un mundo cultural capaz de operar como medio de mantención y reproducción de un consenso de orden establecido, generándose por esta vía estructuras de comunicación cultural que, en última instancia, trababan la formación de alternativas políticamente viables frente a la organización social existente. Nada más normal que esto, sin embargo. Pues es bien sabido que todo sistema de enseñanza es, en definitiva, una compleja red de transmisión del consenso cultural predominante en cada sociedad, y un medio - en consecuencia - de reproducirlo por vías no coercitivas²¹. Lo importante de notar es que en una sociedad donde predomina un régimen político abierto, el sistema educacional no agota ni vacía completamente de sentido²² otras experiencias culturales comunicadas extraescolarmente: sea por la familia, en el trabajo, el sindicato, las iglesias, las comunidades vecinales, los partidos políticos, los medios de comunicación de masas y, más generalmente, por el simple hecho de vivir cotidianamente en una sociedad donde la cultura política del país opera como un medio de socialización y de formación. La escuela concentra en el espacio y el tiempo esa educación que proviene de una cultura hecha de todas las formas de la vida social, las sistematiza y las transmite según modalidades específicas, con énfasis en los aspectos instrumentales ("educational knowledge") y en la inculcación de ciertos valores expresivos de esa cultura. Además, la escuela selecciona y evalúa, y certifica estudios y capacidades que tienen un valor de cambio en el mercado ocupacional.

Si se quiere, desde un punto de vista estrechamente institucional y escolar, la educación en Chile no ha cambiado todo lo que algunos quisieran imaginar durante estos últimos años de régimen político cerrado. Hay, por cierto, cambios que ya en otros estudios se han hecho notar: existe ahora una cierta vaga e indefinible ideología de lo nacional que permea algunas actividades de la escuela, y que se expresa sobre todo en la insistencia ritual de ciertos actos y gestos sobre valores por otros conceptos válidos como el de patria, etc.; existe un control administrativo más estrecho sobre la actividad del sistema educacional, especialmente en cuanto a materias consideradas como propias de la seguridad interior del Estado; existe un permanente cuidado por definir las fronteras

²¹Véase al respecto, por ejemplo, B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, vols. 1 y 2, Routledge & Kegan Paul, 1973 y S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, 1976.

²²Esto contra la tesis de I. Illich y sus seguidores.

ideológicas de la escuela y la universidad, en conformidad con la razón de Estado, y así por delante.

Las dos coordenadas que orientan este tipo de transformaciones son más bien de tipo ideológico, y en general giran en torno de dos nociones: nacionalismo y doctrina del Estado, como los elementos orientadores de la sociedad disciplinaria.

La ideología nacionalista en uso oficial es sin embargo, demasiado genérica y no ha alcanzado un desarrollo mayor. Tal vez lo más llamativo en ella es su insistencia en la simbólica de pasado, la tierra y la raza: "En lo profundo del concepto nacionalista está la liberación espiritual y material de un pueblo que exhibe en su pasado histórico muestras irrefutables de capacidades y virtudes. En rigor, se pretende ser libres e independientes, orgullosos habitantes de un territorio, que ha dado origen a una raza que se agarra con todas las fuerzas de su corazón a una tierra que le transmite su fe y su esperanza de días mejores"²³.

En cuanto a los límites del debate plural y de la autonomía de los institutos de enseñanza, el problema queda reducido a mantener la identificación entre verdad y razón con una amplia noción de doctrina de Estado, que sólo adquiere realidad a través de las especificaciones particulares de esa doctrina en actos de la autoridad. Refiriéndose a las universidades hay quien ha expresado así esta cuestión: "Sin perjuicio de su autonomía administrativa, docente, científica y ojalá también económica, deben inspirar su programa y su acción en **líneas generales** - so pena de traicionar su elevada misión - en el mismo ideario humanista cristiano y nacionalista del Estado, excluyendo, por lo tanto, de sus aulas todo proselitismo contrario a estos grandes principios y valores"²⁴. (Subrayado en el texto).

Según indicaciones bien fundadas, el sistema educacional chileno habría experimentado otros cambios, aún cuando tampoco demasiado significativos desde la óptica de nuestro análisis. Así, se sostiene que el proceso de democratización que venía experimentando la educación chilena (en términos de expansión de la matrícula) se ha interrumpido; esto, combinado con el aumento de la deserción escolar, genera una mayor selectividad del sistema en su conjunto²⁵. La universidad, a su vez, reduce vacantes - en el año de 1976, primer semestre, la oferta de matrícula universitaria nacional disminuyó de 36.083 en 1975 a 29.335,

²³Discurso del General César Raúl Benavides, cit. ant.

²⁴J. I. Hübner, *Misión de la Universidad en el Nuevo Estado*, *El Mercurio*, 7 de enero de 1976.

²⁵Véase O. Saldías, *Selectividad de la Educación Chilena*, *Revista Mensaje*, N° 255, Diciembre de 1976.

una reducción de más de 15 por ciento²⁶ volviéndose de este modo más selectiva la educación superior de lo que era tradicionalmente, tendencia que justamente durante el período entre 1967-73 trató de ser contrarrestada por la reforma universitaria.

Desde otro ángulo y concordantemente con las políticas económicas impulsadas por el régimen, se procura que las universidades tiendan a autofinanciar parte de sus gastos, y se impulsa una política de educación media pagada. En el caso de las universidades lo que se busca es que los alumnos "paguen el 70 por ciento del gasto en docencia y que se financien con recursos públicos la investigación, la extensión y las inversiones de capital. El pago de estas sumas se exigirá durante el período de estudios a los universitarios que estén en condiciones de efectuarlo. Los demás tendrán la posibilidad de pagar este costo cuando terminen sus estudios y en plazos de hasta tres veces la duración de los años universitarios"²⁷.

Como señala un reciente informe de la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN), "el concepto básico que está manejando el actual gobierno (en el campo educacional) es el de considerar los gastos de la educación como inversión en lo que es capital humano"²⁸. Como hemos visto anteriormente, esta idea no es nueva. Lo que es relativamente novedoso, en cambio, es la noción de que una educación superior comprada en el mercado universitario acarrearía consigo ventajas desde el punto de vista del rendimiento ideológico del sistema de enseñanza superior. "El sistema tiende a eliminar al estudiante que está en la universidad sin vocación o sin dedicación suficiente, y pone fin a la vagancia y a la politiquería estudiantil. Es posible que los universitarios pongan mucho mayor empeño en aprovechar sus estudios, desde que estos les representan un sacrificio económico actual o diferido"²⁹.

El "autofinanciamiento" parcial del gasto en formación universitaria que se desea obtener por la vía de cobrar un precio por la mercancía-educación es un concepto que tiene su explicación real en lo que podría llamarse crítica a la economía política de la cultura. En efecto, así como Marx sostenía que los economistas burgueses "enredados en las ideas capitalistas, (...) ven, sin duda, cómo se produce **dentro** de la relación capitalista, pero no cómo se produce esta **relación**"³⁰, cabe decir que una cierta versión-de-ser-contemporáneos de esos economistas ven cómo se

²⁶Cifras publicadas por *El Mercurio*, Santiago de Chile, 20 de enero de 1976.

²⁷*El Mercurio*, 16 de julio de 1976, *El Financiamiento de la Educación*.

²⁸*El Mercurio*, 21 de agosto de 1977, en el texto citado entre comillas.

²⁹*El Mercurio*, 16 de julio de 1976, *El Financiamiento de la Educación*.

³⁰K. Marx, *El Capital*, libro I, cap. VI (inédito), Siglo XXI, 1975, p. 106. Véase igualmente C. Napoleoni, *Lecciones sobre el Capítulo sexto (inédito) de Marx*, Era, 1976.

produce la valorización mercantil de la educación **dentro** de la relación capitalista de la cultura, i.e. del capital cultural³¹, pero no cómo se produce esa **relación** .

El problema, en definitiva, es que el capital cultural no es una **cosa** que se adquiere a través del sistema de educación, sino que es una relación social. Parafraseando la vieja y conocida tesis puede decirse: sólo el dominio de la cultura acumulada, pretérita, materializada sobre la cultura inmediata, viva, convierte a la cultura acumulada en capital. El capital cultural no consiste en que la cultura acumulada sirva a la cultura viva como medio para nueva producción. Consiste en que la cultura viva sirva a la cultura acumulada como medio para conservar y aumentar su valor de cambio.

Buena parte de la moderna sociología de la educación y la cultura tiende a resaltar precisamente esto: que las personas, al nacer, nacen incluidos en una estructura existente de desigual distribución del capital humano. Es decir, ya bien son socializados desde temprano en el dominio de la cultura dominante acumulada, pretérita y materializada en el lenguaje y formas de concebir y explicar el mundo propio de las clases y grupos dominantes, o bien nacen en y para una cultura inmediata y viva que los destina desde el inicio a ser socializados en un mundo de vida subalterno, subordinado y asimétricamente sometida en relación a aquél que integran los que son poseedores del capital cultural disponible.

El pago de la enseñanza universitaria no constituye desde este punto de vista otra cosa que un tributo que deben desembolsar, en favor del sistema dominante de la enseñanza, aquellos que - a través de ese sistema - se distribuyen y apropian los papeles sociales que requieren no solamente la posesión de capital cultural sino además una habilitación especial para colocarlo en el mercado ocupacional. Por esta vía, sin embargo, la universidad aumenta su selectividad: ya no solamente restringe el acceso a aquellos que poseen un capital cultural, sino que además selecciona entre éstos a los que pueden financiar su estudio o están dispuestos a adquirir un compromiso amplio con el Estado, convirtiéndose así en profesionales hipotecados.

El problema, en suma, es que el debate sobre el autofinanciamiento de la educación se mantiene en la esfera de cómo ésta se valoriza mercantilmente **dentro** de la relación social establecida por la distribución existente del capital cultural, sin tocar

³¹Hemos adoptado el concepto de **capital cultural** de P. Bourdieu y J. C. Passeron, **Grundlagen einer Theorie der Symbolischen Gewalt**, Suhrkamp, 1973.

las bases del problema, es decir, cómo es que esa **relación** se produce en la sociedad.

Como señala el articulista de **El Mercurio**, no "está probado que los estudios recibidos en la universidad (el "subsidio" estatal) sean la verdadera causa del éxito económico cuando éste sobreviene. Casi siempre tal éxito, en un país como Chile, es fruto de aptitudes naturales que se habrían ejercido con provecho también en actividades ajenas a las profesiones"³². Bien sabemos que eso que se denomina "aptitudes naturales" no es otra cosa que un giro ideológico del lenguaje para expresar la idea de las desigualdades básicas de origen social, entre otras, la de adquirir o no por nacimiento acceso al capital cultural socialmente existente.

La educación, en fin, sirve a la cultura acumulada y recibida a través de la más temprana socialización como medio para conservar y aumentar su **valor de cambio**. La nueva versión del "capital humano" adquirido al contado o a crédito en nada modifica esta situación, ni podría hacerlo. Solamente revela hasta dónde la miseria de la cultura se vuelve, bajo circunstancias determinadas, en miseria de la educación.

Pues el problema de fondo puede también ser mirado desde esa óptica. La cultura, al dejar de ser un mundo coextensivo con el de la sociedad, o sea la expresión de ésta en aquella bajo la forma de una hegemonía de sentidos que asegura la orientación del movimiento social y de sus alternativas y un consenso de orden predominante, se revela entonces en su desnuda esencia: como conjunto de mercancías (culturales) que tienen un valor de uso (aspecto que queda entregado a las sociedades de "amigos del arte", mecenas y otros nobles patrones de la belleza y el saber) y uno de cambio, que se calcula como **educación socialmente necesaria** incorporada en la mercancía que se adquiere y transa. Por este concepto la educación viene a ser algo así como el proceso de valorización del capital cultural.

Pero la educación cumple, además, otra función en las condiciones de desarrollo de una sociedad disciplinaria. Socializa a los individuos para el cumplimiento de las disciplinas, es decir, para desempeñar roles adultos en circunstancias de existencia de un orden que les impone la doble exigencia de máxima obediencia y máxima utilidad. En contra de lo que suponen algunos, la escuela no necesita transformarse para el cumplimiento de esta función en un organismo groseramente represivo e inductivo. Le basta, nada más, adaptarse a las formas que adquiere la

³²El Mercurio, 16 de julio de 1976, **El Financiamiento de la Educación**.

comunicación social en un régimen político cerrado del tipo que estamos analizando³³.

En efecto, toda vez que el sistema educacional no puede excluirse o "salirse" del sistema social en que se encuentra incorporado, tiende normalmente a adaptarse y reproducir el orden social que ha sido impuesto, sobre todo si, además, existen controles administrativos que aseguran esa adaptación. Por lo mismo, la escuela asume necesariamente en su seno la triple patología que afecta a la comunicación social en regímenes de ese tipo³⁴.

En tal sentido, primero, la escuela excluye la posibilidad de un aprendizaje en un clima de debate racional, por ende, uno en que ningún argumento puede ser excluido y todos deben confrontarse discursivamente, sometiéndose sólo a las reglas impuestas por la comunicación entre sujetos que reconocen en la cultura las posibilidades que ofrece el lenguaje para afirmar y negar, aceptar o rechazar y, sobre todo, llevar adelante el argumento hasta alcanzar un consenso válido en torno a proposiciones veritativas.

Lo que se compromete con esta exclusión es la condición de la **verdad** en la comunicación social lo cual, en términos educacionales, crea un estilo disciplinario de pensar, estilo que enfatiza la fortaleza y pureza de ciertos límites y esquemas de clasificación antes que la fluidez de contenidos y el ejercicio de la razón como pregunta por la validez de esos límites y su pretendida no contaminabilidad³⁵.

Segundo, la escuela tenderá a excluir interacciones autónomamente conducidas, por ende, aquellas en que cada sujeto puede (si lo desea) usar las posibilidades del lenguaje para revelar su apreciación de los hechos y así formar su identidad en un juego abierto de comunicación, sin paralizar ésta frente a ningún aspecto de la realidad: sea el político, el religioso, el afectivo, etc.

Lo que se compromete con esta exclusión es la condición de **libertad** en la comunicación social lo cual, en términos educacionales, crea un estilo disciplinario

³³Las ideas que siguen han sido desarrolladas en J. J. Brunner, **Hermenéutica del Orden**, op. cit., y se fundan en una elaboración anterior de J. Habermas que hemos adaptado. Véase J. Habermas, **Toward a Theory of Communicative Competence** en H. P. Dreitzzel (ed) **Patterns of Communicative Behavior**, Collier Mac Millan, 1972.

³⁴Esto no debe entenderse como que no pueden existir, dentro del sistema educativo, escuelas aisladas que operan un proceso de adaptación bajo o débil.

³⁵La noción de orden como disposición de límites clasificatorios tiene su origen en Durkheim, y ha sido elaborada por M. Douglas y B. Bernstein a lo largo de sus respectivas obras. Véase sobre esto J. J. Brunner, **De las Experiencias de Control Social**, FLACSO (mimeo), 1977.

de actuar socialmente, estilo que enfatiza la rigidez en el ejercicio de roles, una sobrevaloración del mundo normativo y la tendencia a manejar por encima de la identidad personal, las máscaras convenientes de la identidad social definidas en función de exigencias del medio y del imperativo de no caer en la red de estigmatizaciones que el orden usa para clasificar, descalificar y jerarquizar a cada cual según su conformidad a lo establecido³⁶.

Tercero, la escuela excluye la posibilidad de llevar a cabo el proceso de aprendizaje bajo una situación definida por una plena complementación de expectativas, por ende, una en que no caben normas unilateralmente vinculantes sino que sólo normas válidas para todos por igual, base sobre la cual opera la reciprocidad plena de comportamientos esperables según las posibilidades del lenguaje que idealmente siempre permite ordenar y prescribir; demandar, rehusar y resistir; advertir y obligarse; recomendar y amenazar; hacerse responsable y pedir cuentas, etc. Lo que se compromete con esta última exclusión es la condición de **justicia** en la comunicación social lo cual, en términos educacionales crea un estilo disciplinario de relacionarse que enfatiza el carácter autoritario de las interacciones, la no refutabilidad de las órdenes, la comunicación asimétrica, un concepto no racional de la obediencia, un sentimiento de frustración frente a las jerarquías y, en general, la identificación de toda norma con la fuerza que la respalda y no con la convicción que es capaz de generar.

En esos tres planos - el de la verdad, la libertad y la justicia - un régimen político cerrado de tipo autoritario-coercitivo introduce pues una profunda distorsión en la comunicación cultural, imponiendo a la educación el rol de mediador de un orden que excluye el debate racional, interacciones autónomamente conducidas y una complementaridad de expectativas respecto a normas válidas y universales.

Esa triple distorsión, a la vez, tenderá a institucionalizarse en la propia organización de la escuela, así como se encuentra institucionalizada en la sociedad.

Los controles administrativos a que se sujete el sistema de enseñanza sólo coadyuvarán a ese proceso de institucionalización, pero no son lo más importante.

En fin, si nuestra interpretación es válida, la educación - que hace 10 años se promovía en América Latina como un factor potencial de cambio social, modernización de las sociedades y de su democratización - hoy se encuentra

³⁶Véase sobre las nociones de identidad personal y social y su formación y sobre el proceso de la estigmatización social, E. Goffman, **Estigma**, Amorrortu, 1975.

afectada por un profundo cambio en la función que la cultura cumple dentro de regímenes políticos determinados. En esta nueva situación, el sistema educacional asume también otro papel: debe valorizar la educación como mercancía, sirviendo de esta manera a la reproducción del capital cultural, al mismo tiempo que recrea las condiciones de un orden que se expresa a través del movimiento de disciplinamiento total de la sociedad.

Referencias

- *Anónimo, EDUCACION, RECURSOS HUMANOS Y DESARROLLO AMERICA LATINA, E/CN. - 1967; Qué Pasa.
- *Anónimo, UNION PANAMERICANA; OEA. p28 - Washington, D.C. 1961; Selectividad de la Educación chilena.
- *Anónimo, UNESCO/MINEDECAL/7. p66-72 - Santiago de Chile, Chile. 1966; Capital cultural.
- *Halsey, A. H.; Flaud, J.; Andersan, C. A., EDUCATION, ECONOMY AND SOCIETY - The Free Press. 1959;
- *Schultz, Th. W., VALOR ECONOMICO DE LA EDUCACION. p104 - UTHEA. 1968;
- *Carnoy, M., LA EDUCACION COMO IMPERIALISMO CULTURAL SIGLO XXI. 7 - 1977;
- *Jencks, C., INEQUALITY: A REASSESSMENT OF THE EFFECT OF FAMILY AND SCHOOLING IN AMERICA. - Basic Books. 1972;
- *Hurrelmann, K., SOZIOLOGIE DER ERZIEHUNG. - Beltz. 1974;
- *Baudet, C.; Establet, R., L'ECOLE CAPITALISTE EN FRANCE. - Maspero. 1973;
- *Bourdieu, P., ZUR SOZIOLOGIE DER SYMBOLISCHEN FORMEN. - Suhrkamp. 1970;
- *Pardo, Esteban; Mateo, Fernando, ARGENTINA: EDUCACION Y CAPITALISMO DEPENDIENTES. - Editorial Tiempo Contemporáneo. 1975;
- *Benavides, César Raúl, EL MERCURIO. - Santiago de Chile, Chile. 1976;
- *Millas, J., IMPERATIVO DE CONFIANZA EN LA UNIVERSIDAD CHILENA, EL MERCURIO. - Santiago de Chile, Chile. 1976;
- *Brunner, J. J., DE LA CULTURA LIBERAL A LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA. - FLACSO. 1977;
- *Bruuner, J. J., HERMENEUTICA DEL ORDEN. - FLACSO. 1977;
- *Foucoult, M., VIGILAR Y CASTIGAR, SIGLO XXI. - 1976;
- *Anónimo, REVISTA. 329 - Santiago de Chile, Chile. 1977;
- *Bernstein, B., CLASS, CODES AND CONTROL. 1 y 2 - Basic Books. 1976;
- *Bowles, S.; Gintis, H., SCHOOLING IN CAPITALIST AMERICA. - 1976;
- *Hübner, J. I., MISION DE LA UNIVERSIDAD EN EL NUEVO ESTADO, EL MERCURIO. - 1976;
- *Saldías, O., REVISTA MENSAJE. 255. - Santiago de Chile, Chile. 1976-1977;
- *Anónimo, EL MERCURIO. - 1976;
- *Anónimo, EL MERCURIO. EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION. - 1976;
- *Marx, K.; Napoleoni, C., EL CAPITAL, LIBRO I. VI. p106 - Suhrkamp. 1973;
- *Bourdieu, P.; Passeron, J. C., GRUNDLAGEN EINER THEORIE DER SYMBOLISCHEN GEWALT. - FLACSO. 1977;
- *Brunner, J. J., DE LAS EXPERIENCIAS DE CONTROL SOCIAL. - Amorrortu. 1975;
- *Gofmann, E., ESTIGMA. -

Este artículo es copia fiel del publicado en la revista Nueva Sociedad N° 33, Noviembre- Diciembre, 1977, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.