

# GENESIS Y DESARROLLO DE LOS CAMPOS EDUCATIVOS

EMILIO TENTI\*

## I. ALGUNAS PREGUNTAS BASICAS

Durante las últimas dos décadas se ha registrado en América Latina un considerable desarrollo de sus sistemas educativos. Diversos informes dan cuenta de la extensión cuantitativa de la educación latinoamericana, en todos sus niveles. Es innegable que estamos en presencia de un desarrollo educativo, si por ello se entiende la ampliación constante de la cobertura y un incremento absoluto de la matrícula. Si a ello se agrega la extensión del radio de acción de las redes de escolaridad no formal o paralelas al sistema escolar tradicional, se tendrá una idea amplia de las dimensiones del fenómeno a que hacemos referencia.

Por otra parte, múltiples análisis e investigaciones se han planteado como objeto de estudio de la explicación de este desarrollo. Los análisis se han centrado en el problema que consiste en responder a esta pregunta: ¿con qué factores de orden social está asociada la expansión cuantitativa del sistema? Diversas tesis se han propuesto a este respecto.

Para unos, este desarrollo es la consecuencia de cambios acaecidos en las estructuras económicas del continente. La aceleración del proceso de industrialización y los fenómenos concomitantes ligados a la urbanización, se erigen en las macro variables del desarrollo educativo.

Para otros, la expansión de la educación no está ritmada por los procesos que se registran en las bases económicas de la sociedad, sino por un conjunto de factores fundamentalmente de índole político-ideológica.<sup>1</sup> Se dirá entonces que la conformación particular de los sistemas de dominación latinoamericanos y sus relaciones con los sectores sociales aliados o dominados, constituyó a la educación en un objeto de negociación. Las clases o sectores dominantes, según este modelo explicativo, utilizan el producto educativo como “forma de pago” para obtener el apoyo o la neutralidad de las clases medias y de ciertos sectores obreros privilegiados. La educación constituye aquí una variable dependiente de las exigencias de orden político-ideológico orientadas a garantizar la dominación y la hegemonía que ciertos sectores ejercen sobre el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva será inútil buscarle a la educación una racionalidad de orden económico; su principio de comprensión y constitución, reside en el plano político-ideológico (dominación y hegemonía).

Sin embargo, a nuestro entender, aún no se ha emprendido en forma sistemática un análisis de la lógica de expansión y desarrollo cualitativo del sistema escolar, al menos en el nivel superior. En efecto, es posible percibir que paralelamente a su expansión cuantitativa, los sistemas educativos manifiestan una tendencia a la diversificación. Es sorprendente constatar la poca atención que se ha prestado al proceso incesante de aparición de nuevas alternativas educativas y profesionales. Prácticamente todos los campos educativos tradicionales sufren este proceso de fragmentación. El llamado campo de las “ciencias de la educación” constituye un ejemplo reciente de segmentación. Cada alternativa educativa y profesional que surge al interior de este campo se rodea de argumentos de orden pseudo-epistemológico para justificar su existencia autónoma. Cada vez más las profesiones se escolarizan y contemporáneamente se autoerigen en disciplinas autónomas, con su objeto, teoría, método y técnicas propios. La estructura de las instituciones educativas tiende a reflejar esta compartimentalización. Cada disciplina exige su propio ámbito organizativo de desarrollo. Al interior de las “ciencias de la educación” conviven (más o menos conflictivamente) las disciplinas o ciencias del curriculum, didáctica, pedagogía, tecnología educativa, administración educativa, etc., con sus correspondientes teorías

---

\* Investigador asociado de la Fundación Javier Barros Sierra, Centro de Investigación Prospectiva.

<sup>1</sup> Esta es la tesis de T. A. VASCONI en su trabajo *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*, Editorial Latina, Bogotá, 1975. En la página 11 de ese trabajo se lee que “los aparatos educativos en América Latina aparecen en su forma más pura de Aparatos Ideológicos de Estado, es decir, de aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción a nivel superestructural, más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas”.

y métodos. La lógica de la fragmentación se legitima por una concepción epistemológica que identifica los múltiples y diversos objetos “reales” con los objetos de conocimiento. Cada uno de estos objetos reales se constituye en la plataforma de lanzamiento de una disciplina autónoma. Dentro de este esquema, la fragmentación disciplinaria no tiene límites definidos y está orientada por una lógica de continuos desdoblamientos indeterminados. Las reflexiones que proponemos están dirigidas a explicar la lógica implícita que orienta este proceso de escolarización y “credencialización” de los aprendizajes.

En síntesis, aquí proponemos una serie de reflexiones orientadas a indagar acerca de las condiciones sociales que hacen que una práctica pedagógica se autonomice, institucionalice y pase a transformarse en una acción escolar, con todo lo que ello implica, esto es, agentes especializados en la reproducción de las acciones pedagógicas, bautizo burocrático del habitus adquirido, etc.

Consideramos que una mínima claridad conceptual se constituye en un requisito inevitable para construir objetos de investigación alrededor de esta problemática en situaciones históricas concretas. Lo que proponemos a continuación no es más que un primer paso hacia esa dirección.

Si se obtuviera aunque sea un principio de respuesta al interrogante planteado, esto es, que se identificaran un conjunto sistemático de factores asociados al fenómeno que nos interesa se podría prever (y controlar) la evolución prospectiva de la expansión cualitativa de la educación superior. Esta previsión no se debe entender como un acto neutro por parte del agente previsor; en cambio, el conocimiento de la lógica implícita en el desarrollo de los procesos históricos se constituye en una condición necesaria para intervenir en esos procesos. El agente de la prospectiva no estará, en este caso, separado de los procesos, sino que descubrirá sus leyes de desarrollo con la intención y la voluntad de erigirse, al mismo tiempo, en actor-autor de resultados deseados. Sólo en este sentido la prospectiva deja de ser un mero ejercicio (aunque sofisticado técnicamente) de predicción, y adquiere una dimensión ético-política mayor.

El análisis de la lógica que preside los procesos de escolarización a nivel superior, de cada vez mayores áreas de prácticas de aprendizaje, puede permitir:

- a) Rendir cuentas de los procesos de expansión cualitativa del sistema educativo formal;
- b) Prever el sentido de esta expansión e intervenir eficazmente sobre los resortes básicos que actúan como motores del proceso;
- c) Especificar el alcance, límites y contenidos de una estrategia educativa orientada a encontrar formas alternativas de la educación universitaria tradicional, y
- d) Orientar en forma prospectiva, es decir, de un modo científico y creativo de acuerdo con valores, la expansión de la educación superior, sin caer ni en el voluntarismo estéril, ni en el fatalismo determinista de los elementos objetivos, únicos demiurgos de una historia que transcurre indiferente ante la dimensión ético-moral de los hombres agentes.

## II. ALTERNATIVAS PARA LA CONSTRUCCION TEORICA DEL PROBLEMA

Para abordar el análisis de la expansión cualitativa de la educación escolar en nuestras sociedades, es ineludible recurrir al arsenal teórico disponible en el campo de las ciencias sociales contemporáneas, y apropiarse críticamente de los enfoques más relevantes.

Una primera línea interpretativa está orientada por lo que Randall Collins<sup>2</sup> denomina “teoría técnico-funcionalista de la educación”. Los supuestos básicos de este enfoque se resumen como sigue:

1. Los requerimientos de habilidades para el trabajo en la sociedad industrial crecen constantemente por el cambio tecnológico. Dos procesos están involucrados:

---

<sup>2</sup>Functional and conflict theories of educational stratification”, en KARABEL, J., Y HALSEY, A. H., Eds. Power and Ideology in Education. Nueva York, Oxford University Press, 1977.

- a) La proporción de puestos que requieren bajas habilidades decrece y la proporción que requiere altas calificaciones se incrementa.
  - b) Los mismos trabajos son elevados en el requerimiento de habilidades.
2. La educación formal provee el entrenamiento necesario para los trabajos más altamente calificados, ya sea en las habilidades específicas o en las generales. Entonces, los requerimientos ocupacionales para los empleos crecen constantemente, y proporciones cada vez más grandes de la población son llamadas a pasar más y más tiempo en la escuela.<sup>3</sup>

Esta teoría supone una adecuación funcional de los aparatos educativos formales a los requerimientos del sector productivo y la estructura ocupacional de la sociedad. Supone un proceso de desarrollo lineal, donde se da una constante “complejización” de las prácticas productivas como consecuencia del desarrollo tecnológico sostenido, todo lo cual redundaría en un incremento de los puestos de trabajo que requieren grandes calificaciones. De acuerdo con este enfoque, no solamente prácticas tradicionales-simples son sustituidas por prácticas modernas-complejas, sino que en este mismo proceso de modernización aparecen nuevas prácticas, producto de nuevas exigencias tecnológicas. El sistema educativo tendría un desarrollo que a grandes rasgos estaría orientado a satisfacer estas exigencias de más calificaciones (y nuevas calificaciones) que se originan en el campo económico, erigido así (también por el estructural-funcionalismo) en motor de la historia y factor determinante de la unidad y desarrollo de la totalidad.

De acuerdo con este paradigma, el sistema educativo es una variable dependiente de procesos de orden infraestructural, que transcurren en el ámbito tecnológico de la sociedad. Los análisis podrían determinar en qué medida se da esta adecuación, ajuste o correspondencia entre las exigencias y las respuestas del sistema educativo. En otros términos, el científico podrá determinar en qué grado el producto educacional es funcional (o disfuncional) respecto a los requisitos. El margen de disfuncionalidad, es decir, de desajuste, se explicará como persistencia de elementos de irracionalidad, o rezagos de fases anteriores de desarrollo de la sociedad, elementos de tradicionalismo incrustados y persistentes en todo proceso de desarrollo.

La modernización de la sociedad se mide, pues, en función del grado de diferenciación funcional-estructural alcanzado. La escolarización y formalización de las prácticas pedagógicas, su autonomización del conjunto de las otras prácticas (productivas, de servicio, etc.) constituye desde este punto de vista un indicador del “progreso y desarrollo” del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto. La “burocratización” del saber y la enseñanza se erige, pues, en una consecuencia inevitable del proceso de cambio y modernización social.<sup>4</sup>

En el campo de las ciencias, la proliferación de “disciplinas”, especialidades, teorías, ciencias autónomas, etc., es decir, la fragmentación del saber, constituyen indicadores de su desarrollo. Desde este punto de vista, la historia de la ciencia es conceptualizada como un proceso que va de una ciencia tradicional “difusa” y “total” a una ciencia moderna extremadamente diversificada, con una multitud de objetos que reclaman una multitud de disciplinas. Paralelamente a este desarrollo de las ciencias transcurre el desarrollo y la diversificación de los especialistas y profesionales, los cuales son reproducidos mediante los siempre renovados y especializados procesos de escolarización de los aprendizajes. La sociedad moderna es, pues, una sociedad extremadamente diferenciada, estructural y funcionalmente. Un campo educativo fraccionado y diferenciado es uno de los más fuertes indicadores de desarrollo de una sociedad, en el sentido del grado de modernización alcanzado. Esta concepción merece una crítica teórica y empírica en la medida en que posee una fuerte connotación ideológica, al cumplir una función de desconocimiento de los mecanismos objetivos que presiden la lógica de desarrollo de los sistemas educativos.

La evidencia empírica disponible a partir de análisis realizados tanto en el contexto de los países capitalistas avanzados, como en los de la periferia en general, no valida la hipótesis teórica fundamental del estructural-funcionalismo (desarrollo tecnológico -estructura de habilidades- exigencias educativas escolares). Pese a ello,

---

<sup>3</sup>Ibid.

<sup>4</sup>La concepción funcionalista de la educación aparece en forma bastante explícita en PARSONS, T. El sistema de las sociedades modernas. México, Ed. Trillas, S. A., 1974. Para una exhaustiva revisión crítica de las investigaciones empíricas realizadas en el ámbito norteamericano utilizando este enfoque, ver CHAPOULIE, J. M. “Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels”. En: Revue Française de Sociologie, XIV, 1973, pp. 86-114.

de alguna manera es necesario rendir cuentas de un proceso real, la escolarización de los aprendizajes, sin “naturalizar” lo que no es más que un producto histórico. Sólo una teoría que recupere la historicidad de las prácticas e instituciones sociales será capaz de constituirse no sólo en plataforma de explicación de los hechos, sino en condición de su superación.

Aunque no es el objeto de estas notas el desarrollar explícita y sistemáticamente una teoría alternativa, simplemente se quiere indicar cuáles serían los supuestos sobre los que se debería basar una investigación empírica sobre el fenómeno apuntado. He aquí algunos criterios teóricos básicos:

- a) El desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación no puede ser analizado independientemente de la estructura de los grupos y clases, fracciones y estamentos constitutivos de la sociedad.
- b) Las relaciones entre los grupos y estamentos sociales se caracterizan por ser conflictivas. Entre ellos se establecen relaciones de lucha por diferentes bienes o cosas cuya posesión es realmente valorada (poder, prestigio, riqueza, educación).
- c) Cada grupo o estamento establece un sistema de estrategias objetivas de reproducción, es decir, “secuencias de prácticas objetivamente ordenadas y orientadas que todo grupo debe producir para reproducirse en tanto que grupo”.<sup>5</sup> El capital escolar se constituirá en objeto de una estrategia particular, la estrategia escolar, cuya modalidad, función, contenido y significación, sólo pueden entenderse en la medida en que se los inserte dentro del conjunto de estrategias (económicas, de fecundidad, de relaciones sociales, etc.) que cada grupo establezca para velar por su reproducción.

Desde este punto de vista teórico, todo proceso de escolarización, con la correspondiente credencialización del aprendizaje, hasta el control “corporativo” de ciertos segmentos ocupacionales, puede ser reflexionado como un elemento que, articulado con otros, constituye una estrategia objetivamente orquestada de un grupo estamental particular, con vistas a su reproducción como tal.

Cuando un grupo se ve precisado a instrumentar una estrategia escolar, es decir, recurre a la escolarización de un aprendizaje particular, legitimándolo, al mismo tiempo que lo autonomiza, ocurre que algo ha cambiado en su entero sistema estratégico de reproducción. La introducción (o revalorización) de una nueva estrategia, en este caso la escolar, constituye un indicador de un “redimensionamiento” de otras estrategias particulares y en todo caso, una reconstrucción renovada del sistema entero.

En síntesis, aquí proponemos simplemente una veta teórica, que es necesario afinar y explorar, como alternativa instrumental para reflexionar el problema de la expansión cualitativa del sistema escolar. Esto, en virtud de que el mero desarrollo tecnológico y sus implicaciones en el campo de las habilidades, no puede por sí solo explicar los continuos procesos de escolarización de las prácticas que ocurren en nuestras sociedades.

Esto no supone negar la eficacia propia de las determinaciones de orden económico a nivel de lo que ocurre en el mundo de la cultura. Debe quedar claro que aquí no se postula la tesis de la autonomía absoluta de los fenómenos superestructurales. En efecto, y para el caso que nos interesa, las modificaciones en la estructura productiva de una formación social, por ejemplo la explotación de un nuevo recurso, el desarrollo de una rama nueva de producción, afecta de alguna manera lo que sucede en el plano del sistema educativo. La autonomía relativa de este nivel consiste en afirmar que lo que allí ocurre tiene una lógica y una eficacia propias en la traducción, por así decirlo, de las determinaciones de orden económico.

Esto es lo que permite explicar la no correspondencia perfecta entre la estructura productiva y la estructura de los productos educativos (títulos). Sin embargo, esta determinación del orden de la producción de los bienes materiales, es una determinación negativa, en la medida en que fija los límites, más allá de los cuales no puede desplazarse la estructura y funcionamiento de la educación. Así, es poco probable que el sistema universitario de una sociedad no productora de petróleo produzca una gran cantidad de graduados en ingeniería de petróleos. Las prácticas y estructuras de la economía de un país no explican por sí mismas las modalidades y

---

<sup>5</sup>BOURDIEU, P. “Avenir de classe et causalité du probable”. En: *Revue Française de Sociologie*, XV-I, enero-marzo, pág. 32.

los estilos de su sistema educativo, si bien muchos de los campos educativos (en especial aquellos directamente relacionados con el campo de la producción) se han desarrollado, digamos así, “acompañando” procesos ocurridos en el campo de la economía. Esto está fuera de discusión, si nos quedamos en este nivel general y de “largo plazo”. Sin embargo, las influencias del campo de la producción no explican todo el proceso y estructura del nivel educativo. Y esto, por la razón de que entre las determinaciones objetivas y las prácticas sociales interviene toda una serie de factores que impiden analizar esta relación como de causa (economía) y efecto (educación). Frente a un campo determinado de posibles, el sistema educativo puede tomar diversos caminos, con diversas modalidades y en diversos momentos. Sólo así es posible explicar, tanto la supervivencia de rezagos del pasado (por ejemplo modalidades profesionales totalmente desfasadas de las condiciones del presente y adecuadas a condiciones pasadas) como de elementos “portadores de porvenir” (por ejemplo carreras de avanzada que si bien no responden a necesidades del presente, se ajustan a expectativas fundadas de evolución futura). Por otra parte, a un mismo conjunto de determinaciones económicas, por ejemplo en el campo de las necesidades de capacitación requeridas por la producción de alimentos, a nivel educativo se pueden proponer respuestas múltiples (ya sea mediante la capacitación de operarios y técnicos en el lugar de producción, bien capacitando especialistas a niveles técnicos, en institutos técnicos de nivel medio, o bien creando universidades tecnológicas o desarrollando nuevos campos educativos en las instituciones tradicionales de educación superior) en las instancias educativo públicas privadas, etc. Lo que aquí sostenemos es que no se puede rendir cuentas de estos particularismos, de estas diferencias en el modo de “realización” de las determinaciones económicas, si no se trasciende el enfoque funcionalista mecánico arriba citado. Lo mismo puede decirse del factor tiempo, puesto que a una “necesidad” de orden económico (por ejemplo la necesidad de un tipo particular de profesionales) se le puede dar respuestas en diversos momentos (hasta se pueden anticipar). Y sabemos que esto no es indiferente respecto al resultado final que produce el sistema educativo. Son conocidas las acusaciones que se le hacen a la universidad en el sentido de marchar a la zaga de las transformaciones que se registran en el campo de la economía de nuestras sociedades. Un producto educativo, una profesión desfasada, tiene un valor “económico” diferente de una profesión “con futuro”. Así podría afirmarse que existen profesiones con futuro y profesiones “con pasado”. Tampoco este desfase cronológico puede ser explicado mediante los esquemas simples de un determinismo mecanista.

Los fenómenos objetivos sólo son eficaces en la medida en que son reflexionados en el nivel de la conciencia, en el plano del espíritu. Esto es lo mismo que decir que no existe una historia del objeto, sin una historia del sujeto. En el campo de las instancias educativas, los procesos obedecen a una lógica propia y al interior de los límites de los posibles que le fija el mundo de la producción. Esto último aparece evidente cuando se analizan los procesos superestructurales, como por ejemplo la evolución de los campos académicos-profesionales en América Latina, durante un periodo extenso de tiempo. En este tipo de análisis es posible observar una “correspondencia” entre los procesos económicos que conducen a las sociedades latinoamericanas a integrarse al mercado capitalista mundial, como productores de materias primas y de bienes industrializados. Obviamente, a estas grandes etapas del desarrollo de tales sociedades corresponden estructuras universitarias claramente definidas, tanto en términos cuantitativos como en términos cualitativos. De modo que la lógica de los campos educativos profesionales, supone el conjunto de sus condiciones objetivas (económicas) de existencia.

### **III. EL CAMPO ACADEMICO-PROFESIONAL COMO CAMPO SIMBOLICO**

La constitución de campos relativamente autónomos de producción y circulación de bienes simbólicos a nivel de la religión, arte, ciencias o bien de las profesiones, está definitivamente ligado a las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que están en la base de la urbanización y la emergencia de una “civilización ciudadana”. Sin embargo, entre estas determinaciones básicas, que constituyen las condiciones de posibilidad de la constitución de los campos, y la estructura concreta que desarrollan, existe un conjunto de mediaciones que se erigen en condiciones de la eficacia de esas determinaciones materiales.

De acuerdo con la definición propuesta por P. Bourdieu, “El campo de producción y de circulación de los bienes simbólicos, se define como el sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, de reproducción y de difusión de los

bienes simbólicos.”<sup>6</sup>

La constitución de los campos científicos-profesionales particulares, es decir su autonomización, suponen, pues, una definición particular de una serie de instancias y de agentes que pretenden el monopolio de las prácticas de producción, de reproducción y difusión de los bienes simbólicos pertinentes, en nuestro caso, los saberes y habilidades. En la base de la constitución de estos campos está el proceso de objetivación de los saberes y conocimientos. En efecto, éstos pueden existir bajo una forma incorporada a los individuos que lo poseen y manipulan. Este es el caso del saber práctico de las prácticas, saber no separado de las prácticas, saber “en práctica” y no saber “sobre la práctica”.<sup>7</sup> Desde el momento en que la evolución de los procesos de la división del trabajo hace posible que ciertos individuos trasciendan el dominio práctico de las prácticas, y “racionalicen” las prácticas mediante la formulación de principios, axiomas, postulados explícitos, el saber se objetiva, se separa de la práctica y se erige en saber “acerca de la práctica”. En este momento aparece la división entre aquellos que poseen el dominio práctico de las prácticas, saber en práctica y prácticamente racional y los que detentan el dominio simbólico de la práctica. Surge así la separación entre la religiosidad práctica y el saber religioso del sacerdote, el arte incorporado del artesano y el arte racional y explícito del artista. Se produce pues en todos los campos simbólicos un proceso de objetivación y de monopolización de los medios de producción de bienes simbólicos.

En lo que a nosotros más específicamente nos interesa, paralelamente a la constitución de los saberes objetivados, se autonomizan y formalizan los procesos de reproducción de esos saberes. Si a los saberes práctico-prácticos corresponde una pedagogía espontánea, implícita, a los saberes “cultos”, objetivados, corresponde una pedagogía explícita y “disciplinaria”. La aparición misma de la pedagogía y su desarrollo y “especialización” está ritmada por los procesos generales de objetivación y “autonomización” de los campos del saber.

Si el grado de autonomía de un campo de producción simbólica se mide por su poder de producir y de imponer las normas de su producción y los criterios de evaluación de sus propios productos, esto es, de retraducir y reinterpretar todas las determinaciones externas de acuerdo con sus propios principios, la autonomía de un campo de reproducción se mide analógicamente con base en las mismas dimensiones, esto es, imposición de normas y procedimientos de reproducción y de evaluación legítimas, junto con la implantación de las instancias organizativas específicas y los correspondientes agentes de la inculcación.

La conformación de un campo simbólico específico conlleva un primer proceso de delimitación-exclusión, el que distingue a los especialistas (en nuestro caso los “titulados” que reivindican para sí el monopolio de ciertas competencias, de los que son desposeídos del capital de competencias bajo la forma antigua.

La lógica de la génesis de los campos religiosos es particularmente reveladora al respecto. En estos casos, el proceso culmina con la “monopolización de la gestión de los bienes de salvación por parte de un grupo o cuerpo de especialistas religiosos, socialmente reconocidos como poseedores exclusivos de la competencia específica que es necesaria para la producción o reproducción de un ‘corpus’ durablemente organizado de saberes secretos (por lo tanto escasos), la constitución de un campo religioso es correlativa de la desposesión objetiva de los excluidos, que por este hecho se encuentran constituidos en tanto que laicos (o profanos, en el doble sentido del término) desposeídos del capital religioso (como trabajo simbólico acumulado) y reconociendo la legitimidad de esta desposesión por el solo hecho de que la desconocen como tal”.<sup>8</sup>

<sup>6</sup>BOURDIEU, P. “Le marché des biens symboliques”. En: *Année Sociologique*, 1973, PP. 49-126.

<sup>7</sup>Según COLLINS, RANDALL: *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. Academic Press Inc. London, 1979, PP, 60-62, este saber práctico-práctico es el resultado de un modo de producir cultura que él denomina “indígena” (indigenous). Este saber resulta de la experiencia de las mismas interacciones cotidianas entre los individuos miembros de una comunidad. Se trata de una cultura particularista, es decir, ligada a individuos y situaciones definidas, lo cual dificulta y generalmente impide su transferencia a otras situaciones distintas de las que presidieron su origen. Por lo tanto, esta cultura incorporada en las mismas prácticas tiene una capacidad limitada de circulación. También sus posibilidades de desarrollo son restringidas. Aunque es acumulable, es decir posee un mínimo de objetivación, los medios de acumulación en las sociedades primitivas se reducen a la capacidad de las memorias individuales, como se ejemplifica en el caso de los bardos de la Edad Media. Estas características estructurales hacen que estas culturas indígenas tiendan a reproducirse a sí mismas a no ser que se vean sometidas a la influencia de variables exógenas.

<sup>8</sup>BOURDIEU, P. “Genèse et structure du champ religieux”. En: *Revue Française de Sociologie*, XII, 1971, P. 304.

Todo proceso inaugural o constitutivo de un campo simbólico determinado, ya sea en el campo de las ciencias, arte o religión, supone la desautorización y desvalorización de los bienes y de los productores de bienes anteriores. Los nuevos saberes o contenidos culturales no germinan en un vacío histórico, sino que se desarrollan mediante la negación y el desconocimiento de los saberes y culturas anteriores. Así, el saber científico desplazará al saber “popular”, “mágico”, “irracional”, “práctico”, el arte culto (música, pintura, etc.) dominará sobre el arte artesanal, etc. Esto significa que los nuevos agentes de producción de los nuevos bienes simbólicos desplazarán a los agentes tradicionales. Un nuevo conjunto de reglas, principios, métodos, teorías “racionales” en síntesis, el saber objetivado y monopolizado por el grupo de los productores se impondrá sobre el saber práctico.

De lo anterior se desprende que la legitimidad de la desposesión no es un resultado automático de la historia, sino que se va conformando en la lucha que se establece entre los laicos o profanos y los especialistas o profesionales.<sup>9</sup> El nivel de conflicto es tanto más elevado cuanto la legitimidad de los nuevos agentes está menos desarrollada, o se encuentra en la fase inicial de construcción. Esto es, que los nuevos especialistas no han logrado asegurarse el monopolio de un campo ocupacional determinado.

En el caso que nos ocupa, los profesionales acreditados, por ejemplo, los docentes “licenciados”, deben hacer frente a la resistencia que ofrecen los docentes “de oficio”, quienes no se resignan a ser desposeídos sin más de su capital de habilidades. Uno de los indicadores de la lucha es el forcejeo que se registra en el mercado de trabajo, donde los nuevos profesionales exigen el reconocimiento de su superioridad y el derecho a ocupar los espacios que les corresponden en virtud de la posesión de un título. Este proceso es particularmente vistoso en aquellos mercados de trabajo fuertemente controlados por el sector público (salud, enseñanza, etc.). La legitimidad profesional, el monopolio de las competencias, alcanza su plena madurez toda vez que el nuevo capital simbólico, el escolar, desvaloriza y desplaza del mercado al capital tradicional de los “prácticos”. El saber acreditado escolarmente triunfa sobre el saber de la experiencia. Este desplazamiento opera en el sentido de una subordinación y no de una simple desaparición de las prácticas tradicionales. De este modo, es posible advertir que el dominio de la profesión médica no siempre implica la desaparición de las prácticas tradicionales de salud. La dominación implica subordinación de las prácticas tradicionales (curanderismo) a la práctica dominante, la cual se erige en única práctica legal de curación.

Así pues, “toda práctica o creencia dominada está destinada a aparecer como ‘profanadora’, en la medida en que para su misma existencia y en ausencia de toda intención de profanación, ella constituye un cuestionamiento objetivo del monopolio de la gestión de lo sagrado, por lo tanto, de la legitimidad de los poseedores de este monopolio: entonces, de hecho, toda supervivencia es una resistencia, esto es, el rechazo a dejarse desposeer de los instrumentos de producción religiosos”.<sup>10</sup>

Las prácticas dominadas (magia, brujería, curanderismo y toda forma de ejercicio “ilegal” de las profesiones) adoptan, para dotarse de legitimidad y mantener el reconocimiento de su público, ciertos rasgos o estilos de las prácticas hegemónicas. Piénsese para ello en las diversas academias o instituciones educativas de la periferia del campo educativo, de legitimidad relativa, las cuales mediante estrategias diversas (denominaciones ampulosas, pseudo-universitarias o científicas, ceremonial y estilo organizacional, títulos que otorgan, graduaciones, etc.) intentan imitar -a veces hasta la parodia- a las instituciones de alta legitimidad y prestigio reconocido.

Dijimos más arriba que todo campo simbólico supone instancias y agentes de producción de bienes simbólicos, como instancias de circulación de los mismos. Así pues, a la primera distinción que oponen los que quedan

---

<sup>9</sup>Sería interesante analizar procesos actuales de constitución de campos profesionales autónomos. Entre otros casos el campo del periodismo profesional está en proceso de formalización. Ya existen las correspondientes carreras a nivel universitario (ciencias de la comunicación social) y las presiones sobre el mercado del empleo no se han hecho esperar. El Sindicato Nacional de Redactores de Prensa, por ejemplo, ha elevado una propuesta al poder ejecutivo donde se establece la colegiación de los periodistas. Con ella se pretende exigir la tenencia de un título universitario para ejercer la profesión de periodista. Sin embargo, la lucha por la legitimidad es una lucha permanente, aun entre profesionistas que compiten en áreas de frontera o invaden campos ajenos. Véase a propósito de esto la denuncia del escultor mexicano Federicio Silvia con relación a las esculturas que se realizan en la ciudad. El artista se queja de que “incluso los mismos ingenieros o arquitectos encargados de las obra deciden también hacer una escultura” (en Uno más Uno, 8 de febrero de 1980).

<sup>10</sup>Ibid, P- 309

fuera del campo a los que forman parte de él (por ejemplo los brujos y curanderos opuestos a los poseedores del saber médico), se agrega una distinción al interior mismo del campo científico, entre los productores y los reproductores de bienes (por ejemplo, la distinción que hacía Max Weber al interior del campo religioso entre el productor-profeta y el sacerdote reproductor). De allí que todo sistema educativo, mediante la inculcación de determinados contenidos culturales o saberes cultos, no hace más que sancionar la distinción entre los bienes culturales legítimos, esto es, dignos de ser distribuidos y consumidos y los bienes ilegítimos destinados a ser desconocidos.

De lo anterior se infiere que las relaciones de transacción que se establecen sobre la base de la diferenciación de intereses entre “especialistas” y “laicos”, además de las relaciones de competencia que mantienen los especialistas entre sí, constituyen los principios dinámicos de los campos simbólicos particulares. El análisis de estas relaciones permite comprender las transformaciones que ocurren al interior de los campos, especialmente en su nivel ideológico de constitución de saberes, de especialidades, profesiones, etc.

En el campo académico-profesional la constitución de las especialidades y carreras supone siempre la constitución de un grupo de especialistas que reivindican el dominio de un corpus de normas y de saberes explícitos, explícita y deliberadamente sistematizados (las disciplinas autónomas) en el marco de instituciones socialmente encargadas para reproducirlos mediante una acción pedagógica expresa (plan de estudios).

Corresponde, sin embargo, aclarar el estatuto y contenido de ese corpus de normas y de saberes cuya posesión constituye el fundamento de la autoridad científico-profesional. Esta última debe ser definida como “capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, capacidad de hablar y actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que le es socialmente reconocida a un agente determinado”.<sup>11</sup> No es posible, pues, separar lo que es técnica pura, pura habilidad para resolver problemas o dominar la naturaleza y el poder simbólico, la “autoridad” como efecto de representación social.<sup>12</sup>

Toda competencia, más aun cuando está acreditada escolarmente, se presenta como “ciencia pura”, cuando en verdad, el mundo de lo simbólico, que rodea todo el mundo de las capacidades específicas (lenguaje, jerga, uniformes, emblemas, títulos, blasones, etc.), modifica e interviene en la percepción social que se tiene de las capacidades técnicas. Todo juicio que se haga de las capacidades de un individuo está siempre permeado, mediado, por el conocimiento que se tenga acerca de la posición que ocupa en la escala de prestigio de las instituciones donde actúa, o bien, de los títulos que posee.

La conformación de un campo académico formal permite identificar a quienes tienen la competencia suficiente. El título académico garantiza la posesión de la habilidad requerida para una práctica específica. Aun cuando las capacidades o habilidades concretas pueden ser adquiridas al margen de la institución académica, ellas serán estériles en tanto que están desprovistas de la autoridad necesaria para constituir una competencia legítima.

Un enfoque que sólo tuviera en cuenta las determinaciones puramente técnicas de las prácticas que se escolarizan, sería tan parcial como el que pretendiera explicar la formalización del aprendizaje a partir del análisis de las luchas de los grupos por el monopolio de las competencias legítimas. Sobre un nivel determinado de habilidades técnicas exigidas por el proceso de “complejización” de las funciones sociales básicas, se erigen un conjunto de determinaciones tendientes a asegurar el monopolio de los medios de producción y reproducción de las competencias y habilidades, por parte de los especialistas. En esta lucha, el control de las instituciones de producción y reproducción de los saberes es fundamental. La institucionalización del saber en un sistema de enseñanza, “permite remitir al conjunto de los poseedores de títulos (y también, en forma negativa, al conjunto de los no poseedores) y a un mismo patrón, instaurando así un mercado unificado de todas las capacidades culturales y garantizando la convertibilidad en moneda del capital cultural adquirido a costa de un gasto determinado de tiempo y de trabajo. El título escolar, como la moneda, tiene un valor convencional, formal, jurídicamente garantizado, por lo tanto libre de las limitaciones locales (a diferencia

<sup>11</sup>BOURDIEU, P. “Le champ scientifique”. En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, junio 1976, no. 2/3, p. 89.

<sup>12</sup>SILMAN, R. “Comment on fabrique un médecin”. En: Les Temps Modernes, Enero 1972, No. 306, pp. 1110-1129). En este artículo se demuestra cómo la autoridad de los médicos se asienta siempre sobre una base técnico-científica y en un efecto de representación social.

del capital no escolarmente certificado) y de fluctuaciones temporales: el capital cultural, así garantizado, de alguna manera de una vez por todas, no tiene necesidad de ser probado continuamente”.<sup>13</sup>

El efecto de objetivación que produce la institución escolar legítima legitima la distinción entre la función y la persona que la desempeña. De allí que se pueda entonces afirmar que las relaciones de poder ya no se ejercen sobre las personas, sino que se manifiestan entre los títulos y los puestos de trabajo socialmente definidos. La objetivación de un saber o de una habilidad y su certificación en una credencial, supone, como ya vimos, su monopolización. El título escolar indica el paso de una autoridad personal, que no puede ser delegada ni transmitida hereditariamente, a los controles minuciosos del derecho. Este “no hace más que consagrar simbólicamente, mediante un registro que eterniza y universaliza, el estado de la relación de fuerzas entre los grupos y las clases que produce y garantiza prácticamente el funcionamiento de estos mecanismos”. Desde este punto de vista, “los títulos escolares son al capital cultural lo que la moneda es al capital económico”.<sup>14</sup>

#### IV. LA INSTITUCIONALIZACION DEL APRENDIZAJE

Pese a las múltiples declaraciones e intentos formulados durante los últimos años en orden a propiciar la instalación de procesos de aprendizaje desescolarizados, basados en cierta capacidad “natural” del hombre hacia el “autodidactismo”, la tendencia que se observa en todas las sociedades modernas pareciera ser la contraria. El aprendizaje tiende a “encerrarse”, enclaustrarse, burocratizarse, en suma, a perder el carácter de espontaneidad que tienen las prácticas no racionalizadas.<sup>15</sup> Si se plantea la necesidad de la educación no formal, como supuesto político que ha de orientar la práctica, se hace necesario identificar los mecanismos que impulsan la escolarización creciente de los aprendizajes (bajo “formas” diferentes, pero siempre de alguna manera “formal”, esto es, separada del referente práctico) y la constitución de campos profesionales nuevos, multiplicación de los antiguos y la continua búsqueda de legitimidad escolar al más alto nivel (“universitarización” de las profesiones y las disciplinas).

En síntesis, aquí adoptamos la tesis que afirma que la racionalización de la educación y la constitución de las pedagogías, no son más que un reflejo de la racionalización que se registra en todos los niveles de la sociedad industrial urbana.

A nivel del sistema educativo observamos un proceso continuado de constitución de nuevos campos académicos y de diversificación de los antiguos. Tomemos por ejemplo una práctica determinada, la práctica teatral. Las capacidades o habilidades necesarias para la realización de esta práctica, pueden obtenerse conjuntamente con su ejercicio. Así puede aprenderse teatro actuando, sin que sea necesaria la instauración de una práctica distinta, esto es, la del aprendizaje escolar del teatro. Lo mismo puede decirse de la práctica docente. El maestro aprendía a enseñar enseñando. En esta etapa pre-formal, el tiempo del aprendizaje, si bien está definido en estos casos, lo está de un modo global e indiferenciado (no tiene un comienzo y un final explícitamente definidos). No es un tiempo segmentado, compartimentalizado de acuerdo a una lógica preestablecida (racionalidad medio-fin). No hay curriculum planeado previamente a su puesta en práctica, con mecanismos articulados, ordenados en forma secuencial, cada uno de ellos con sus objetivos particulares y sus medios de evaluación y control. En estas condiciones no existe la pedagogía como “disciplina”, es decir

<sup>13</sup>BOURDIEU, P. “Le champ scientifique”, op. cit., p. 125.

<sup>14</sup>Ibid, pág. 126.

<sup>15</sup>Aunque no constituye el objeto del presente trabajo, corresponde subrayar el efecto mixtificador de toda una cantidad de discursos que circulan a propósito de la educación no formal, permanente, continua, de adultos y las correspondientes “teorías” de las pedagogías no directivas, dialogales, simétricas, etc., que invariablemente las acompañan. Consideramos que ha llegado el momento de la crítica de estas ideologías pedagógicas, en la medida en que encubren y disimulan los procesos reales que caracteriza la evolución de los sistemas educativos en las sociedades capitalistas contemporáneas. Importa destacar sobre todo dos hechos que permanecen ocultos, bajo el discurso ideológico de la “nueva pedagogía”, a saber: el carácter básicamente impositivo de la acción pedagógica cuya eficacia presupone su disimulación bajo las formas renovadas de las pedagogías “no directivas” y el continuo proceso de formalización de los aprendizajes y de autonomización de las pedagogías bajo el disfraz de las formas no “escolares”. Este segundo proceso pareciera ser la característica dominante en la expansión de los sistemas educativos contemporáneos. Estos no sólo se extienden cuantitativamente, incrementando la cobertura en sus modalidades tradicionales, sino que nuevas formas educativas tienden a encuadrar toda la vida de todos los individuos.

como racionalización, como dominio simbólico de la práctica de la enseñanza.<sup>16</sup>

Este aprendizaje indiferenciado tiene lugar intersticialmente y no de acuerdo a un ritmo predeterminado e igual para todos los sujetos del aprendizaje. El aprendizaje no existe ni como práctica ni como objeto de reflexión autónomo. Esto es, no existe como disciplina, en ambos sentidos del término, es decir, como práctica regulada y como campo del saber.

Desde el momento en que se independiza como práctica, se registra la aparición de un campo académico, es decir, la aparición de un corpus de reglas, principios, procedimientos, y un lenguaje particular, capital cultural cuya apropiación es obra de los “especialistas”. Se instaura así una pedagogía particular, la pedagogía del teatro, por ejemplo, con sus especialistas, teorías, métodos, didácticas, instituciones, títulos, etc., cuya posesión distingue al iniciado del profano y lo habilita para controlar el proceso de reproducción de artistas legítimos. El dominio simbólico (teórico) de las prácticas, certificado por una credencial, se constituirá en condición del ejercicio legítimo de la práctica concernida. Esta racionalización-separación del aprendizaje y su legitimación, constituye un proceso que no se verifica de una vez para siempre, sino que se va construyendo hasta alcanzar los más altos niveles de legitimidad escolar. Sin embargo, la autonomización de un aprendizaje adquiere su madurez toda vez que se ha operado la separación entre “la teoría” y “la práctica”, es decir, toda vez que se haya hecho posible, por ejemplo, enseñar a actuar sin haber pisado jamás un escenario, al igual que un profesor universitario puede enseñar la “ciencia de la administración” sin haber administrado jamás.

Las acciones pedagógicas tradicionales transcurren, pues, en formas siempre renovadas, en una especie de sistematización objetiva, ex-post. Sistematización y racionalidad que se realizan en la discontinuidad, como es el caso de los aprendizajes a cargo de los “maestros” en el campo del arte, por ejemplo. En cambio, cuando la acción pedagógica se convierte en trabajo pedagógico, es decir, en una práctica explícitamente orientada a la producción de un habitus entendido como conjunto de predisposiciones determinadas, pierde su carácter discontinuo y extraordinario y se transforma en un proceso previsible y ordenado dentro de los marcos de una organización.

La acción pedagógica tradicional transcurre en forma análoga a lo que se podría denominar un proceso de familiarización. Este es el caso del “maestro” que transmite inconscientemente, mediante la conducta ejemplar, una serie de principios que no domina conscientemente, a un receptor que los interioriza inconscientemente. Esta pedagogía implícita opera a lo largo de una carrera escolar; por ejemplo, cuando un estudiante en matemáticas aprende conscientemente los contenidos de esa disciplina, y al mismo tiempo, pero en forma inconsciente, los principios pedagógicos y didácticos presentes en la propia relación profesor-alumno. Aun en la actualidad, para ejercer la docencia no es necesario poseer el dominio consciente de los principios pedagógicos y didácticos. Esto hace que muchos docentes tradicionales (esto es, no profesionales titulados de la pedagogía) no hagan más que reproducir ciertas formas, reglas y estilos de enseñanza que implícitamente interiorizaron de sus maestros.

En las sociedades actuales, la cultura dominante subordina el dominio práctico al dominio simbólico de las prácticas. La ideología dominante tiende a separar con una barrera infranqueable al poseedor de los principios (llámese ingeniero, médico o sociólogo) del simple práctico (técnico, enfermero o trabajador social). Este dominio está en la base de todos los criterios de jerarquización de las ocupaciones y profesiones. Esto hace que se convierta en una tendencia siempre renovada la propensión a trascender el dominio práctico y convertirlo en dominio simbólico.

¿Cómo explicar la génesis de la escolarización, sin recurrir a una especie de exigencia funcional que estaría en el origen de toda institución social? Para Max Weber, por ejemplo, el sistema de exámenes jerarquizados, esto es, el sistema educativo formal, aparece en Europa contemporáneamente con el desarrollo de las necesidades de la organización burocrática y la racionalización de los modos de dominación.<sup>17</sup> Estas necesidades que se enraizan en el nuevo modo de producción industrial y urbano, impulsan hacia el establecimiento de una correspondencia entre individuos jerarquizados y comparables y la jerarquía de los puestos ofrecidos.

<sup>16</sup>Al respecto ver FOUCAULT, M. Vigilar y Castigar. Siglo XXI, México, 1976.

<sup>17</sup>En otro trabajo (TENTI, E. “Burocracia y disciplina: Elementos para una lectura de Max Weber y Michel Foucault”, Uni-

Sin embargo, es erróneo colocar todo el peso de la explicación de la escolaridad y proliferación de credenciales, en la demanda externa. Para rendir cuentas del problema en forma integral, es necesario asumir que la escuela, en tanto que institución, y dada su autonomía relativa, traduce estas demandas según su propia lógica, historia y tradición particular. La escuela no es solamente una consecuencia o simple reflejo de lo que sucede en su ambiente, sino que a su vez es “causa de su causa”, es decir, interviene asimismo sobre los procesos de división social del trabajo, burocratización, industrialización, etc. El aparato escolar mantiene pues, una relación dialéctica con la sociedad. La institución educativa, en su desarrollo como organización, obedece a la influencia de factores de orden interno, especialmente los relacionados con lo que para Durkheim constituía su característica específica, es decir, la existencia de un cuerpo de “profesores profesionales”. Muchas de las modalidades y estilos de los productos de la institución educativa obedecen a esta lógica de desarrollo interno, basada en los intereses corporativos de los agentes que componen la organización.

A este respecto, P. BOURDIEU y J. C. PASSERON afirman que “sólo la formulación de las condiciones genéricas de posibilidad de una acción pedagógica institucionalizada, permite dar todo su sentido a la investigación de las condiciones sociales necesarias para la realización de esas condiciones genéricas”. De este modo es posible “comprender cómo, en situaciones históricas diferentes, procesos sociales tales como la concentración urbana, el progreso de la división del trabajo que implica la autonomización de las instancias o de las prácticas institucionales, la constitución de un mercado de bienes simbólicos, toman un sentido sistemático en tanto que sistema de condiciones sociales de aparición de un sistema educativo”.<sup>18</sup>

Cierto desarrollo del proceso de división del trabajo en el sentido de la racionalización creciente de ciertas tareas, puede requerir una fuerza de trabajo calificada en forma homogénea. Como vimos anteriormente, esta homogeneidad no puede ser producida por la pedagogía implícita y tradicional. Sólo la institucionalización de los aprendizajes, en concreto, su escolarización, puede proveer una formación homogénea, porque sólo ella posee instrumentos de aprendizaje homogéneos (maestros, programas, curriculums, didácticas, etc.) y homogeneizantes.

Pero ya dijimos que la formalización del aprendizaje, es decir, el desarrollo de la institución escolar, en el sentido cualitativo que aquí nos interesa, no puede ser explicado solamente a partir del efecto que ciertas demandas externas ejercen sobre el sistema educativo. Si esto fuera así, el aparato escolar tendería hacia la realización del ideal de sistema educativo racional que, “al subordinarse totalmente a las exigencias de calculabilidad y previsibilidad, produciría al menor costo ciertas formaciones específicas directamente ajustadas a las tareas especializadas, y garantizaría los tipos y los niveles de calificaciones requeridos, en un plazo de tiempo dado, por el sistema económico, utilizando para este fin un personal especialmente formado para el manejo de las técnicas pedagógicas más adecuadas. . .”.<sup>19</sup> Pese a que esta visión aún persiste en ciertos tecnócratas del planeamiento educativo, empeñados en resolver el eterno problema de los ajustes entre sistema educativo y sistema productivo, no es de ninguna manera la más correcta para comprender (y por lo tanto prever) el desarrollo de la educación en las sociedades contemporáneas. Este modelo explicativo, que en forma implícita o explícita se emplea en todo intento destinado a medir la productividad del sistema escolar, y también en todo intento para enjuiciarlo valorativamente, “reduce todo el sistema de sus funciones a una de ellas, la cual se somete a su vez a una abstracción reductora: la medida tecnocrática del rendimiento escolar, supone el modelo empobrecido de un sistema que, al no conocer más fines que los que se desprenden del sistema económico, respondería en una forma óptima, en cantidad y en calidad, y al menor costo, a la demanda técnica de educación es decir, a las necesidades del mercado de trabajo”.<sup>20</sup>

El enfoque citado desconoce, en primer lugar, el hecho de que todo sistema educativo es una realidad social dotada de autonomía relativa, que tiene una historia, tradición y dinámica propias, agentes e intereses que actúan con una racionalidad particular, todo lo cual hace que las exigencias externas sean traducidas al lenguaje y la lógica propia del sistema escolar.

---

valle, División de Educación, Cali, 1978), analizamos las relaciones que Weber postulaba entre el desarrollo de la burocratización de la sociedad en general, y del Estado en particular, y el desarrollo de un sistema educativo institucional.

<sup>18</sup>BOURDIEU, P., Y PASSERON, J. C. La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement. París, Ed. du Minuit, 1970, pág. 71.

<sup>19</sup>Ibid, pág. 213.

<sup>20</sup>Ibid, págs. 212/213.

## V. EL DESARROLLO CUALITATIVO DE LA EDUCACION SUPERIOR

La aparición de nuevas carreras académicas o subdivisión de las antiguas, modalidades curriculares, tiempo de formación, “progresos de legitimidad”, etc., necesitan ser explicados con un modelo que incorpore toda una serie de variables de orden interno y externo a la institución universitaria.

Existen un conjunto de determinaciones que podríamos denominar “efectos de difusión” de lo que sucede en el campo intelectual y académico de los centros metropolitanos, fundamentalmente Europa y los Estados Unidos. La expansión de la educación superior en un país determinado también se encuentra afectada por la influencia que sobre ella ejerce el sistema educativo de la sociedad que se impone como punto de referencia. Aunque se asuma que “la difusión de los sistemas educacionales y de las tradiciones desde los centros metropolitanos a otros países, más que explicar algo, es en sí misma un fenómeno que necesita explicación”,<sup>21</sup> no debe descartarse el análisis de algunas de las variables “de difusión” en la explicación del problema de la diversificación de la educación superior en los países periféricos.<sup>22</sup> Muchas nuevas modalidades profesionales académicas son literalmente importadas por especialistas nacionales graduados en el exterior, quienes presionan en las instituciones universitarias para lograr su incorporación y legitimación.

Otro conjunto de determinaciones proviene de la estructura de clases de una sociedad. Ella condiciona el desarrollo de la educación superior y la variedad y valor otorgado a los títulos académicos y profesiones correspondientes. En efecto, si es cierto que “el sistema escolar logra imponer en forma más completa el reconocimiento de su valor y el valor de sus clasificaciones, en el caso en que su acción se ejerce sobre clases o fracciones de clase que no le pueden oponer ningún principio competitivo de jerarquización”,<sup>23</sup> esto significará que los títulos académicos universitarios serán más valorados por aquellas clases (capas medias en especial) para quienes la estrategia credencialista es el único “canal de movilidad”. El valor otorgado a la educación superior para estas clases o fracciones deviene del hecho anotado. La credencial educativa es para ellos el elemento central de su estrategia de reproducción o de movilización ascendente.

Las tesis de BEN DAVID J. sobre la relación entre educación superior y desarrollo de las clases medias tienden a confirmar la proposición teórica anotada. El problema de la educación superior en Gran Bretaña y países del norte y oeste de Europa, en comparación con lo que sucedió en Francia, en el primer tercio de siglo, es significativo. En el primer grupo de países “existía una clase media fuerte y bien articulada, previa a la aparición de las universidades modernas en el siglo XIX”,<sup>24</sup> lo cual hace que la educación superior no fuera el único recurso estratégico de reproducción. Tal como lo muestra el autor citado, estos sectores sociales, aparte de un alto nivel de vida, poseían toda una tradición de cultura propia y una red educativa que podía competir con la cultura académica universitaria. Muchos oficios como la literatura, el arte y la tecnología estaban disponibles para los sectores medios, al margen de la educación universitaria. En Gran Bretaña por ejemplo, los estudios universitarios estaban destinados a una reducida élite, proveniente de las clases altas dominantes, de manera que aún a principios de siglo, el papel de las universidades en la formación de los profesionales era bastante reducido. De modo que en este caso, la educación universitaria “no era una fuente de formación de clase, sino más bien un resultado directo de ésta”.<sup>25</sup> Esto explica que la diversificación profesional se haya llevado a cabo en forma más temprana y en amplia escala, sin necesidad de pasar por la vía del reconocimiento universitario.<sup>26</sup>

<sup>21</sup>BEN DAVID, J. “El crecimiento de las profesiones y el sistema de clases”, En BENDIX, R., Y LIPSETT, S. M. Clase, estatus y poder. F. Foessa, Madrid, 1972, tomo II, pág. 688.

<sup>22</sup>No hay que olvidar el hecho de que los sistemas educativos de las sociedades latinoamericanas se prolongan más allá de sus fronteras (en los EE. UU. y Europa), donde se reproducen gran parte de sus reproductores más jerarquizados. Esto hace que los cambios que se producen en los campos intelectuales de los países centrales afecten los procesos y estructuras de los sistemas universitarios locales.

<sup>23</sup>BOUDIEU, P., Y PASSERON, J. C. La reproduction, op. cit., pág. 177.

<sup>24</sup>BEN DAVID, J., op cit., pág. 710.

<sup>25</sup>Ibid, pág. 711.

<sup>26</sup>Para una descripción de la situación contemporánea del problema de la diversificación en Europa Occidental, ver JUNOY, G “Algunos ejemplos de diversificación de la enseñanza superior en Europa Occidental”. En Revista de Educación, Madrid, año XXVI, No. 256/257, 1978, pp. 12-34.

El desarrollo de la educación superior en la mayoría de los países periféricos de Asia y América Latina difiere de la “modalidad inglesa”. En estos casos los canales alternativos de movilidad para los sectores medios eran muy escasos, de allí el valor asignado a la educación universitaria como elemento fundamental en toda estrategia de movilidad o reproducción social. Esta orientación predominante de las preferencias hacia los canales universitarios, unido a la relativa rigidez de la demanda de ocupaciones profesionales, provocó toda suerte de sobreproducción de profesionales y el desprecio de toda alternativa de formación que no se encuadrara en los marcos tradicionales de la institución universitaria.

El mérito mayor del modelo explicativo propuesto por BEN DAVID reside en la inclusión de factores no económicos para la comprensión del desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación superior. Al respecto afirma explícitamente que “los factores económicos han representado, ciertamente, un rol importante, porque las economías más desarrolladas necesitan más gente bien entrenada y porque la enseñanza superior cuesta dinero”, pero esto no explica toda la variación.

Para explicar la variación no económicamente determinada, el autor postula la eficacia de dos factores. Ellos son: “1) la existencia o ausencia de canales alternativos de movilidad, además de la enseñanza superior; y 2) la amplitud de los campos ocupacionales profesionalizados y especializaciones dentro de los campos”.<sup>27</sup> Como ya vimos arriba, la existencia de canales múltiples de movilidad depende de la fuerza y desarrollo cultural de las capas medias de la población, antes de la aparición de las universidades modernas, mientras que la amplitud de la profesionalización sería una variable dependiente de la jerarquía versus el carácter igualitario del sistema de clases.

En el contexto latinoamericano, está claro que pese a la vigencia de una relación dialéctica (en el sentido anteriormente explicado) entre educación superior y clases sociales, podríamos retener la hipótesis general del predominio del aparato universitario sobre los procesos de constitución de categoría sociales. En especial, no puede comprenderse el proceso de constitución y diversificación de los llamados sectores medios de la población, en especial en las áreas urbanas, sin recurrir al análisis de la eficacia propia del factor educativo. En nuestro caso, pues, la universidad jugó y juega todavía un papel fundamental en los procesos de conformación de clases y fracciones de clases, lo cual hace que sea erróneo presentar la educación superior como reflejo de un estado determinado del proceso de estratificación social. Esta es otra razón más para considerar a la educación superior en América Latina, no como simple variable dependiente, sino en relación dialéctica con el conjunto de las dimensiones sociales más relevantes.

El alto grado de legitimidad que las capas medias otorgan a la universidad se refleja en el fracaso relativo de los intentos de “diversificar” la educación superior, mediante la creación de “institutos tecnológicos” paralelos a la universidad tradicional y por lo tanto no dotados del mismo prestigio. En el campo de las profesiones, éstas se hacen más “dignas” si se desarrollan en el ámbito de la universidad y adoptan las formas simbólicas propias de las carreras tradicionales (duración de los estudios, organización académica, contenidos teóricos, títulos, etc.).

Como ocurre en otros campos simbólicos, en el campo universitario existen zonas de mayor y menor grado de legitimidad. Si en la cúspide se encuentran las grandes instituciones tradicionales (en América Latina se trata casi siempre de las universidades públicas capitalinas y las selectas universidades privadas, generalmente ubicadas en las capitales y ciudades industriales importantes), en la periferia existe toda una serie de organizaciones educativas cuya legitimidad no está garantizada en forma estable. Esta debe construirse en forma continuada, mediante una acción publicitaria sostenida, dirigida a convencer y persuadir al público. Hay que anotar que muchas veces las nuevas alternativas académico-profesionales, es decir, la formalización originaria de los aprendizajes se registra en esta zona marginal del campo educativo. Estas nuevas alternativas se instalan en la zona de “menor resistencia” de los institutos privados de todo tipo que proliferan durante los últimos años en las áreas urbanas de la América Latina.<sup>28</sup> Una vez constituidas, comienza la lucha por mayores niveles de legitimidad, hasta lograr la “universitarización”.

---

<sup>27</sup>BEN DAVID, J. Op. cit., pág. 712.

<sup>28</sup>A la ya muy amplia gama de profesiones registradas en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública se agregaron durante 1979 las siguientes carreras: especialista en problemas de la audición, ingeniería industrial en la explotación de productos orgánicos, técnico en terapia física, ingeniero ambiental, maestro de economía en el sector público y

Esta jerarquización, siempre renovada, del campo de la educación superior, hace que todas las alternativas nacientes de profesionalización se orienten a la conquista de la máxima legitimidad. Esta estrategia contiene para GYARMATI una combinación de dos medidas: “un aumento del número de años de estudio requerido para obtener el título profesional, y la inclusión en el programa de materias cada vez más abstractas y esotéricas, independientemente de su relación con lo que el profesional hará en la práctica una vez que ha recibido su título”.<sup>29</sup>

Toda institucionalización del aprendizaje conlleva en el límite una separación entre lo que denominamos dominio práctico de las prácticas, y el dominio simbólico de las mismas. Este último es el que justifica la legitimidad y el nivel “científico” de los saberes acumulados. En este proceso el papel de los intereses profesoraes, juega un papel fundamental. Muchas de las iniciativas académicas tienen un origen puramente universitario. Muchos planes de estudio, carreras, títulos, etc., tienen una racionalidad interna, son fruto de la lucha de ciertos grupos corporativos de profesores para asegurar la reproducción de la institución, única forma de satisfacer sus propios intereses materiales.

Esta eficacia propia de los factores internos de la organización universitaria, es tanto más grande cuanto más desarrollada está su autonomía relativa con respecto al conjunto social.

---

diseño para la comunicación gráfica. Y esto no es más que un indicador débil de lo que realmente ocurre en el campo de las profesiones. Otro indicador, más dinámico y representativo de lo que denominamos autonomización original de las pedagogías, está constituido por la proliferación de carreras y títulos en el área de más baja legitimidad del sistema educativo mexicano, la de las empresas educativas privadas que ofrecen lo más novedoso en producto educativo. La mayoría de los cursos, carreras y títulos nuevos corresponden a lo que podríamos denominar oficios de representación, es decir a aquellas ocupaciones administrativas que suponen el “manejo” de personas, tanto al interior de la organización como con relación al público. A modo de ejemplo se pueden mencionar las siguientes “materias” y cursos: Carrera de director de crédito y cobranza, correspondencia, relaciones humanas, oratoria, superación personal, motivación, refinamiento personal, Lic. en administración de empresas turísticas, hablar con efectividad, Lic. en publicidad, Administración del tiempo, etc. La diversidad de la oferta educativa corresponde a la diversidad de la demanda de empleo. El mercado educativo privado, por su propia posición en la estructura del sistema educativo, por su menor autonomía relativa en comparación con los centros públicos de alta legitimidad y autonomía, orienta sus prácticas en función de la demanda del mercado ocupacional. Un análisis detallado de los contenidos que se imparten en esas opciones educativas demostraría la hipótesis de la correspondencia entre esta oferta educativa y el mercado del empleo. Un examen somero de las materias muestra que el énfasis está centrado en los contenidos de orden psicosocial relacionados con la “autoridad y cómo ejercerla”. Autoridad en el mejor sentido weberiano, es decir, como probabilidad de encontrar obediencia para mandatos específicos. La importancia de esta temática, tanto como materia general de discusión, como a nivel de técnicas específicas (oratoria, buena presentación, manejo de grupos, juntas, motivación, etc.), obedece sin duda a un cambio en el modo de dominación característico de las organizaciones modernas.

<sup>29</sup>GYARMATI K., G. “La doctrina de las profesiones: bases para una estructura de poder”. En Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO, Vol I (o), 1976, p. 80.