

José Joaquín Brunner

La cultura autoritaria y la escuela

Introducción

El autoritarismo en la cultura y la escuela he ahí el tema de estas notas. El lugar de referendo para esta reflexión es Chile durante el periodo entre 1973 y 1984. El enfoque pretende ser sociológico y puede ser, justamente por eso, que defraude a los educadores

Partiremos por introducir algunas distinciones en cuanto al empleo del concepto de una *cultura autoritaria*, tal como ha venido configurándose en la discusión local.

Primero que nada hay que decir que los conceptos no nacen en el vacío, ni responden exclusivamente a determinaciones provenientes de in teoría. Tienen una historia y van cambiando en el tiempo, incluso aquellos pertenecientes a las ciencias aparentemente más estables y acumulativas. Los conceptos de "masa", "fuerza" y "energía", por ejemplo, han venido evolucionando junto con la física y le dicen hoy algo distinto al especialista que a su colega de hace tres siglos o, incluso, a aquel que trabajaba hace cincuenta años atrás. "Todo concepto es una microinstitución intelectual", según la feliz fórmula de Toulmin.¹ En cada concepto se refleja, por tanto, una particular tensión entre el deseo colectivo de entender una realidad y las cambiantes configuraciones que esta adopta.

En el caso que nos preocupa, la noción del *autoritarismo* precedió al de una cultura autoritaria, y ya aquel constituyó un concepto que nació en pugna política con otro: el de fascismo. Durante los primeros años después del golpe militar, la pregunta que se suscitaba era, en efecto, la siguiente: ¿estamos aquí frente a un fenómeno específico o se trata, en cambio, de una nueva versión del fascismo? Esta discusión no se restringía al ámbito chileno e involucro a una parte importante de la *intelligentsia* latinoamericana.²

Digamos, solamente al pasar, que no se trataba, como podría parecer a primera vista, de una discusión bizantina. El hecho de nombrar los fenómenos con precisión forma parte de la empresa intelectual y posee consecuencias teóricas y prácticas significativas.³

Por lo menos en la literatura de las ciencias sociales (tanto la propia América Latina como en el norte) se impuso finalmente, como moneda de curso legal, el uso de los términos *autoritario* y *autoritarismo* para caracterizar el tipo de regímenes políticos que habían surgido en Brasil y en el

1 S. Toulmin, *La comprensión humana* (1972), Alianza ed., Madrid, 1977, vol. 1, p. 175.

2 *Nueva Política*, n. 1, 1976. (Número dedicado al tema "El fascismo en América Latina").

3 Un buen ejemplo de ello, y atinente al tópico en discusión, es el artículo de P. Togliatti, "Contra las falsas analogías entre la situación alemana y la situación italiana", del año 1932. P. Togliatti, *Escritos políticos* (1964), ed. Era, México, 1971, pp. 291-304.

Cono Sur durante las dos últimas décadas.⁴

Más ¿cómo fue que se asocia el término autoritario con aquel otro de cultura, más complejo todavía y de mucho mayor trayectoria en el terreno de las ciencias sociales? La conexión podría parecer evidente por sí misma, pero en verdad requiere una explicación.

Desde un comienzo se percibió que el autoritarismo impartía un nuevo régimen político a la sociedad y que, por lo menos en Chile, su proyecto incluía una radical transformación del modo de desarrollo.⁵ La discusión subsiguiente giró en torno a si esos cambios involucraban, además, el surgimiento de nuevos patrones culturales en la sociedad. Presto en los términos más generales y simples posibles, la cuestión que se quería saber era si este tipo de régimen, tal como venía instaurándose en Chile, alteraba (en que grado y con que profundidad) el modo de orientarse de la sociedad; sus formas de representación colectiva; las identidades de los grupos y clases; la calidad de las interacciones comunicativas entre los individuos; y las formas de expresión simbólicas en todos los terrenos, desde la vida cotidiana hasta los ámbitos del arte profesional.

La construcción específica del concepto *cultura autoritaria* representó en ese contexto un modo, entonces, de hacer frente a esa cuestión y, al mismo tiempo, constituyó una toma de posesión inicial en favor de la idea de que, en Chile al menos, estábamos en presencia de un cambio de la sociedad que implicaba, también, un cambio en su modelo de orientación y, por ende, de los patrones culturales históricamente conformados.

PROBLEMAS DE INVESTIGACION

La articulación de un foco de atención intelectual en torno a la cuestión de la cultura autoritaria puso a la luz una serie de problemas de investigación estrechamente interrelacionados.

1. Las raíces ideológicas del autoritarismo en la cultura chilena

Podría suponerse, efectivamente, que el autoritarismo no nació en Chile como una mera reacción ideológica frente a la crisis de la democracia y a la amenaza socialista. Un primer intento (no necesariamente cronológico) debía consistir, por tanto, en la revisión de la historia nacional y en la búsqueda de las raíces de la ideología autoritaria. Dos han sido los campos primordiales de esa investigación.

Se ha buscado, por una parte, documentar e interpretar el moderno desarrollo político chileno, especialmente a partir del período de los Frentes Populares.⁶ Se ha buscado explicitar las tendencias no democráticas en la izquierda y sus raíces ideológicas leninistas.⁷ Se ha explorado inicialmente la ideología y los comportamientos de la derecha frente a la expansión del proceso democrático y a sus funciones reformistas.⁸ Se investiga, igualmente, el papel del centro político

4 La literatura mencionada es demasiado vasta como para citarla aquí. Puede consultarse un buen resumen en D. Collier (comp.) *The New Authoritarianism*, Princeton University Press, 1979.

5 M. A. Garretón emplearía en sus escritos el término *fundacional* para referirse a este rasgo del proyecto autoritario en Chile.

6 Cf. T. Moulian, *Los Frentes Populares y el desarrollo político de la década de los sesenta*, FLACSO, Santiago de Chile, 1983.

7 Cf. T. Moulian, *Democracia y socialismo*, FLACSO, Santiago de Chile, 1983.

8 Cf. T. Moulian y G. Bravo, *Debilidad hegemónica de la derecha chilena en el estado de compromiso*, FLACSO,

en la polarización del sistema.⁹

Por otro lado, se ha estudiado la temprana conformación de una ideología autoritaria en círculos de la derecha chilena, a) en la historiografía conservadora;¹⁰ b) en el campo católico tradicionalista y de inclinación corporativista;¹¹ y c) en el seno de la cultura liberal de nuestra clase burguesa.¹²

Tomados en su conjunto, estos estudios muestran que el credo liberal y democrático no ha sido continuo ni se desarrolló sin contradicciones a lo largo de las últimas décadas, y que, en el terreno político, la cultura cívica del país estuvo constantemente tensionada por factores de disociación y polarización.

2. La formulación del discurso autoritario.

Si el concepto de cultura autoritaria estaba llamado a tener algún sentido era necesario estudiar las formaciones discursivas de su ideología. Se volvía preciso, en efecto, mostrar que la función de la ideología seguía resultando esencial incluso para un régimen que aparentemente se sostenía sobre la fuerza y no parecía interesarse en legitimar su acción mediante la producción de un conformismo activo en la sociedad.¹³ Había que dar cuenta de la ideología —como proyecto y como justificación— que esgrimía el régimen¹⁴ y había que estudiar cada uno de sus componentes por separado.

Entre estos componentes se destacarían: la ideología de la seguridad nacional;¹⁵ la ideología del neoliberalismo aplicado a la economía,¹⁶ a la política¹⁷ y a la cultura;¹⁸ y los dementos residuales del tradicionalismo católico.

Se volvía necesario, asimismo, estudiar diversas instancias de expresión de ese discurso: como discurso público del dictador;¹⁹ como discurso en la prensa;²⁰ como discurso inspirador de las políticas gubernamentales.²¹

Santiago de Chile, 1981.

9 Investigación en curso de T. Moulian, FLACSO, Santiago de Chile.

10 Cf. C. Ruiz, "Tendencias ideológicas de la historiografía chilena del siglo xx", revista *Escritas de Teoría*, n. II y III-IV respectivamente, septiembre de 1977 y diciembre-enero de 1978-79, respectivamente.

11 Cf. G. Catalán, "Notas sobre proyectos autoritarios corporativos en Chile", *Escritas de Teoría*, n. III-IV, diciembre-enero de 1978-79,

12 Cf. S. Saez, "El pensamiento liberal chileno en un medio de comunicación de masas: Chile 1931-1938". *Escritos de Teoría*, n. III-IV, diciembre-enero de 1978-79.

13 Cf. J. J. Brunner, "Ideología, legitimación y disciplinamiento: nueve argumentos". En Varios Autores, *Autoritarismo y alternativas populares en América Latina*, FLACSO, San José de Costa Rica, 1982, pp. 73-105.

14 Cf. J. J. Brunner, *La cultura autoritaria en Chile*, FLACSO, Santiago de Chile, 1982, cap. 2.

15 Cf. M. A. Garretón, *El proceso político chileno*, FLACSO, Santiago de Chile, 1983, cap. IV.

16 Cf. T. Moulian y P. Vergara, "Estado, ideología y política económica en Chile", Colección Estudios CIEPLAN, n. 3, 1980.

17 Cf. N. Lechner, "El proyecto neo-conservador y la democracia" y A. Flisfisch, "La Polis censitaria: la política y el mercado". Ambos en Varios Autores, *Autoritarismo y alternativas populares...*, cit.

18 Cf. J. J. Brunner, *La cultura autoritaria en Chile*, cit., cap. VI.

19 Cf. G. Munizaga, *El discurso público de Pinochet*, FLACSO Buenos Aires, 1983.

20 Cf. J. J. Brunner, *Entrevistas, discursos, identidades*, FLACSO, Santiago de Chile, 1984, pp. 331-52.

21 Cf. P. Vergara, investigación en curso en FLACSO, Santiago de Chile.

3. *La organización autoritaria de la cultura.*

Desde el momento en que la cultura no se entiende solamente como la esfera de la expresividad simbólica de la sociedad, sino como un complejo entramado de medios y circuitos de producción, circulación y consumo o reconocimiento de los bienes simbólicos, en que se hallan involucrados agentes especializados y una diversidad de públicos, se torna imperioso estudiar conjuntamente los aspectos institucionales, técnicos, intelectuales y sociales de la cultura, explorando para ello una diversidad de problemas y temas. Solo de este modo podría justificarse el empleo de un concepto (el de cultura autoritaria) que no fuese exclusivamente metafórico, analógico o articulado con propósitos de intervención en la polémica ideológica.

Con ese fin se ha venido desarrollando durante estos años una diversidad de estudios específicos, que se refieren a la relación con los medios de comunicación de masas,²² con el empleo (por el régimen) de micro medios de comunicación orientados hacia públicos funcionales (mujeres, jóvenes, deportistas, habitantes de vecindarios, etcétera);²³ con transformaciones en los diversos campos del arte, como el teatro, la música, la literatura y la pintura;²⁴ y con los efectos de todas esas transformaciones ocurridas en los procesos comunicativos sobre las formas de sociabilidad y la vida cotidiana de las gentes,²⁵ especialmente en los sectores populares.²⁶

4. *Políticas directas que inciden en la cultura.*

Las modalidades mencionadas de reorganización de la cultura nacional no tienen que ver únicamente con transformaciones de base en la sociedad, la economía y el Estado. Son también, en parte al menos, el producto de un diseño —no necesariamente coherente ni continuo en el tiempo— de políticas impulsadas por el gobierno. Esforzarse por entender la cultura autoritaria en Chile implicaba por tanto, adicionalmente, un esfuerzo por captar las principales políticas impulsadas por el régimen y estudiar sus efectos específicos para la organización de la cultura y para diversos sectores sociales. Hay en relación con este aspecto estudios que intentan una globalización;²⁷ otros se refieren a instancias particulares de la vida cultural del país. Los más numerosos y exhaustivos se refieren a los cambios en el sistema educativo del país,²⁸ pero los hay

22 Cf., por ejemplo, G. Munizaga, "Políticas de comunicación bajo regímenes autoritarios: el caso de Chile", CENECA, Santiago de Chile, 1981; V. Fuenzalida, "Transformaciones en la estructura de la TV chilena", CENECA, Santiago de Chile, 1983.

23 Cf. G. Munizaga, "La mujer, el vecino y el deportista en los micromedios de Gobierno", CENECA, Santiago de Chile, 1983.

24 Sobre estos asuntos hay una variada literatura producida especialmente por el CENECA. A modo de síntesis puede consultarse A. Rivera, "Transformaciones culturales y movimientos artísticos en el orden autoritario. Chile: 1973-1982", CENECA, Santiago de Chile, 1983.

25 Cf. J. J. Brunner, *Vida cotidiana, sociedad y cultura. Chile: 1973-1982*, FLACSO, Santiago de Chile, 1982.

26 N. Lechner, *Notes sobre in vida cotidiana: habitar, trabajar, consumir*; FLACSO, Santiago de Chile, 1984. Del mismo actor: *Notes sobre In vida cotidiana: agonía y protesta de In sociabilidad*, FLACSO, Santiago de Chile, 1983.

27 Cf., por ejemplo, J. J. Brunner, *La cultura autoritaria en Chile*, cit., y A. Rivera, op. cit.

28 Cf., Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIIE), *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago de Chile, 1984, vol. 1 y 2.

también que se refieren a las universidades,²⁹ a la televisión,³⁰ a otros medios de comunicación de masas³¹ y los hay, por último, que discuten la noción general de políticas culturales en contextos democráticos y autoritarios.³²

En suma, al definirse un nuevo foco de atención intelectual en torno a la cuestión de la cultura autoritaria, se inauguro en Chile una corriente de investigación que ha dado lugar a una proliferación de problemas y líneas de exploración. Los resultados, independientemente todavía de su calidad o poder explicativo, han sido por lo más numerosos y constituyen hoy un comienzo de acumulación de conocimientos que puede permitir el desarrollo de teorías e interpretaciones más generales.³³

Problemas de articulación teórica

La mención a la teoría viene aquí al caso). Como se observe fácilmente de los estudios citados a lo largo de este trabajo, hay, en este campo de investigación, una cierta *convergencia de enfoques* que, por decirlo gráficamente, se encuentra regida por la fuerza de atracción (explícita o implícita) que ejerce una suerte de post-marxismo crítico inspirado en Gramsci, combinado con elementos todavía muy heteróclitos tornados de la moderna sociología de la cultura.³⁴

Sostenemos que esta combinación no ha dado lugar a un cuerpo teórico central, pero que ella se expresa en un reducido conjunto de elementos cuya presencia conforma algo así como un *trasfondo de supuestos* que orientan buena parte de la investigación en curso sobre la cultura autoritaria. Dichos elementos pueden formularse epigramáticamente del modo siguiente:

1. La cultura es una organización de sentidos y medios y no una mera expresión de fenómenos simbólicos.
2. Dicha organización de la cultura expresa bajo formas específicas y con relativa autonomía las luchas por la hegemonía en la sociedad.
3. La cultura es, por tanto, un terreno de lucha y de representación de los conflictos que existen en la sociedad y no puede identificársele únicamente con la dominación de una clase sobre el resto.
4. La organización de la cultura no es en ningún sentido importante una superestructura o un

29 Cf. PILE, op. cit., vol. 1, cap. 11, y J. J. Brunner y A. Flis-fisch, *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, FLACSO, Santiago de Chile, 1983, cap. XIII

30 Cf. V. Fuenzalida, op. cit., y, del mismo autor, *Estudios sobre la televisión chilena*, CPU, Santiago de Chile, 1981.

31 Cf., por ejemplo, G. Munizaga, "El espacio radial no-oficialista en Chile, 1973-1977", CENECA, Santiago de Chile, 1978.

32 Cf. J. J. Brunner, *Notas para el estudio de políticas culturales*, FLACSO, Santiago de Chile, 1983.

33 No se pretende decir con lo anterior que la investigación sociológica de la cultura haya nacido en Chile con posterioridad al golpe militar ni que se encuentre restringida a la cultura autoritaria. Hay numerosos otros estudios de igual o mayor interés y hay una tradición de investigación en este campo que no por poco conocida es menos rica y variada. Véase, por ejemplo, P. Morande, *Cultura y modernización en América Latina*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1984.

34 Sin pretender otra cosa que dar los parámetros de esta referencia a la moderna sociología de la cultura, cabría especular sobre unas influencias (otra vez, implícitas o explícitas; recibidas de maneras directas o por extraños vericuetos del campo intelectual) provenientes de Raymond Williams, Pierre Bourdieu, Louis Althusser, algunas corrientes o escudos de" la semiología y, rastreando más atrás, probablemente Max Weber.

mero epifenómeno que pueda reducirse a otros planos mas "estructurales" o de base de la sociedad.

5. La cultura posee, además de sus dimensiones institucionales y sociales, la extensión del lenguaje y es, en ese sentido, una empresa abierta.
6. La cultura es, igualmente, un producto de la historia y no puede entenderse al margen de sus elementos de continuidad; hay conservación pero también evolución; probablemente no existan en la cultura, en cambio, quiebres o rupturas que puedan clasificarse con rigor de revolucionarios.
7. La especificidad de la cultura estar dada por los procesos de producción, de circulación y de consumo o reconocimiento de los bienes simbólicos que ella pone en juego. Dichos bienes son sujetos a una negociación de sentidos.
8. Existen agentes culturales progresivamente profesionalizados que tienen un peso decisivo en esos procesos a través del monopolio que ejercen sobre los medios de producción cultural, su conocimiento (certificado o no) para manejarlos y el control que logran establecer sobre los principales aparatos culturales.
9. La cultura producida en términos de bienes simbólicos existe solo en cuanto cultura comunicada y reconocida o "consumida"; pero el consumo de estos bienes es un acto creativo y supone la puesta en juego de un capital cultural que se halla desigualmente distribuido en la sociedad.
10. Por eso mismo, la cultura es un medio de integración y un medio de diferenciación en la sociedad; es reproductora y a la vez generadora de identidades, de oportunidades y de medios de orientación.
11. La cultura imbrica de maneras específicas y altamente complejas procesos macro sociales de organización e intervención de la sociedad sobre si misma y procesos macro sociales de interacción en situaciones localizadas de integración y conflicto.

Podemos preguntarnos ahora, tras este recorrido inicial, que hemos aprendido sobre la cultura autoritaria en Chile y cuáles son sus formas de afectar (o no afectar) a la escuela. Trataremos ambas cuestiones por separado, para concluir en una breve sección final de carácter reflexivo y polémico a la vez.

La organización de una cultura autoritaria

Al hablar sobre la cultura autoritaria en el contexto en que este concepto ha venido institucionalizándose, conviene distinguir cuatro planos fundamentales que se entrecruzan, además, entre si:

- el plano de la ideología y de los discursos;
- el plano de la organización de los medios culturales;
- el plano de la organización del campo intelectual;
- el plano de los reconocimientos e interacciones en la vida cotidiana.

1. *El plano de la ideología y los discursos*

Las ideologías representan un esfuerzo colectivo de reflexividad; movilizan una concepción

(por rudimentaria y fragmentaria que sea) del mundo; se refieren a un orden deseable.³⁵

La concepción autoritaria del mundo, tal como se desarrolló en Chile en el periodo posterior al golpe militar,³⁶ fue una, asociación de elementos heteróclitos en torno a un eje común: la pretensión de eliminar la política como método para regular los conflictos y distribuir recursos en la sociedad.

A este proyecto contribuyeron específicamente la ideología de la seguridad nacional, la ideología neoliberal del mercado e, inicialmente al menos, la retórica y los valores del catolicismo tradicional.

La ideología de la *seguridad nacional* aseguró las condiciones límites de la nueva concepción del mundo: definió al enemigo, justificó el derecho a reprimirlo por la fuerza, legítimo la intervención de las Fuerzas Armadas en la conducción del Estado y reforzó el carácter defensivo, anti político y pesimista del régimen.

La ideología (neoliberal) del *mercado* postuló que este último podía hacerse cargo de la regulación automática de los conflictos, atomizando las decisiones y radicando en el individuo maximizado de beneficios el nuevo derecho de ciudadanía. El consumidor satisfecho sería el sostén del régimen. La economía —sujeta a decisiones técnicas— sustituiría a la política, ámbito permanente de querellas e inductor de una inflación de expectativas simbólicas y materiales.

La retórica del *tradicionalismo católico* otorgó al régimen, en su origen, la justificación de su autoritarismo, ligándolo a los valores de la familia, la patria y el pasado de la nación. Proporcionó a esta concepción del mundo su *pathos* trascendental, afincándola en la oscura inseguridad del alma humana y en su anhelo de ser rescatada del mal y de los peligros del siglo.

Los componentes heterogéneos que provenían de estas tres vertientes contribuyeron a conformar una específica y peculiar concepción autoritaria del mundo, cuya función fue soldar entre sí los innumerables circuitos ideológicos que recorrían al régimen y al bloque en el poder.

Dicha concepción no nació pues en un instante, toda ella ya articulada, de la cabeza de un individuo o de un pequeño grupo. Fue formándose en el tiempo, exigida por las concretas situaciones a que debía hacer frente el régimen y en la misma medida en que esas situaciones eran elaboradas comunicativamente y proyectadas discursivamente por sus núcleos más activos de conducción intelectual.

Ella se fue plasmando por la combinación variable de esos componentes, dando lugar a una *matriz ideológica* cuya aplicación se conjugaba a través de discursos segundos y terceros, cada uno de los cuales interactuaban con los otros y buscaba especificar esa matriz discursiva común en la práctica cotidiana.³⁷

Miradas las cosas con la ventaja que da contemplarlas una vez que se han desplegado en su

35 Cf. A. W. Goldner, *La dialéctica de la ideología y la tecnologías* (1976), Alianza Editorial, Madrid, 1978.

36 Cf. J. J. Brunner, *La cultura autoritaria en Chile*, cit., cap. 2.

37 Véase para un análisis de esos discursos y de sus aplicaciones en contextos diversos, J. J. Brunner, *Entrevistas, discursos, identidades*, cit. y, en especial, epílogo, pp. 331-52.

duración, esa concepción nos aparece ahora como rudimentaria y carente de profundidad histórica. Pero no hay que olvidar que fue un poderoso vehículo de identificación de un bloque social, el cual llegó a asumirla y a expresar a través de ella su visión del mundo y su proyecto de sociedad.

2. *El plano de la organización de los medios culturales*

La movilización de una concepción del mundo y, en general, la movilización simbólica de una sociedad, esto es, su integración y diferenciación a través de sentidos y normas negociados a partir de recursos y situaciones comunicativas variables que expresan en última instancia relaciones de poder, es en buena medida función de la distribución de los medios de producción y transmisión culturales.

Desde este particular punto de vista, la cultura autoritaria representa una drástica modificación del acceso al control de esos medios en favor del bloque en el poder. Sobre todo aquellos medios de producción cultural con efecto público y masivo —tales como los modernos medios de comunicación pasan a ser controlados por un restringido grupo que se identifica en lo grueso con el régimen y que se hace portador de la ideología autoritaria.

Los demás grupos sociales, movimientos u organizaciones experimentan una verdadera expropiación de los medios que habían llegado a controlar hasta antes de 1973.³⁸ Además, se elimina o limita severamente su acceso a los medios que no controlan y se establece un conjunto de dispositivos administrativos que les dificultan la adquisición y la creación de nuevos medios.

Todo lo anterior altera la distribución de los recursos comunicativos en la sociedad y permite que la definición pública de representaciones, de problemas y de propuestas para su superación pueda ser monopolizada por el régimen y los sectores que se manifiestan a través de él.

La esfera pública de la sociedad deja de ser representativa, pudiéndose ahora orientar administrativamente la producción de sentidos.

3. *El plano de la organización del campo intelectual*

La producción de sentidos corresponde genéricamente a la praxis social. Se liana involucrada en toda la extensión de las relaciones sociales. Sin embargo, la producción de bienes simbólicos específicos, especialmente aquellos que están destinados a circular en la esfera pública de la sociedad y cuya apropiación significativa debe ser colectivamente realizada, es objeto progresivamente de una especialización funcional.

En torno a la producción y comunicación de esos bienes se establecen así campos relativamente delimitados, cuyos agentes son objeto de una formación especializada y, crecientemente, certificada por instituciones encargadas de la producción de los productores. Estos agentes ocupan las posiciones disponibles de esos campos y establecen (con mayor o menor éxito) un cierre para el ingreso a ellas; esto es, buscan definir un monopolio sobre el empleo de esos

38 Cf., por ejemplo, G. Munizaga, "El espacio radial no-oficialista en Chile...", cit., y J. J. Brunner, *La cultura autoritaria en Chile*, cit., cap. III y VI

medios específicos de producción cultural.

La definición lato sensu de esos agentes, en cuanto productores certificados y especialistas en la manipulación de símbolos y/o en cuanto monopolizadores de los medios directos de producción de ideologías, corresponde a la noción, de intelectuales.³⁹

La específica organización del campo intelectual (así definido) experimenta, bajo el impulso de esos procesos que llevan a la formación de la cultura autoritaria, una radical transformación.

En primer lugar, el cierre del campo se estrecha pero, esta vez, lo hace por la agregación de una serie de dispositivos administrativo-ideológicos. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se reduce la competencia interna del campo. Un círculo de elegidos, que lo son en virtud de su adhesión ideológica al régimen, pasan a comandar en el campo intelectual sin resistencias. En tercer lugar, su posición se ve reforzada por el acceso privilegiado a la esfera pública y por su control absoluto sobre los principales medios de producción simbólica. En cuarto lugar, y como efecto asociado de todo lo anterior, su visibilidad en la sociedad se torna particularmente intensa.

Lo que el campo intelectual pierde en autonomía y en competencia interna lo ganan, en cambio, los intelectuales favorecidos por el régimen en términos de influencia y de exposición a través de los medios de comunicación. El ejemplo de Los *Chicago-boys* viene al caso. Por un tiempo, su predominio en el campo intelectual chileno fue casi absoluto, y su influencia se extendió a lo largo del aparato estatal y del gobierno, en la empresa privada, las instituciones educativas, etcétera. Su papel no podría entenderse sin entender, previamente, estos cambios en la organización del campo intelectual.

4. *El plano de los reconocimientos en la vida cotidiana*

Los bienes simbólicos y, en particular, los productos especializados que provienen del campo intelectual, necesitan ser *reconocidos* para provocar sus efectos comunicativos. Hay un "consumo" de esos bienes por tanto, pero este no es meramente pasivo; involucra procesos (creativos) de apropiación (comunicativa).

La cultura autoritaria se caracteriza, en este plano, por reducir al máximo el umbral comunicativo de los reconocimientos. Ello se logra, primero, reduciendo la competencia entre "ofertas comunicativas" diversas. Cada vez que hay una multiplicidad competitiva de ofertas el umbral comunicativo de los reconocimientos se vuelve más alto. Aumenta la complejidad de los procesos de decodificación y, con ello, el "consumo" se vuelve más elaborado.

La apelación constante, en la esfera pública, al conocimiento experto constituye otra estrategia destinada a reducir los umbrales comunicativos del reconocimiento. Se busca por este medio invalidar el sentido común y el conocimiento ordinario (o cotidiano) como fuentes legítimas de participación comunicativa en el reconocimiento de ciertos productos simbólicos especializados. Sobre todo, se busca sustraer a los *productos políticos* (definición de problemas, análisis y comentarios de ellos, proposición de soluciones, etcétera)⁴⁰ del mercado de masas,

39 Cf., al respecto, J. J. Brunner y A. Flisfisch, *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, cit., cap. IV, VII y VIII.

40 Cf. P. Bourdieu, "La representación politique", *Actes de In Recherche*, n. 36/37, 1981, pp. 3-24.

convirtiéndolos en objetos de consumo conspicuo.

Solo aquellos individuos y grupos que dominan un conocimiento experto tendrían capacidad de reconocer dichos productos y de participar, por ende, en las interacciones comunicativas a que dan lugar. En breve, la política es definida como un universo técnico.⁴¹

Por último, y mas decisivamente, el proyecto de sustituir la política por el mercado, entregando a este la regulación automática del mayor numero posible de aéreas de conflictos distributivos (en torno a oportunidades, bienes y símbolos) constituye el esfuerzo mas radical (y revolucionario) por disminuir el umbral comunicativo de los reconocimientos. En efecto, el mecanismo autor regulador del mercado supone que las satisfacciones pueden desligarse de la discusión colectiva de sus fundamentos y que, por ende, es posible inducir operativamente comportamientos sin admitir la elaboración comunicativa de sus motivaciones.⁴²

Los reconocimientos comunicativos pretenden así ser arrancados de la esfera de la acción simbólica, donde permanecen sujetos a regulación normativa y a la interpretación y negociación de los sentidos involucrados; y desplazados hacia la esfera de la actino instrumental, donde son puestos bajo el domino del calculo mudo del intercambio.⁴³

En términos del conocido esquema de análisis de Hirschman,⁴⁴ se trata de encarecer la opción de *protesta*, de reforzar las tendencias hacia un cierto tipo de *lealtad* —en este caso, un conformismo pasivo— y de mantener abiertas, como única alternativa real de rechazo, las estrategias de *salida*, bajo la forma de un retiro hacia in esfera privada de vida del individuo.⁴⁵

En suma, la cultura autoritaria —como constelación especifica surgida en Chile durante estos años— nos presenta como una formación que combina una determinada concepción del mundo expresada en ideología y discursos; una peculiar disposición de los medios de producción y circulación de la cultura; tuna redefinición excluyente de los accesos al campo intelectual y de su funcionamiento y, por ultimo, una drástica reducción en el umbral comunicativo de los reconocimientos.

El producto genérico de estas transformaciones culturales es un generalizado *enfriamiento* de la cultura nacional : por la disminución de sus fricciones internas; por la ausencia de competencia entre grupos intelectuales diversos; por el predominio en la esfera publica de una producción administrada de sentidos, por la regimentación de los medios de producción de in cultura, y por la extensión del mercado autor regulador hacia ámbitos anteriormente controlados por las reglas del juego político.

41 Cf. N. Lechner, *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden, deseado*, FLACSO, Santiago de Chile, 1984.

42 Una formulación típica para el diseño de este tipo de mecanismos de autorregulación de los comportamientos se encuentra contenida en la siguiente propuesta. Se discute como es posible controlar el activismo político de los estudiantes en la Universidad. Se sugiere, entonces, que el activismo político de la juventud tiene costos y beneficios, de manera que si se aumentan los primeros y se reducen los segundos esa deformación perniciosa debiera tender a desaparecer *automáticamente*. "Si los costos para hacer activismo político son altos, este tendera a disminuir. Así, por ejemplo, si la educación es pagada, los jóvenes se dedicaran mas al estudio. La gratuidad de la educación superior fomenta el activismo. "El activismo se hace costoso cobrando por la educación antes que sancionando ciertos comportamientos indeseables. Se encarece, también, aumentando las exigencias en los estudios [...]". (Diario *El Mercurio*, Temas Económicos, 28 de junio de 1980.)

43 El tema estar sugerido en el capitulo (incompleto) sobre el mercado de M. Weber, *Economía y sociedad* (1922), ed. Fonda de Cultura Económica, México, 1964, vol. 1, pp. 493-97. Cf., además, J. J. Brunner, "Cultura y desarrollo: notas a propósito de Weber, el mercado y el autoritarismo", FLACSO, Santiago de Chile, 1981.

44 Cf. A. O. Hirselman, *Exit, Voice and Loyalty*, Harvard University Press, 1970.

45 He sugerido un esquema de análisis de esta tendencia hacia la privatización de la vida bajo la presión de la cultura autoritaria en J. J. Brunner, "La vie quotidienne en regime autoritaire", en *Amerique Latine*, n. 12, 1982, pp. 1-44.

Para estudiar la *relación específica* que se establece entre la cultura autoritaria y la cultura escolar en Chile durante estos últimos diez años conviene distinguir los mismos cuatro planos que anteriormente empleamos para nuestro análisis.

El plano de las ideologías y de los discursos: los procesos de transformación escolar

En la escuela, una determinada concepción del mundo es continuamente transmitida: ella forma la base del orden instrumental y del orden expresivo que componen la cultura escolar.⁴⁶

El orden instrumental se expresa fundamentalmente en la definición del curriculum y de las formas de transmisión pedagógica. El *orden expresivo*, en cambio, se manifiesta en la organización de la escuela, en las formas de disciplina que define, en las relaciones de la institución con el exterior y en los ritos que, en su interior, producen integración y diferenciación.

La posición del sistema de exámenes es clave en la relación entre ambos ordenes: su extensa adopción en todo proceso institucionalizado de educación moderna implica, en efecto, el irresistible avance de la burocratización (instrumental) de la enseñanza,⁴⁷ a la vez que la introducción ritualizada de una moral meritocrática en la distribución de logros según el rendimiento escolar.

Lo que nos interesa sugerir aquí, sobre la base de los estudios disponibles,⁴⁸ es la siguiente hipótesis: *que la cultura autoritaria (como cuerpo ideológico) ha afectado escasamente el orden instrumental de la escuela, pero ha tenido efectos variables sobre su cultura expresiva.*

El sentido de esta hipótesis en cuanto a la primera afirmación, relativa al orden instrumental de la escuela, revela dificultades clásicas encontradas por los regímenes autoritarios en su intento por reformar la enseñanza: primero, la inercia propia de la organización del conocimiento educativo y, enseguida, la continuidad de las tradiciones específicas del cuerpo de docentes.⁴⁹

En efecto, el conocimiento educativo transmitido por la escuela se halla internamente determinado por la evolución de las disciplinas y de los métodos de aprendizaje, y por las formas aceptadas de su comunicación pedagógica. Goza, por ende, de un importante grado de autonomía y no puede ser afectado fácilmente desde fuera. Incluso, las propias prácticas escolares de transmisión de ese conocimiento educativo se hallan envueltas y segregan continuamente su propia y local ideología, que tiene que ver, fundamentalmente, con la relevancia atribuida a ese conocimiento y con las movi­lidades de su clasificación y encuadramiento, para usar los términos

46 De acuerdo con Basil Bernstein, el orden instrumental rige la transmisión de hechos, procedimientos y juicios involucrados en la adquisición de destrezas específicas, mientras que el orden expresivo controla la transmisión de creencias y sistemas morales. Ambos podrían distinguirse en términos de las formas de relación social específicas que controlan las transmisiones. En un caso (instrumental y proclive a una burocratización) se trata de la transmisión del conocimiento educativa públicamente validado y, en el otro (expresivo y proclive a la ritualización) se trata de la transmisión de un consenso de valores. Cf. B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1975, vol. 3, especialmente cap. 1 y 2.

47 Cf. M. Weber, "The rationalization of education and training", en Gerth and Mills, *From Max Weber* (1946), Nueva York, Oxford University Press, 1965, pp. 240-44.

48 Cf. PIIIE, op. cit., vol. 2, cap. 8 y 9. Asimismo, J. J. Brunner, *La cultura autoritaria en Chile*, cit., cap. IV y V.

49 Algo semejante se observa en el caso de la Italia fascista: "al intentar utilizar el sistema de enseñanza para sus propósitos, los fascistas tuvieron que enfrentarse con dos cuestiones fundamentales: el conservadurismo de la mayoría de los profesores y centros de enseñanza, y las características burguesas de la mayor parte de las formas educativas modernas". E. R. Tannenbaum, *La experiencia fascista* (1972), Alianza Editorial, Madrid, 1975, p. 203.

de Bernstein.⁵⁰

Los intentos realizados durante este periodo autoritario por modificar:

- a] la concepción subyacente a los conocimientos transmitidos en un ramo o disciplina escolar (como en el caso de la versión puramente tecnológica de la revolución industrial, por ejemplo), o
- b] la clasificación de los conocimientos transmitidos (como ocurre con la idea de reducir el grado de insulamiento entre la geografía y la historia por ejemplo), y
- c] el encuadramiento de los conocimientos transmitidos (como ocurre con la pretendida flexibilización del programa de enseñanza básica prevista en el Decreto 4002)

son, en general, experimentos de cirugía menor, salvo por el caso indicado en c] (la flexibilización de los programas de la enseñanza media).⁵¹ No representan, en ningún caso, una modificación sustancial –inspirada en la ideología autoritaria— del orden instrumental de la escuela. Se trata, más bien, de intervenciones superficiales vistas desde el punto de vista de la orientación general del conocimiento educacional transmitido por la escuela. En cualquier caso, los intentos de reforma señalados en a] y b] son fácilmente identificables con las direcciones globales que el autoritarismo pretendió imprimir a la cultura nacional. En un caso (el de la letra a) se trata de reducir un fenómeno político-social complejo a su dimensión puramente tecnológica, bajo el supuesto antes indicado de que conviene *enfriar* el tratamiento de los temas; en el otro (el de la letra b), se busca incrementar las posibilidades de aprendizaje de una visión histórica ligada a la apropiación cognitiva del territorio nacional bajo el supuesto (típico de la ideología de la seguridad nacional) que los países son una unidad geopolítica que se desarrolla orgánicamente en el tiempo.

El aspecto positivo de nuestra hipótesis señala que la cultura autoritaria ha afectado, de maneras variables, la cultura expresiva de la escuela.

Partamos por decir que parece razonable suponer que el orden expresivo escolar se presta mejor, en el sentido que es más permeable, a las influencias y sollicitaciones de la cultura imperante en el medio. Goza de una autonomía relativa menor que el orden instrumental.

De hecho, el orden expresivo de la escuela fue considerado, desde el comienzo del periodo autoritario, como un vehículo eficaz para cambiar el *clima moral de la enseñanza*, contribuyendo a su enfriamiento, despoltización y a la instauración de los valores premiados por la ideología dominantes. Desde este punto de vista se intentó, antes que todo, cerrar la escuela a sus interacciones con el medio, restituyendo en cuanto fuera posible su carácter de institución total. Sus relaciones con la comunidad, esto es, la permeabilidad de sus límites materiales y simbólicos hacia afuera, debían contraerse.

50 Clasificación (*classification*) se refiere a la relación entre los contenidos del currículo; a la fuerza que separa esos contenidos. Encuadramiento (*framing*) se refiere al grado de control ejercido por profesores y alumnos sobre la selección, organización y secuencialización (*spacing and timing*) del conocimiento transmitido y reel-bide en la relación pedagógica. Vease B. Bernstein, op. cit., cap. 5. Para una version mess sofisticada, B. Bernstein, "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model", en M. W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Rout-ledge & Kegan Paul, 1982, cap. 10.

51 Volveremos sobre este punto mis adelante.

Con esto se esperaba producir un mayor encapsulamiento de la cultura escolar y una más fuerte cohesión moral entre sus miembros, no interrumpida por factores exteriores. De allí debía resultar, al mismo tiempo, una exaltación mayor de las jerarquías intraescolares.

El proceso anterior se vio reforzado por la sujeción de la escuela a un conjunto de controles y supervisiones de tipo burocrático, provistos incluso por organismos militares.⁵²

En paralelo, se aumentan por doquier en el sistema de enseñanza, desde el nivel básico hasta el universitario, las atribuciones de las autoridades educacionales superiores de los establecimientos, dotándoselas de facultades punitivas excepcionalmente fuertes y amplias. Sobre todo, se multiplicaran los *ritos integrativos* en torno a los valores patrios, definidos según una concepción estrechamente nacionalista y cercana a las formas de socialización imperantes en los cuarteles. Se establecen minuciosas reglamentaciones para asegurar el brillo y la solemnidad de actos y desfiles ligados a efemérides nacionales, izamiento del pabellón patrio, empleo de símbolos patrios, etcétera, y se unen indisolublemente estos ritos con la manifestación de respeto por las autoridades. Así, en una circular del IV Ministerio de Educación Pública del año 1973 se declara: "que no basta el amor a la Patria, sino que es necesario exteriorizarlo, entre otras formas, con un alto respeto por las autoridades, las instituciones y los símbolos nacionales".⁵³

Esta tendencia a modelar in cultura expresiva de la escuela para volverla consonante con la ideología autoritaria predominante se vuelve a expresar, de manera ahora más coherente, en el Decreto 4002 de 1980 que aprobó (los nuevos planes y programas para la educación general básica. En el acápite relativo a la formación de hábitos y actitud social del alumno se contienen justamente las guías para orientar la formación moral del alumno. Se establece allí que son "objetivos generales de la formación, los valores de la persona en cuanto tal, los valores de la persona en su relación con los demás y los valores de la persona en relación con la comunidad nacional, todos insertos en el concepto humanista cristiano que sustenta nuestra tradición nacional".⁵⁴ La noción de esa *concepción humanista cristiana* ha sido permanentemente invocada por el régimen autoritario como su fundamento doctrinal, y proviene en este contexto ideológico del tradicionalismo católico a que se hizo mención anteriormente.

Pues bien, la *formación colectiva* de esos valores, tal como es concebida por el Decreto 4002, esta íntegramente impregnada por una visión que acelera los *ritos de la jerarquía* en la escuela. En efecto, se sostiene que esta formación colectiva se ejerce por el clima de la escuela, el profesor jefe de curso, los programas de estudio y, por último, por los demos profesores del establecimiento, los directivos-docentes "e, incluso, los alumnos mayores". El factor decisivo del *clima de la escuela* es el director del establecimiento.

A través de las asambleas generales de alumnos, de alumnos por diferentes razones, de reglamentos y disposiciones, de su actitud habitual tanto en la oficina como en el comedor o en el patio, el director orienta colectivamente a sus alumnos y determina en gran parte el clima educativo de la escuela.

52 Típica expresión de esto es la Circular del 12 de agosto de 1974, del Comando de Institutos Militares del Ejército analizada en PIIE, op. cit., vol. 2, pp. 481-84.

53 PIIE, op. cit., vol. 2, p. 490.

54 La versión completa del Decreto 4002, de la que citamos, se encuentra en la *Revista de Educación*, n. 79, mayo de 1980.

Esta visión, como es fácil observar, transforma el clima de la escuela en una suerte de emanación del ejercicio de autoridad, de su compostura y actuaciones. Se proyecta aquí la misma visión que impera en el país, donde se supone que un hombre —la autoridad— determina la suerte de la nación y define su clima moral. El consenso de la escuela debe ser así el resultado de la presencia de su Jefe. Los profesores jefes-de-curso son los siguientes eslabones en esta correa jerárquico-burocrático. En seguida, los programas de estudio "ejercen siempre una formación, incluso en el caso que el profesor no se percate de ello". Es pues la mera autoridad consagrada del programa, casi su fetiche, el que ejercería esa función educativa. Por último, son también "protagonistas de la formación colectiva del alumno" los restantes profesores de la escuela, los directivos-docentes, los paradocentes y los alumnos mayores. No cabe en esta concepción el papel formativo (que en general los estudios suponen fuerte) de los pares del alumno, pues ellos no guardan una relación jerárquica con este.

En suma, la cultura expresiva de la escuela debía transformarse en un mundo que celebra los ritos de integración jerárquica, resaltando por todos lados las asimetrías y el papel de las autoridades. El *modelo de personalidad* perseguido por esta formación moral es suministrado directamente por la auto-imagen que el militar posee de sí mismo. Así, se espera que el niño (en la educación básica) eduque antes que todo su voluntad, bajo las indicaciones siguientes contenidas en los planes y programas de estudio para este nivel:

autoexigencia, voluntad dura, tenaz, perseverante, constante, esforzada, paciente. Aborrecer el capricho. Vencer el capricho. Cumplir sus obligaciones escolares con ganas o sin ganas. Sentido del deber.

El plano de la organización de los medios culturales: escuela y sociedad

En el terreno escolar, la disposición de los medios para organizar los procesos de transmisión del conocimiento educativa y para socializar a las nuevas generaciones en la cultura nacional se halla monopolizada en favor de un grupo de especialistas certificados (los docentes o maestros) que conforman un complejo sistema institucional de enseñanza.

Las dificultades que enfrenta todo régimen que pretende transformar político-ideológicamente la educación de acuerdo con sus propios propósitos (dificultades a las que hicimos referencia antes) llevan a desplazar la atención de los gobernantes, frecuentemente, hacia las posibilidades de modificar el sistema *desde fuera*, manipulando para ellos sus variables administrativas, de financiamiento y de funcionamiento macro institucional.

Nuestra hipótesis a este respecto es la siguiente: *que el régimen autoritario establecido en Chile en 1973 procure, reorganizar la educación nacional actuando para ello sobre sus variables institucionales en un sentido concordante con los postulados de su ideología*

De este modo, más que alterarse las orientaciones del orden instrumental propio de la cultura escolar (punto al que se refiere nuestra primera hipótesis tratada en el acápite anterior) *se modifican los parámetros de conformación y funcionamiento de esta, con efectos sociales y*

educativos significativos.

Un análisis exhaustivo de este tema exigiría adentrarse en el estudio de las políticas educativas del régimen autoritario,⁵⁵ y distinguir sus características diferenciales en varios tiempos o fases según subsectores del sistema educacional. Como eso no es posible en el limitado marco de este trabajo, nos atenderemos aquí únicamente a los aspectos más salientes de esas transformaciones institucionales y a sus efectos sobre in cultura escolar.

Para elaborar nuestra hipótesis partamos por precisar cuales son las condiciones institucionales (los parámetros de conformación y funcionamiento como los llamamos antes) de la cultura escolar. Al efecto distinguiremos entre dos conjuntos de condiciones: uno que mira a las relaciones de la escuela con la sociedad desde el punto de vista de los mecanismos que son empleados para articular esa relación; y otro que mira esas mismas relaciones entre la escuela y la sociedad desde el punto de vista de la función que cumple aquella en los procesos de movilidad de los individuos, especialmente en cuanto a la formación de clases y grupos sociales.⁵⁶

El primer conjunto de esas condiciones tiene que ver pues con la naturaleza del polo dominante de las relaciones entre la escuela y la sociedad: o sea, si estos se articulan bajo la modalidad propia de un servicio publico con subsidios fiscales o si lo bate en torno a modalidades típicas de mercado con calculo de rendimientos privados.

El otro conjunto de esas condiciones se relaciona con el polo dominante que controla las relaciones entre la escuela y los procesos de movilidad en la sociedad: aquí interesa averiguar si aquí define esas relaciones en términos de procesos de selección personal o de diferenciación posicional.

El primer conjunto de condiciones especifica la naturaleza de los *circuitos sociales* en que la escuela se encuentra comprometida, y comprende condiciones tales como las que definen el sistema de financiamiento propio de los diversos circuitos, sus formas preferidas de administración (por ejemplo, centralizada/descentralizada), etcétera. Hemos sugerido que, con fines tipológicos, esta dimensión puede entenderse como un eje donde en un extremo se ubican los circuitos educativos institucionalizados bajo la forma de un servicio publico y, en el otro, bajo la forma de circuitos que se autorregulan de acuerdo al modelo de mercado.

Afirmamos que la naturaleza diferencial de esos circuitos define un aspecto esencial de la relación entre la escuela y la sociedad y, por ese concepto, define condiciones que *desde fuera* de la escuela participan en la conformación y el funcionamiento de la cultura escolar. Esta tendera a orientarse de modos distintos según si la escuela forma parte de un circuito subsidiado públicamente o si forma parte de un circuito) autorregulado por el mercado.

El segundo conjunto de condicionantes especifica las modalidades predominantes de control que la escuela ejerce sobre la movilidad o destino de los sujetos que ingresan a ella, y comprende condiciones tales como las que definen la relación entre el orden instrumental y expresivo de la escuela; el papel del sistema de exámenes correspondiente a cada forma de control; los componentes del papel del profesor; la identidad especifica de la cultura estudiantil; etcétera.

55 Véase al respecto PIIE, op. cit., especialmente vol. 1, cap. 1 al 5.

56 Cf. A. Heath, *Social Mobility*, Fontana, United Kingdom, 1981, cap. 8.

Hemos sugerido que, con fines tipológicos, esta dimensión puede entenderse como un eje donde en un extremo se ubican las formas de control propias de la selección personal y, en el otro, aquellas que son propias de la diferenciación posicional. Esta distinción necesita sin embargo algunas aclaraciones.

Entendemos que las formas de movilidad individual están controladas por procesos del tipo *selección personal* cuando la escuela cumple predominantemente el papel de filtrar y promover a sus estudiantes en función de esfuerzos individuales que son evaluados de acuerdo a patrones universalistas, resultando en certificaciones legitimadas en función de una asignación competitiva de meritos académicos socialmente reconocidos.

En cambio, decimos que las formas de movilidad individual están controladas por procesos del tipo *diferenciación posicional* cuando la escuela cumple predominantemente el papel de reproducir un sentido de pertenencia social en función de la asignación de un merito (o demérito) evaluado de acuerdo a patrones particularistas que se encuentran legitimados por la propia distribución social de las oportunidades educativas y de los medios socio-cognitivos (capital cultural) para su apropiación individual.

Suponemos que la naturaleza diferencial de estos tipos de procesos⁵⁷ define el otro aspecto esencial de la relación entre la escuela y la sociedad y, por este concepto, determina condiciones que *desde fuera* de la escuela participan en la conformación y el funcionamiento de la cultura escolar. Esta ultima se orientara de modos diferentes según si la escuela se halla situada más cerca de un extremo que del otro en este eje, o sea, según si en ella predomina un tipo de procesos o el contrario.

Para continuar nuestro análisis podemos imaginar ahora que estos dos ejes se cruzan, formando cuatro *tipos de situaciones* según se describe en el diagrama siguiente:

Selección
personal

57 Hemos intentado elaborar esta tipología de procesos que caracterizan las formas predominantes del control que la escuela ejerce sobre los procesos de movilidad de los alumnos a partir de varias distinciones clásicas de la socióloga. Hemos empleado la vieja distinción entre status adquirido/adscrito, pero arrancándola de su contexto habitual que in atribuye la connotación de moderno/tradicional. Como veremos en seguida, la diferenciación posicional es un fenómeno típicamente moderno, de reproducción de diferencias culturales descriptivas. Hemos empleado asimismo la distinción provista por Basil Bernstein entre familias que ejercen control posicional/personal, que se liga sin embargo más estrechamente con formas de comunicación en torno a códigos restringidos/elaborados. Esta misma distinción ha sido retomada por M. Douglas, *Natural Symbols* (1970), Penguin Books, 1975, cap. 2. Por ultimo, hemos empleado la distinción entre formas de movilidad patrocinada/disputadas de R. H. Turner, que sin embargo se refiere al reclutamiento de las elites exclusivamente, otra vez bajo el supuesto de la dicotomía tradicional/moderna. Vease. R. H. Turner, "Modes of Social Ascent through Education: sponsored mild contest nobility", en A. H. Halsey, J. Floud, y C... Arnold Andersen_ (camps.), *Education, Economy, and Society* (1961), The Free Picas, Nueva York, 1971, cap. 12.

	D	A	
Servicio			Mercado
Publico	C	B	

Diferenciación posicional

El cuadrante (A) representa, en este diagrama, la situación típica de la escuela que compite en el mercado educativo por profesores y alumnos sobre la base de una *identidad* académica distintiva y de recursos recolectados entre los padres, y que se orienta a otorgar una formación meritocrática, especialmente en función del acceso a estudios superiores del sistema de educación. Las escuelas que forman este subsistema son unidades que operan descentralizadamente, sin coordinación entre sí. Su cultura escolar se halla condicionada por esta situación: predomina el orden instrumental sobre el expresivo, y este último tiende a adaptarse funcionalmente aquí. Se valorizan los estándares académicos, las técnicas de control por méritos, y las formas pedagógicas personalizadas. La cultura escolar tiende a ofrecer un conjunto de oportunidades de actividad extracurricular pero ligadas estrechamente a las necesidades de la formación instrumental. La diferenciación del orden expresivo en este tipo de escuelas proviene de la presión por controlar parcelas dentro del mercado educacional, asegurándose cada establecimiento —además de una nítida identidad académica— una cierta y peculiar identidad sociocultural. Típicamente se encuentran en esta situación escuelas para hijos de profesionales progresistas (con su subcultura muy marcada), escuelas- de colonias extranjeras con su particular clima alemán, británico, hebreo, italiano, yanqui, etcétera, y escuelas religiosas que reclutan a sus alumnos entre uno u otro sector social, lo cual resulta eventualmente decisivo para la conformación de su propio *ethos* escolar.

El cuadrante (B) representa una situación que es, en principio, contradictoria, pues la orientación por el mercado aborrece de las tradicionales adscripciones de clase y status, y tiende a disolverlas, como lo muestra el clásico estudio de Polanyi. "Para ellas deben ser destruidas [las] instituciones tradicionales evitando que vuelvan a formarse [...]".⁵⁸ Con todo, hay o puede haber una delgada capa de escuelas de elite que se sitúen en este cuadrante ; es decir, ciertas instituciones escolares pueden volver a formarse dentro del mercado pero continuar funcionando de acuerdo a los patrones tradicionales, para asegurar la reproducción de diferenciaciones posicionales en la sociedad, trátase de las escuelas religiosas para hijas (mujeres) de la clase alta, o de escuelas especializadas en el disciplinamiento de los hijos díscolos de la burguesía, etcétera. En estos casos, la cultura escolar estará fuertemente marcada por la identidad sociocultural del establecimiento, lo que se traduce en un alto desarrollo de su orden expresivo y en la intensificación de la formación para el ingreso a un estamento (la escuela de señoritas es, otra vez, un buen ejemplo). En este medio escolar uno aprende a comportarse, más que adquirir un cuerpo de conocimientos. Uno se prepara para ser introducido a la elite, o a algún grupo distintivo dentro de la sociedad. La escuela que se halle *en* esta situación ejercerá una especie de control oligopolio sobre su parcela del mercado educacional. La necesidad de socializar a los jóvenes en un consenso moral intenso redundara en la abundancia de ritos de integración hacia dentro de la escuela y de diferenciación hacia el medio externo. El orden de los conocimientos

58 X. Polanyi, *La gran transformación* (1947), Juan Pablo Editor, México, 1975, p. 229

transmitidos podrá, en cambio, experimentar una cierta desvalorización.

El cuadrante (C) nos lleva al otro sector del eje que separa tipos de escuela según su involucramiento en circuitos regidos preferentemente por el mercado o como servicios públicos. Pues se trata aquí de escuelas organizadas como servicio público (independientemente de su carácter jurídico de escuelas "públicas" o "privadas") pero destinadas a la reproducción de diferencias posicionales; en este caso, a la reproducción cultural de los sectores sociales de bajos ingresos. Se ubican aquí por ende, principalmente, las escuelas básicas "privadas" pero subsidiadas para el Estado; muchas de las escuelas básicas municipalizadas y un grupo de aquellas que todavía son centralmente administradas. La cultura escolar en la situación descrita por este cuadrante admite variaciones en cuanto al carácter laico o religioso de la escuela, que se manifestara especialmente en la conformación de su orden expresivo; en cuanto a la dotación de recursos de la escuela, por lo general dependiente de la localización del establecimiento; etcétera. Por lo general, estas escuelas no estarán organizadas para impulsar a sus alumnos hacia los niveles superiores de la enseñanza, sino que operaran como escuelas terminales destinadas a preparar a aquella parte de la población que, por su origen, esta posicionalmente destinada a ocupar los puestos menos calificados en la división social del trabajo o a calificarse en el trabajo. De ahí que la cultura escolar este aquí, condicionada primordialmente por preocupaciones cognitivo instrumentales y expresivas básicas, en particular aquellas necesarias para facilitar la integración del individuo a una fuerza de trabajo que requiere disciplina y disposición para aprender en el puesto.⁵⁹ Es una cultura escolar que valora por eso el sentido de las jerarquías, que opera con códigos verbales poco elaborados, que tiende a reforzar los comportamientos rituales, que opera mediante normalizaciones conformistas y estigmatizaciones específicas, etcétera.⁶⁰

En fin, en el cuadrante (D) estamos frente al tipo de situación en que se encuentra la escuela que opera como servicio público y que controla la movilidad de sus alumnos mediante procesos del tipo selección personal. Es esta, si se quiere, la mejor tradición del liceo fiscal chileno, principal producto de una experiencia educacional racionalista, laica, positivista, de clases medias que aspiraban ver ascender socialmente a sus hijos mediante la valorización escolar del capital cultural que así entraba a disputar el monopolio oligárquico sobre las posiciones de privilegio en la sociedad sustentado previamente en una combinación del capital social y del capital económico.

59 Esta afirmación, habitual en la sociología crítica de la educación, ha terminado por ser recogida incluso entre algunos de los más representativos economistas de la educación. Así, por ejemplo, Mark Blang sostiene: "el valor económico de la educación radica, pues, en el don de gentes que inculca a los estudiantes, y solo secundariamente en esas calificaciones técnicamente necesarias para la producción que, a juicio de los peritos en previsiones de mane de obra, debieran ser su finalidad. Por consiguiente, si la educación contribuye al crecimiento económico, mas lo hace transformando los valores y aptitudes de los estudiantes que dándoles habilidades manuales y conocimientos intelectuales; la educación posee valor económico no por lo que saben los estudiantes, sino por la forma en que enfocan el problema del saber. Esta afirmación no se aplica únicamente a la enseñanza secundaria y superior. Toda escuela primaria, se ajusta a un horario y el niño que ha ido a clases varios años ha aprendido por in menos a vigilar el reloj. [...] Aunque las escuelas primarias no sirvieran para otra cosa, ya estarían contribuyendo a mejorar la productividad de sus ex-alumnos; pero si sirven para mucho más: la escuela infunde la noción de jerarquía, impone el respeto de la autoridad, inculca el hábito de *ceñirse* a normas de *calidad* en el trabajo y, a veces, hasta se aprende en ellas a leer, escribir y calcular!" M. Blaug, "La educación y el problema del empleo en los países en desarrollo", Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, 1974, pp. 43-44.

60 Cf. N. Lechner, *La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar* PLACSO, Santiago de Chile, 1982.

La situación de base de estas escuelas condiciona una cultura escolar donde se combina un énfasis modernizante 'en cuanto a su orden instrumental y un énfasis tradicionalista en el orden expresivo. Aquí se rige por la competencia meritocrática en la adquisición de un conocimiento altamente valorado y este otro, el orden expresivo, por la búsqueda de una identidad que asegure el acceso posterior a un estilo burgués de vida.

Pues bien, nuestra hipótesis en este punto es que el régimen autoritario impulse modificaciones que afectaron exógenamente las *condiciones de organización* de la cultura escolar. Por un lado buscó "liberalizar" parte del sistema educativo empujando el conjunto hacia el lado derecho de nuestro cuadrante; esto es, hacia el lado regido por el polo del mercado. Se intentó, para decirlo brevemente, ampliar el mercado educativo, especialmente en el nivel de la enseñanza media pero, sobre todo, de la educación post-media o superior no-universitaria.

Por otro lado, se intentó reforzar el cuadrante inferior izquierdo de nuestro diagrama, esto es, aquel que se organiza como un servicio público regido por el polo de los procesos de diferenciación posicional. Para decirlo brevemente, se buscó intensificar el papel del sistema educativo como un aparato de disciplina miento de la población económicamente postergada, bajo el supuesto político de que con ello se contribuía a la paz social⁶¹ y bajo el supuesto economicista de que con ello se elevaba el rendimiento del gasto público en educación.

Ambos desplazamientos podrían haberse previsto, pues se conforman *con* las orientaciones ideológicas básicas del régimen.

El neoliberalismo impulsó los procesos conducentes a crear un mercado educativo, reforzando con ello el papel selectivo y, competitivo de la educación. Con ello ha aumentado la desigualdad en la distribución de la educación,⁶² volviéndose ella al mismo tiempo, en los niveles universitarios, más elitaria y socialmente concentrada.⁶³ Por otro lado, el énfasis dado al fortalecimiento del sector educativo básico --especialmente a través del aumento de los subsidios públicos a las escuelas del sector⁶⁴ no se ha traducido en mejoramientos perceptibles de los niveles de educación. Todo lo contrario:

en el periodo que va de 1974 a 1982 se ha producido un importante y grave descenso en los niveles de escolaridad de la población chilena, en la equidad de su distribución entre grupos y regiones del país, un elevado aumento de las tasas de deserción y, consecuentemente, una elevación del analfabetismo funcional.⁶⁵

Todo ello contribuye, entonces, a reforzar el papel de diferenciador posicional de la enseñanza básica orientada a los sectores populares. Su objetivo práctico, ya que no el retórico, se reduce a

61 Se trata de este modo de obtener una especie de efecto masivo de *cooling-out*. La cuestión, en efecto, es relativamente sencilla: que hacer con una masa de jóvenes que, por su origen social y por las condiciones imperantes en el mercado de trabajo, esta condenada a frustrar cualquier expectativa de movilidad que pudiese tener. Para un tratamiento de la función del *cooling-out* en otro contexto, véase B. R. Clark, "The 'cooling-out' function in Higher Education", en A. H. Halsey, J. Flood y C. A. Anderson, op. cit., cap. 36.

62 Cf. sobre este punto G. Briones, "La distribución de la educación en el modelo de economía neo-liberal: 1974-1982", PHE, Santiago de Chile, 1983.

63 Cf. PHE, op. cit., vol. 2, cap. H.

64 Cf. A. Jara y H. Contardo, "La reforma educacional neo-liberal: cambios en la oferta de servicios educativos", PHE, Santiago de Chile, 198.1

65 G. Briones, op. cit., p. 63.

disciplinar a un amplio segmento de la población, cuyas características culturales son así continuamente reproducidas. El postulado de "flexibilizar" la enseñanza básica, a que nos referimos antes, solo ha venido a reforzar la tendencia indicada, exaltando la función diferenciadora de la escuela.⁶⁶

En cambio, podría ser que nuestra interpretación ponga al *proceso de municipalización* de las escuelas que operan como servicios públicos bajo una luz levemente distinta de la habitual.⁶⁷

En efecto, la descentralización de la administración escolar para entregarla a los municipios locales no pareciera constituir un hecho que afecte fundamentalmente a la cultura escolar. No desplaza a las escuelas de un lado de nuestro diagrama al otro, aunque puede reforzar algunas tendencias a articular sus relaciones con la sociedad en tome a procesos del tipo diferenciación posicional. El peso de la variable adscripción vecinal de las familias podría volverse más fuerte en cuanto a la elección de la escuela, y esta última está viendo afectadas sus capacidades de inversión y de gasto por alumno de acuerdo con la posición socioeconómica de cada municipio.⁶⁸ En suma, podría estimarse entonces que el proceso de municipalización tiene, antes que todo, efectos técnico-administrativos y, además, económicos, pudiendo en este último caso afectar la cultura escolar por el lado de su mayor propensión a organizarse en función de diferencias sociales y estamentales. (En este caso se trataría de estamentos negativamente caracterizados, como estamentos excluidos de ciertos estilos de vida socialmente valorados.)

Por último, debe destacarse el carácter relativamente ambiguo de la afirmación (que suele hacerse entre nosotros) respecto al hecho de que las políticas educativas de este régimen habrían alterado profundamente las tendencias homogeneizadoras y universalistas del sistema de enseñanza chileno. Como se vio anteriormente, dicho sistema funciona desde su propia conformación moderna como un sistema heterogéneo, tensionado entre el mercado y su carácter de servicio público, y entre la selección personal con base en la ideología meritocrática y la diferenciación posicional con base en ideologías estamentales y de clase.

Es cierto que la retórica democrática, y la práctica que la siguió con mayor a menor fidelidad, buscaron impulsar un desarrollo educativo que reconociera al sistema de educación su naturaleza de servicio público, contraparte de un derecho social e individual, y su carácter de selección universalista, contraparte de una base de iguales oportunidades de acceso al sistema (que no existió pero que, al menos, se buscaba lentamente crear). En cambio, la retórica de la cultura autoritaria (y en parte su práctica) restringen doblemente el derecho a la educación: primero, al definirlo como un derecho desigual a la formación básica y, luego, al sujetarlo a las capacidades

66 Este aspecto se desprende nítidamente del Decreto 4002 que establece los nuevos planes y programas para la educación general básica. Se establece allí, en efecto, que hacia el término del ciclo de ocho años debe orientarse vocacionalmente al alumno, considerando estos dos principios: a) que el profesor esté profundamente convencido de "que la persona más o menos valiosa, o más o menos feliz por lo que es y no por lo que hace ni por lo que tiene"; b) que solo a partir de allí será posible "orientar a muchos niños de nuestras escuelas hacia situaciones modestas, reales, evitando de esta manera crear expectativas brillantes pero falsas". Como se ve, se trata de una ideología por entero, contraria al meritocratismo y el afán de logro mediante carreras de selección personal. La flexibilización de la educación general básica contemplada en el Decreto 4002 tiene un sentido similar: permitir que las escuelas ubicadas en el cuadrante (C) de nuestro diagrama puedan restringir discrecionalmente su "oferta" curricular, para así ajustarla a las condiciones del rendimiento medio de los alumnos de origen popular. La aspiración de una educación iguala para todos los niños chilenos se liquida así, eliminándose incluso de la retórica oficial.

67 Cf. PIIE. cit., vol. 1, cap. 3.

68 Cf. C. Varas, "Antecedentes para una comparación entre los municipios de la ciudad de Santiago", DERTO, Universidad de Chile, 1982.

diferenciales de algunos para acceder al mercado educativo. Si esa retórica mantiene todavía la ilusión de una meta de iguales oportunidades, la niega sin embargo mediante su política de reconocer los duros hechos de la desigualdad, a los que busca acomodar las carreras educativas de los individuos, bajo el supuesto de no crear "expectativas brillantes pero falsas".

El plano de la organización del campo intelectual: la profesión docente

Desde el punto de vista de la cultura escolar, la organización del campo intelectual interesa sobre todo por el tipo de modificaciones que pueda haber experimentado la profesión del maestro. En efecto, el profesor en cuanto agente del campo intelectual, sea en su calidad de formador de maestros Para la enseñanza o como miembro de ese cuerpo corporativo en cuyo favor se ha establecido un monopolio legítimo para transmitir el conocimiento educativo de la sociedad— es un elemento fundamental en la modelación de la cultura escolar.

Vimos, además, que se trata de uno de los elementos conservadores de esa cultura escolar, precisamente porque su monopolio resulta difícil de disputar y porque la continuidad ideológica de este cuerpo de especialistas resulta casi imposible de interrumpir en el corto plazo. Luego, es nuestra hipótesis en este punto *que la cultura autoritaria ha encontrado menos un vehículo de penetración hacia la escuela que una resistencia en los maestros en cuanto organización profesional especializada en la transmisión del conocimiento educativo de la sociedad.*

La hipótesis formulada se explica por una combinación de factores.

Primero, porque el profesorado mantiene indisputado su monopolio sobre la transmisión de conocimientos educacionales. No se constituyen, paralelamente a este cuerpo profesional, otros agentes definidos de acuerdo a criterios ideológico-políticos de reclutamiento a quienes se encomiende esa función. El profesorado mantiene su papel clave como corporación especializada, aunque durante estos años varios de sus rasgos se modifican.

En segundo lugar, por el hecho de que el orden instrumental de la escuela no se ha alterado drásticamente durante el actual régimen; ello ha permitido al magisterio mantener firmemente el control sobre el cuerpo de conocimientos que se transmite por vía del sistema formal de educación. Lo anterior asegura una cierta continuidad básica de la profesión, reduce los umbrales de disonancia cognitiva que trae aparejada toda reforma profunda de los planes y programas de estudio y ayuda a preservar la identidad del magisterio.

En tercer lugar, porque es posible sugerir, con razonable seguridad, que las presiones experimentadas por la profesión del maestro durante estos años han debido alienar a esta de cualquier compromiso mas o menos estable con el régimen, induciendo a sus miembros a comportamientos de conservación y retraining en el servicio de la cultura escolar tal como esta se había desarrollado antes de 1973.

Entre esas presiones sobre la profesión pueden mencionarse:⁶⁹

69 PIE op. cit., vol. 1, cap. 4; además, E. Schiefelbein, *Antecedentes para el análisis de la política educacional chilena en 1982*, CPU, Santiago de Chile, 1982, pp. 208-64.

a]Pérdida de importancia relativa de la profesión por el efecto combinado de un estancamiento en el desarrollo del sistema nacional de educación; por la pérdida de status sindical del magisterio y de su peso político en la sociedad, sobre todo como profesión proveedora de dirigentes políticos.

b]Pérdida de autonomía de la profesión por la intervención político-administrativa en el sistema escolar que se ha traducido en un incremento de las formas de control, supe vigilancia y disciplina miento del rol del maestro.

c]Deterioro del ingreso de los maestros, según muestra el cuadro siguiente (expresado en pesos de abril de 1981) :

Cuadro I

Tipo de profesor	Alias servicio	Remuneraciones			
		1:I.1972 %	30.IV.1982 \$	%	
Enseñanza	0	13 002	100.0	11 036	84.6
Básica	30	31 204	100.0	21 883	70.3
Enseñanza	0	17 527	100.0	13 670	77.9
Media	30	42 066	100.0	26 268	62.4

FUENTE: PIIE, op. cit., vol. 1, p. 160.

Respecto de este cuadro debe notarse: i] que la corrección monetaria esta hecha de acuerdo al índice oficial de precios, el cual subestima la baja experimentada por las remuneraciones; ii] que las remuneraciones de 1972 son imponentes en su totalidad, mientras que las de 1982 lo son solo parcialmente; iii] que mientras en 1972 el profesor de la enseñanza básica debía cumplir una jornada de treinta horas pedagógicas (de 45 minutos), en 1982 la jornada de treinta horas lo es de horas cronológicas; iv] que en el caso del profesor de enseñanza media la jornada en 1972 lo es de 36 horas pedagógicas y en 1982 de treinta horas cronológicas.

d]Cambio de status del profesor, que pasa de ser un funcionario público (en su mayoría), acogido por tanto a un conjunto de regulaciones propias de quienes prestan un servicio publico, a transformarse (en el caso de la enseñanza municipalizada) en un trabajador que vende sus servicios en el mercado, quedando allí sujeto sin embargo a in esfera de influencia del jefe comunal.⁷⁰

e]Pérdida de status y seguridad en cuanto a la base formativa del monopolio ejercido por los maestros. Como es bien sabido, todo monopolio profesional descansa sobre la imposición legítima de un estrecho nexo entre ciertas formas de educación especializada y un cierre ejercido, en favor de las personas que poseen esa formación experta, en el mercado laboral. De hecho, sin embargo, la nueva legislación para la educación superior, aprobada en el año 1981, que reserva a la universidad el control exclusivo sobre la formación para dote carreras

70 Desde esta óptica, como señala el estudio del PIIE antes citado, el traspaso de los establecimientos fiscales a la administración municipal ha significado un verdadero proceso de "privatización" de las relaciones del docente con la escuela. En efecto, el maestro no queda afecto a la administración municipal, ni sigue sujeto al Estatuto Administrativo de los funcionarios públicos, ni a la Carrera Docente, ni a la Escala Única de Remuneraciones del sector público. Al personal docente traspasado a los municipios se le aplica el Código del Trabajo y sus relaciones laborales se regulan por el contrato privado de trabajo. Cf. PIIE, op.cit., vol. 1, p.- 172

profesionales, no contempla entre ellas la formación de los maestros, liberándola de este modo para que pueda también ser impartida por Institutos Profesionales y Academias Pedagógicas.

f)Reforzamiento, con lo anterior, del proceso de depreciación del valor socialmente atribuido a las certificaciones educacionales que habilitan para acceder como maestro a la enseñanza básica y media. En efecto, en el caso de las pedagogías se trata históricamente de carreras de bajo prestigio en la sociedad. De hecho, todavía en 1980 del total de docentes en el país (alrededor de 85 mil sin incluir aquí a los docentes directivos) más del 26% carecía incluso de título. A ello se viene a agregar, ahora, una pérdida adicional de prestigio del título, por el hecho de retirarlo de la competencia exclusiva de las universidades. Esto, a su vez, debe impactar sobre el tipo de personas que desean estudiar pedagogía. Para el año 1978, en la Universidad de Chile, del total de alumnos ingresados a las carreras pedagógicas, solo un 21 % marco esas carreras entre las tres primeras preferencias en su opción. Como señala un estudio, "las condiciones de ingreso [a las carreras de pedagogía] aparecen desastrosas y hacen razonable esperar un gran número de fracasos y deserciones en el primer semestre de la carrera".⁷¹

En fin, las presiones negativas experimentadas por la profesión docente, unidas a la precaria fortaleza y prestigio anteriores de esa profesión, hacen suponer que esta ha debido verse amenazada en su status, disminuida en sus prerrogativas y autonomía y cercenada en sus expectativas. De allí: que pueda esperarse que sus miembros hayan debido reaccionar defensivamente frente al régimen y sus políticas; en ningún caso podrían haberse mostrado fervientes partidarios de aplicarla dentro de la escuela. De ahí, asimismo, que hipoteticemos que, en cuanto a posibles modificaciones introducidas en la cultura escolar por vía de los maestros, esa probabilidad sea más bien escasa, pudiéndose pensar, en cambio, que la profesión docente ha actuado como un conservador de la cultura escolar y como un obstáculo o resistencia a su transformación inducida desde fuera por las políticas y la ideología del régimen autoritario.

El plano de los reconocimientos de vida cotidiana: la comunicación pedagógica

Desde el punto de vista de la cultura escolar y del funcionamiento de la escuela, lo que hemos llamado reconocimientos —esto es, los procesos más o menos creativos de recepción (decodificación y re codificación) de mensajes en una acción comunicativa— adopta una forma peculiarísima. En efecto, la escuela se define, en cuanto organización de situaciones comunicativas, como un *contexto evaluativo*. Por eso, los reconocimientos adoptan aquí la forma de rendimientos examinables: el alumno está expuesto a una relación donde no solo debe reconocer un mensaje sino, al mismo tiempo, "la legitimidad de la emisión, o sea, de la autoridad pedagógica del emisor, [situación que] condiciona la recepción de la información y, más aún, la realización de la acción transformadora y capaz de transformar esta información en formación".⁷²

La comunicación pedagógica, que está en el centro de la cultura escolar, apunta efectivamente hacia el examen. Conocer es aquí igual a reconocer un orden de conocimientos y dar prueba de ello ante una autoridad investida del poder de evaluar los rendimientos específicos de ese reconocimiento.

De acuerdo con nuestra hipótesis primera sobre la escasa transformación del orden instrumental

71 E. Schiefelbein, op. cit., p. 212.

72 P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción* (1970), ed. Laia, Barcelona, 1977, p. 59.

de la escuela durante este periodo, nos vemos llevados a hipotetizar, en relación ahora a esta otra dimensión de la cultura escolar, *que ella no se ha visto alterada sustancialmente en, cuanto a la organización básica del proceso pedagógico* (consistente en esa comunicación que produce efectos examinables del reconocimiento de un orden cognitivo dado), *pero que, en los demás aspectos, relacionados con el orden expresivo de la escuela y con la relación de esta con la sociedad, ha debido experimentar modificaciones de ajuste.*

Diremos más aún: esas modificaciones de ajuste han debido ser, desde el punto de vista que aquí interesa, solamente *marginales*.

En efecto, ahí donde hemos contemplado un corrimiento de escuelas hacia el polo regulado por el mercado, lo normal es esperar que la cultura escolar haya reforzado ciertos rasgos de identidad escolar específica (para mejorar la posición competitiva y la distinción de la escuela). Con ello se ha desatado una presión por acentuar los ritos de integración en torno a un consenso moral intra-escolar y los ritos de diferenciación hacia afuera de la escuela. Esto ha debido provocar en el orden expresivo de esas escuelas, a su vez, una mayor tendencia hacia la ritualización de ciertos comportamientos y, por ende, un compromiso más intenso con la cultura escolar en estos casos. Esto último ha podido reforzarse por el aumento de la competencia académica entre las escuelas que operan en el mercado educativo (por las estrecheces del acceso al nivel medio y universitario de la educación), el cual presiona simultáneamente en favor de un más alto compromiso con el orden instrumental de la escuela, redoblándose *el* papel decisivo de los exámenes y las calificaciones. Todo lo anterior apunta hacia la producción de comportamientos de lealtad en y hacia la escuela, comportamientos que se traducen en una disminución de la protesta como forma de manifestación de la cultura estudiantil.⁷³ Así, mediante mecanismos específicamente escolares,

73 Este fenómeno ha sido observado para los institutos de formación profesional y escuelas medias con alumnos provenientes de familias de escasos recursos. Cf. E. Valenzuela y R. Solari, "Una interpretación sociológica de la actual generación estudiantil de clase media", *SUR*, Santiago de Chile, 1982. En efecto, frente a la proposición "Los jóvenes deben ser rebeldes" las respuestas se distribuyen del siguiente modo.

Institutos

Profesionales

Enseñanza

Media

Estrato:

Alto

Medio

Bajo

Baja

Alto

Media

Bajo

De acuerdo

7.1

1.9

4.2

2.1

2.4

Medianamente
de acuerdo

14.3

se produce una adaptación que finalmente es funcional a las exigencias de la cultura autoritaria.

Por otro lado, la tendencia que hemos descrito como un reforzamiento del polo conformado por las escuelas que rigen la movilidad de sus alumnos por procesos del tipo diferenciación posicional, debe haber dado lugar a un fenómeno doble: en el caso de las escuelas de elite, que funcionan por tanto en el mercado educacional, la presión por conductas leales y de plena identificación con el orden expresivo de la escuela tiene que haber alcanzado un grado muy intenso. Allí la rebeldía se vuelve casi imposible. En cambio, en el caso de las "escuelas para pobres", que operan como un servicio público subsidiado y donde se ubica gran parte de los establecimientos de enseñanza básica terminal, es posible que la presencia del mecanismo-examen sea menos central, mientras que son más altas las deserciones, más altos los grados de alienación de los estudiantes respecto al orden expresivo e instrumental de la escuela y por ende menos fuerte la legitimidad de la autoridad disciplinaria del profesor. Todo ello lleva a pensar que, en este caso, los comportamientos del alumnado pueden ser más proclives a la protesta o al retraimiento y, en ambos casos, que la escuela buscará ejercer mayor presión y control sobre el para conformarlo a las exigencias del orden escolar. También en este caso, por tanto, se observaría un ajuste marginal que, finalmente, es funcional con las orientaciones de la cultura autoritaria.

Conclusión: "la autonomía relativa de la escuela"

Nuestra conclusión, a partir del análisis desarrollado a lo largo de estas páginas, es que si bien la cultura nacional experimenta transformaciones de significación bajo el imperio del régimen autoritario, sin embargo esas modificaciones han afectado soles mediatizada y variablemente a la cultura escolar.

Lo anterior parece confirmar dos características del sistema educativo —y de la institución escolar en particular— que la teoría de la educación y la sociología suelen no considerar debidamente.

I. La relativa autonomía de la cultura escolar. Esta se halla determinada, principalmente, por las específicas prácticas que tienen lugar en la escuela. Por eso mismo, tienen un peso decisivo en su organización y orientación: a) el orden, de los conocimientos transmitidos por vía de la

14.3

5.4

10.4

5.3

7.3

En desacuerdo

73.8

76.4

91.9

81.3

76.6

85.4

PUENTE: E. Valenzuela y R. Solari, op. cit., p. 36 (Cuadro IX).

educación formal; b] la naturaleza y organización del proceso pedagógico de comunicación de esos conocimientos.

En relación con a] : el orden de los conocimientos transmitidos por vía de la educación formal se encuentra fuertemente determinado por la propia historia *interna* de esos conocimientos, que en principio es dependiente del desarrollo de las respectivas disciplinas y de su *recepción* escolarizada y depende, de manera igualmente decisiva, de las teorías del aprendizaje en boga.⁷⁴

En relación con b]: la naturaleza y organización del proceso pedagógico de comunicación se encuentran determinadas, a su vez, por la situación evaluativa en que esos procesos ocurren. Por este concepto, en efecto, los reconocimientos comunicativos se encuentran sujetos a una medición autoritativa de sus rendimientos. Como bien señalan Bourdieu y Passeron,

el examen no es solamente la expresión más visible de los valores escolares y de las opciones implícitas del sistema de enseñanza: en la medida en que impone como digna de sanción [...] una definición social del saber y de la manera de manifestarlo, ofrece uno de los instrumentos más eficaces para la empresa de inculcar la cultura dominante y el valor de esta cultura.⁷⁵

De modo, pues, que la autonomía relativa de la cultura escolar descansa sobre los propios rasgos específicos de la institución-escuela, y su preservación se encomienda a un grupo de especialistas que tienen el poder de sancionar (en el doble sentido de declarar solemnemente que un acto está de acuerdo a la ley, aprobándolo, o de aplicar castigos en los casos de desviación de la norma) los efectos de la transmisión de esa cultura.

2. *La complejidad de las mediaciones existentes entre la escuela y la sociedad.* Que la escuela sea relativamente autónoma no implica, para nada, que no se encuentre sujeta a los condicionamientos externos de la sociedad. La cuestión decisiva es, aquí, como ella —a través de la cultura escolar internaliza esos condicionamientos. Al efecto conviene distinguir al menos dos instancias de internalización.

a] Las ideologías dominantes en la sociedad no penetran directamente en la escuela. Necesitan ser *convertidas* en términos de un orden de conocimientos que, como vimos, se encuentra articulado en función de disciplinas científicas y de una tradición educativa. En seguida, necesitan ser asimiladas (y, por tanto, elaboradas) en función del orden expresivo de la escuela, a cuya organización contribuyen poderosamente la propia historia institucional de la escuela, las demandas de la disciplina típicas de la sociedad moderna,⁷⁶ las características del cuerpo profesional de los maestros y de las comunidades de padres variablemente articuladas con la escuela.

b] Sin embargo, como hemos visto, la inserción específica de la escuela en diversas situaciones socioculturales determina las condiciones *externas* de conformación y funcionamiento de la cultura escolar. Dicha inserción se especifica, según el esquema desarrollado aquí, por dos variables principales: primero, por la ubicación de la escuela en circuitos que se encuentran articulados como un servicio público o, en el otro extremo, por

74 Este punto está tratado de manera muy lúcida por B. Bernstein en su trabajo sobre la educación pre-escolar. Cf. Bernstein, op. cit., "Class and pedagogies: visible and invisible", (cap. 6). Para un análisis en el contexto chileno, cf. J. J. Brunner, *La cultura autoritaria en Chile*, cit., "De la integración a la diferenciación educativa", (cap. v).

75 P. Bourdieu y J. C. Passeron, op. cit., pp. 191-92.

76 Véase al respecto P. Aries, *Centuries of Childhood (1960)*, Penguin Books, 1973.

circuitos que se autor regulan a la manera del mercado. Segundo, por la ubicación de la escuela según sus funciones en la reproducción cultural de la sociedad: en un extremo ella estar llamada a controlar la movilidad de sus alumnos mediante procesos del tipo selección personal, en el otro mediante procesos del tipo diferenciación personal.

Nuestra tesis es que la combinación de esas dos variables define *situaciones típicas* para la institución escolar, determinando así las condiciones límites para la conformación y funcionamiento de la cultura escolar en cada una de ellas. Dicha situación típica actúa por tanto proporcionando los parámetros externos a la escuela de acuerdo con los cuales o, mejor, dentro de los cuales, cada escuela desarrolla su específica cultura escolar. Si bien, entonces, estos parámetros son manipulables por reformas político-administrativas y/o se alteraran por transformaciones que ocurren en otros sectores de la sociedad, su impacto no será nunca ni directo ni inmediato dentro de la escuela. Esta tendera a ajustarse, por modificaciones en su cultura escolar, pero lo hará dentro de su esfera de relativa autonomía y *convirtiendo* las demandas y presiones externas mediante complicados procesos de internalización.