

El consenso sobre la capacidad de hablar vs. el conflicto sobre su uso y contenido. Notas sobre la articulación entre sociología y espacio de decisiones a través de la ilustración que supone la reforma educativa

Carlos Carvajal*

Introducción

En el contexto del seminario que da origen a estas líneas el tema de la Educación puede ser abordado al menos desde dos perspectivas. Por una parte, el tema como tal puede ser objeto de una descripción exhaustiva, atendiendo al debate propuesto exclusivamente en el sentido de describir una de sus dimensiones. Por otra parte, se puede abordar el debate más frontalmente, a través precisamente del tema de la Educación. Este último es el punto de vista que adoptaré en este artículo. Mis consideraciones en él estarán también transidas de ciertas preguntas que se derivan de un acercamiento más sociológico.

De manera que no tomaré la Educación como una “dimensión” entre otras dimensiones de la cuestión más general que supone proyectar las alternativas históricas del desarrollo de nuestro país en los próximos años. Más bien, utilizaré el tema de la Educación para ilustrar una manera de entrar al debate que rescate el interés de una perspectiva sociológica. Este interés dice relación con la preocupación por las modalidades a través de las cuales una sociedad se autodetermina, modalidades que conectan con los espacios de decisión de la sociedad sobre sí misma, y que remiten conceptualmente a la noción —central e ineludible para la sociología— de “acción social”.

Pero todavía habré de hacer precisiones a esta idea en la primera parte de este artículo, donde me detendré en fundamentaciones teóricas y conceptuales, y ejemplificaré con un par de temas empíricos, relacionados con la esfera cultural (recordemos que, en el contexto del seminario, la Educación es tema en relación al tema cultural).

Estas precisiones son necesarias porque lo que propondré es que la propia perspectiva interesada en esa “vinculación entre lo social y los espacios de decisiones sobre lo social” está llamada a cumplir un papel en esa relación, al menos en el contexto de

* Estudiante tesista de Sociología de la Universidad de Chile. Email: carcarva@icaro.dic.uchile.cl

las sociedades contemporáneas. La hipótesis tiene esa salvedad porque es evidente que los movimientos sociales son el ejemplo más concreto y visible de esa articulación, mas no constituyen un monopolio sobre la misma. Deberían existir articulaciones alternativas, y *sobre* una articulación alternativa, sobre la *articulación entre sociología y espacio de decisiones* versa mi artículo. Y una ilustración pertinente me parece que podría ser la de la reforma educativa.

En una segunda parte me detendré con más detalle en este punto. Ustedes verán que aquella distinción enunciada en el título de este escrito está puesta en este mismo sentido. Esta distinción proviene de un pasaje de un artículo que el sociólogo Cristián Cox escribió antes de asumir un puesto estratégico detrás de la concepción y puesta en marcha de la reforma educacional. Detrás de las ideas de Cristián Cox está la obra del sociólogo británico Basil Bernstein. Cuando hablo de ilustrar la articulación entre sociología y espacio de decisiones a través de la reforma educativa, me refiero fundamentalmente a la línea teórica que representan estos dos autores.

Sin embargo, debo decir que tal propuesta es cautelosa. Si se materializa de algún modo, lo hace solapándose con otras orientaciones teóricas al interior de algunos cuantos programas cuyas formulaciones son en cualquier caso más generales. Podríamos decir que se da una cierta compatibilidad entre unas orientaciones y otras. En ese sentido, la propuesta no está libre respecto a los equívocos que a veces se han presentado en la serie de múltiples políticas que constituyen la reforma educativa, pero tampoco puede hacerse responsable de todos aquellos equívocos. Justo para que la intención detrás de este artículo no represente una postura apologista de la reforma misma, ni tampoco una crítica radical. Sólo me interesa revisar la viabilidad de mi propuesta con la ejemplificación que suponen estos elementos de la reforma educativa.

Más allá de esta circunstancia específica, mi propuesta, efectivamente, se enmarca en un programa más general. En una tercera parte y final me referiré a este programa. El sentido de un tal programa *parte del supuesto* de que la articulación entre sociología y espacio de decisiones *es posible*, y a partir de esto, muestra las *condiciones* bajo las cuales esa articulación *se torna* especialmente *imperativa*.

Parte I

Para comenzar quisiera traer a colación las categorías de “integración social” e “integración sistémica”, que provienen de teóricos de la sociología como Jürgen Habermas y Niklas Luhmann. Quisiera citar un pasaje de Habermas donde éste describe dos posibles efectos de lo que él llama el “choque” entre estas dos modalidades de integración. Me interesa esta descripción porque muestra que, a partir de un mismo marco analítico, se pueden deducir dos correspondencias empíricas que, en otro contexto teórico, quizá estarían disociadas. Es lo que sucede cuando se unilateraliza el concepto de “acción social” a los movimientos sociales, con lo cual puede dar la impresión —por ejemplo— de que la movilización y explosión social que se ha producido recientemente en algunos países latinoamericanos, y que no ha sucedido en Chile,

constituye en un caso el fenómeno normal, y en el otro caso un fenómeno necesitado de explicación.¹

Veamos lo que dice Habermas:

Cuando los imperativos de la integración social y la integración sistémica chocan entre sí, tal choque puede neutralizarse *en* las sociedades *fuertemente estratificadas* cubriendo la necesidad de legitimación del sistema político a partir de elementos de una cultura superior, mientras que la cultura popular provee a una aceptación pasiva de una *represión* a la que dicha cultura presenta como *carente de alternativas*. En las sociedades *más marcadamente niveladas*, la segmentación de los mercados del trabajo y la fragmentación de la conciencia pueden, por ejemplo, cumplir una función similar.²

Naturalmente, adoptar un punto de vista como éste supone una determinada opción teórica. Por otra parte, no es la idea detenernos aquí en términos que no dejan de ser un tanto técnicos. Aquí sólo me interesa insistir en que parece defendible decir que una perspectiva como ésta resulta más exhaustiva: la referencia a las sociedades más estratificadas se acerca más, por ejemplo, al tipo de reacción que a nivel político se ha producido en buena parte de los países latinoamericanos: al menos en el sentido de esa centralidad que todavía tiene allí el sistema político; la segunda referencia a las sociedades más niveladas, sin suponer que la sociedad chilena sea una de esas sociedades, se acerca más, de todas formas, al caso chileno. Noten ustedes que las alusiones empíricas de Habermas a propósito de esta segunda modalidad de “neutralización” del choque entre las integraciones social y sistémica, coinciden bastante con otro de los subtemas de este seminario. A mí me gustaría agregar aquí, en esta misma línea, algunos ejemplos en los planos de la esfera cultural y la socialización.

Pero antes quisiera hacer algunas consideraciones acerca del *estatus* que tienen estos conceptos de integración social e integración sistémica respecto de la “acción social”. Esto, en vista de que he propuesto que, con ellos, se puede relativizar el monopolio de los movimientos sociales sobre el problema de la acción.

¹ Aquí ya me estoy refiriendo un poco más finamente al debate del seminario en cuyo contexto este mismo artículo se inserta. De todas formas, se trata de una referencia que podemos explicitar brevemente aquí: pensar las Posibilidades de Desarrollo en Chile en los próximos años supone partir constatando ese fenómeno de “una crisis sistémica que no desencadena una crisis social” como uno constitutivo de la realidad contemporánea de nuestro país, diferente en este caso a los restantes países de América Latina y al propio Chile de antaño. Las connotaciones sociológicas de esta circunstancia quedan bien formuladas bajo la idea de un déficit en la constitución de actores sociales, y por lo tanto, de un déficit de “acción social” en un sentido enfático. Pero lo que está detrás del concepto de “acción social” es también una cierta idea de que la sociedad se autorreproduce, o mejor, de que se autodetermina. Este artículo no es otra cosa que una revisión tentativa de otras posibles manifestaciones en continuidad con esta idea.

² Jürgen Habermas, “Réplica a objeciones”, en español en *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1997, p. 474; el original en inglés proviene de J. B. Thompson y D. Held (eds.), *Habermas. Critical debates*, Londres, 1982. Las palabras en cursiva corresponden a énfasis de quien escribe este artículo.

El mismo Habermas define la integración social y sistémica como la integración de las orientaciones y las consecuencias de la acción, respectivamente. Estos conceptos remiten, pues, a fenómenos suprasubjetivos del orden de los efectos colaterales de las acciones: tales fenómenos no pertenecen al mismo plano de las acciones, pero *tienen* que suponerlas. Los teóricos de la elección racional, como John Elster, son especialmente enfáticos en cómo estas suertes de estructuras que implican relaciones de necesidad, tienen su origen y son reductibles a acciones, pero como tales no pueden ser consideradas acciones. Por otra parte, si uno se restringe al plano de la acción, tiene que ver la manera imponer el concepto de acción frente a conceptos alternativos como el de la conducta (en un sentido psicológico). Sin embargo, me da la impresión de que la mayoría de los teóricos contemporáneos de la sociología han visto la eficacia heurística de referirse al plano suprasubjetivo (y más sociológico) de las consecuencias de las acciones, dejando la acción misma como supuesto: si lo que nos dicen es cierto, el concepto de acción se *confirmaría* indirectamente.

Ahora bien, algunos temas que han comenzado adquirir cierta importancia, en Chile y otras sociedades más estabilizadas —y parece que en la exacta medida en que han perdido importancia, a su vez, los movimientos sociales tradicionales— tienden a coincidir un poco más con las caracterizaciones teóricas precedentes.

No es trivial, entonces, el interés reciente en el tema de las relaciones de género. Y justamente, este tema ilustra bastante bien este orden de fenómenos que son las consecuencias de la acción. La formulación que, por ejemplo, hace del fenómeno Pierre Bourdieu, en términos de “habitus” y “prácticas”, apunta a esta misma idea. Si me permiten una observación sobre Bourdieu, pero que es de Habermas (lo que se debe nada más que a mi propia falta de conocimiento cabal de la teoría del autor francés), en ella se sugiere que, a través de un cierto énfasis a medio camino entre las orientaciones de acción dramática y la acción orientada al éxito, la estrategia de análisis de Bourdieu aparece como una que hace corresponder este sutil ejercicio expresivo-simbólico del poder con un concepto de sociedad articulado precisamente en términos de teoría del poder. Y esta lectura —tentativa— de la teoría de Bourdieu la podríamos aplicar al tema del género —no menos tentativamente— en el siguiente sentido: partiendo por afirmar que la actitud que toman o dejan de tomar los sujetos en el contexto de las relaciones de género pierde cuando menos centralidad: la actitud de sujetos hombres o mujeres de receptividad o rechazo hacia el que en cada caso viene a ser el otro, no logra disipar unas estructuras que permanecen con relativa independencia de la voluntad de los mismos; las actitudes progresistas, por ejemplo, ocultan casi siempre (de ahí lo dramático: un juego de manifestación/ocultación) un interés colectivo objetivo (de ahí el poder) que puede ser bien diferente: por detrás, una “lógica de posicionamientos” parece generarlas precisamente para juzgarlas después.

Ustedes estarán de acuerdo conmigo, al menos, en que fenómenos de este orden sólo pueden ser modificados controlando e interviniendo sobre las estructuras complejas que los constituyen. En términos formales, a esto es a lo que apunto cuando hablo de una articulación entre sociología y espacio de decisiones: este es el núcleo de lo que vengo tratando de señalar en mi argumentación.

Permítanme otra ejemplificación para avanzar también en otras caracterizaciones teóricas importantes, si bien con el mismo énfasis en lo ilustrativo, no sin sacrificar un tanto la profundidad. Además del ejemplo del tema de las relaciones de género, que es más bien orden cultural, algunos fenómenos del orden del tema de la socialización también resisten bien un análisis en términos de esta idea de las consecuencias de la acción, y de las respectivas nociones que sirven para conceptualizarla. Por ejemplo, la categoría de “riesgo” que últimamente se ha difundido en tradiciones teóricas como las de Luhmann y Ulrich Beck, puede ser objeto de un uso para nada trivial en el caso de lo que podríamos llamar los efectos colaterales que producen determinadas decisiones de los padres en el desarrollo de los hijos: en el sentido, justamente, del aumento de los factores de riesgo en estos últimos de presentar tales o cuales conductas.

Ustedes recordarán que hace un tiempo atrás fueron presentados los resultados de una investigación acerca de los efectos que producía el divorcio sobre los niños que habían sufrido el proceso vs. los que no. Es verdad que los autores de la investigación, y aún más los presentadores de la misma, representaban posiciones bien conservadoras. El método de la investigación y los datos mismos, sin embargo, no parecían tener nada de ilegítimo, a pesar que un cierto “liberalismo” que hace gala de bastante dogmatismo a la hora de defender sus premisas, las emprendió en esta ocasión contra cuestiones de este orden. A través de pruebas estadísticas de correlación que enfatizaban en la comparación —y que constituyen los mecanismos de medición más usados y más apropiados para las ciencias sociales— tales investigaciones mostraban que en los hijos de padres divorciados existía mayor riesgo de presentar conductas asociadas a desórdenes psicológicos. De más está decir que se trata de una mera probabilidad estadística que no supone una hipótesis causal, y en este punto los argumentos liberales no hacen sino recurrir a una circunstancia de la cual las ciencias sociales tienen conciencia desde hace mucho: que los métodos experimentales no sirven para describir la realidad social aislándola de la situación en que se da. Y sin embargo, a pesar de renunciar a la explicación causal exacta, las ciencias sociales no pueden sacrificar otras modalidades de explicación a la mera contingencia; y la sociología en particular no puede ser sacrificada al simple decisionismo: más allá de los individuos existe una realidad sociológica que emerge, de la cual el mismo decisionismo que el liberalismo celebra románticamente es quizá uno de sus efectos. La tendencia en los países de occidente de legislar a favor del divorcio no menos que el progresivo individualismo que se presenta en estas sociedades, no pueden ser únicamente “conquistas de la libertad” —en el sentido de que sean productos de una lucha en la que un grupo impone su punto de vista contingente en un proceso igualmente contingente— sino que deben corresponder también a manifestaciones de una progresiva complejidad de la sociedad, una complejidad que lleva aparejada la exigencia de unas dosis cualitativamente mayores de responsabilidad. Y así como los teóricos del riesgo nos hablan que de cada intervención sobre las estructuras complejas de la sociedad produce efectos colaterales perversos, en el plano de la socialización las simples decisiones de los padres producen sus propias consecuencias no deseadas, sin que los agentes mismos de esa socialización puedan hacer nada. Aparte de esto, nadie dice que los sujetos no sean libres.

Siendo esta idea de los efectos colaterales una que expresa bien el estatus de los

fenómenos sociológicos, ella resulta asimismo una buena herramienta para el estudio de uno de los objetos de más interés para la sociología. La *modernidad* puede ser entendida en términos de uno de los efectos colaterales por excelencia: la progresiva y quizá irreversible *diferenciación* social a la que las sociedades modernas están condenadas, según nos dice Luhmann. Digo modernidad y no modernización porque también los fenómenos propios del mundo de la vida están sujetos a esta lógica: y la empresa teórica de Habermas, que es mucho menos una teoría de la ciudadanía que una teoría sobre aquéllos fenómenos, y en la que prima el análisis precisamente desde puntos de vista funcionales, constituye un ambicioso proyecto de su conceptualización. Y la diferenciación, por fin, para el caso de nuestra ejemplificación con el tema de la socialización (evidentemente, un fenómeno de ese mismo nivel), se torna patente si recurrimos a un tercer proceso y quizá también a un tercer tema. Si tal como hemos visto, existen unas consecuencias no deseadas que se dan a partir de circunstancias como la de los progresivos divorcios, parece coherente preguntarse acerca de qué hace “efectivamente” la sociedad para hacer frente a tales consecuencias, es decir, qué es lo que ella hace fácticamente (y no a través de discursos, dispositivos legales, etc). A través de esta lógica de resolución de problemas, la diferenciación social se nos volverá visible.

Esto podrá aclararse con el recurso a una tercera cuestión. Tal vez resulte formalmente una asociación un tanto inadecuada, pero es lo suficientemente gráfica como para que amerite ser mencionada. Ustedes recordarán el revuelo a propósito de un proceso judicial sobre tuición de las hijas que involucraba a una jueza de la república de condición homosexual. En esta ocasión fueron muchas más las voces que se alzaron a propósito de más o menos este mismo fenómeno del aumento en los factores de riesgo en quienes son objeto de socialización a partir de determinadas acciones o decisiones de los agentes de esa misma socialización; bastantes más voces que respecto al asunto de los divorcios, a pesar de que las reservas en este último caso están quizá más justificadas que en aquél otro. Pues es posible, ciertamente, que el tema emergente de las opciones sexuales tenga un sustrato psicológico en algunas situaciones específicas y menores, en el sentido de que puede estar asociado a conductas narcisistas, las que diluyen bastante los límites con otros fenómenos y le acercan a otras conductas tales como la pedofilia, todo lo cual redundaría en una cierta distorsión que juega en contra de una visión más objetiva. Pero las razones sociológicas son bien diferentes y sus consecuencias también son otras. Aunque es preciso partir aclarando que la idea de “opciones” sexuales sigue siendo un tanto equívoca, también desde esta perspectiva: como realidad progresivamente emergente, es consecuencia más de la diferenciación social que de una decisión individual, por más íntima que ésta pueda considerarse desde la perspectiva subjetiva de quien la vive. La cuestión de las minorías sexuales es ya un efecto de la diferenciación social porque traduce el potencial abierto por la separación que se experimenta al interior de la dimensión de la sexualidad: el placer se va distanciando de la función de la reproducción: la vasta mayoría de los casos que no se explican a partir de motivos psicológicos responden a este potencial abierto en ese plano de las relaciones intersubjetivas.

Ahora bien, es precisamente de esa forma que este tercer tema nos proporciona una luz respecto de la lógica de resolución de problemas en el plano de la socializa-

ción. Porque esa diferenciación placer/reproducción lleva aparejada una cierta privatización del primer término de esa relación, una privatización que se torna especialmente fuerte respecto de la socialización: se produce una profunda disociación entre las tareas de la socialización y las cuestiones asociadas al placer o, si se quiere, a la felicidad: el contenido de esto último, sin necesidad de que se tenga que ocultar, al menos no se manifiesta explícitamente; se puede mostrar pero no demostrar. Demasiado gráfica es una frase en uno de los escritos de la defensa de la jueza, que hace referencia a una “cuidada conservación del decoro” ante la presencia de las hijas. La primera diferenciación placer/reproducción lleva, pues, a una segunda diferenciación: y en esta segunda separación entre felicidad/responsabilidad está la clave de la solución (provisional podríamos decir, o evolutiva) al problema de los riesgos de la socialización. Ello debido a que esta exigencia de responsabilidad que se autoasignan las parejas de minorías sexuales no es sino probablemente una interiorización de una exigencia que les viene desde las parejas hegemónicas, y en ese sentido responde a un proceso sociológico en que un grupo se constituye en un criterio externo para el otro *ante* la presencia de un desafío juzgado como problema; y esto mismo *predice* un movimiento similar para el grupo hegemónico tan pronto como el desafío que suponen estos riesgos de la socialización asociados a los crecientes divorcios comiencen a ser juzgados como problemas: en ese nivel no parece descabellado que se exija a los sujetos subordinar su libertad y felicidad personal a la responsabilidad que les cabe en la reproducción de tal problema. Para decirlo con las palabras de Luhmann, el sistema tiende a expulsar al entorno a los sujetos; cada vez los órdenes de la felicidad, que los suponen, se vuelven más irrelevantes para la sociedad. Y conviene no perder de vista ese contenido: esa “lógica de indiferencia y coordinación que permite que la sociedad funcione” —como diría, entre nosotros, Aldo Mascareño— supone un progresivo desencantamiento del mundo, y por lo tanto, menos espacio para la felicidad, tal como si nos adentráramos en un estado permanente de desesperación.³

Podemos terminar aquí esta revisión de posibles alusiones empíricas de esta idea de las consecuencias de la acción, aunque no sería difícil encontrar otras ejemplificaciones. En la medida en que la pregunta inicial que nos hicimos fue acerca de la articulación entre sociología y espacio de decisiones, puede quedar instalada la idea de que los problemas que la sociedad plantea y las soluciones de problemas que asimismo impulsa, corresponden precisamente al orden de cuestiones con las que la sociología ha de habérselas para lograr tal articulación. Quedaría por profundizar mejor en la cuestión de cómo mostrar que ninguna de estas consideraciones desmiente el supuesto de la “acción”, sino que más bien, por el contrario, lo hace posible. Y esto, a su vez, ilumina sobre las consecuencias que se pueden sacar en limpio a partir de un tal razonamiento, más o menos en el sentido de cómo se lo abordará la tercera parte de este artículo. Por ahora nos bastaba con consignar el estatus de estas cuestiones y de sus referentes empíricos, que coinciden con el estatus que adquiere el tema

³ La idea de “desesperación” es un esbozo un tanto pintoresco que describe aquella atmósfera social, y que el autor introdujo en un artículo anterior. Véase Carlos Carvajal, “El significado de una dialéctica negativa de la racionalidad democrática”, en *Revista Némesis*, No. 2, Noviembre de 2002.

de la Educación cuando se lo aborda desde una perspectiva sociológica como aquella sobre la cual vengo insistiendo. Ahora podemos continuar en esa línea.

Parte II

En Chile, como en la mayoría de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, pero también como en algunos países desarrollados, el problema fundamental que presenta el sistema educativo es el de las desigualdades de rendimientos, podríamos decir, asociadas o correlacionadas con desigualdades de tipo socio-económico o socio-cultural. Ello se puede decir en virtud de resulta imposible explicar su magnitud y consistencia por otro tipo de factores, como por ejemplo, la distribución del coeficiente intelectual, o algo por ese estilo. Para el caso chileno esto se grafica claramente en los datos siguientes:

Cuadro 1

Puntaje promedio de los establecimientos municipales, privados subvencionados y privados pagados en la medición Simce 2000, nivel 8° básico, en matemática y lenguaje.

Nivel socio-económico	Matemática			Lenguaje			Dif. Máx.
	Mun.	P. Sub.	P. Pag.	Mun.	P. Sub.	P. Pag.	
Alto	-	303	302	-	297	297	1
Medio Alto	280	275	279	278	275	280	5
Medio	245	251	-	246	252	-	6
Medio Bajo	232	233	-	232	234	-	2
Bajo	231	221	-	230	221	-	10

Nota 1: Los años de educación del padre según grupos económicos son: 17; 15; 12; 9 y 7.

Nota 2: Porcentaje total de alumnos que queda en cada grupo: 9; 32; 35; 17 y 7.

FUENTE: SIMCE, Informe de resultados 8° básico 2000, Mineduc, Santiago 2001.⁴

Resultados como éstos se repiten año a año en las mediciones estandarizadas del Simce en los distintos niveles que se evalúan: como muestran las diferencias máximas de la última columna, las variaciones entre los tipos de establecimientos, que eventualmente podrían ilustrar diferencias de calidad de la educación, parecen ser poco significativas a la hora de explicar los resultados, salvo quizá en el caso de la educación municipal respecto al estrato bajo —y por otra parte, llama la atención la escasa importancia de esa misma variable en el caso de los estratos altos y medios altos, los

⁴ Reproduzco parcialmente este cuadro desde Ernesto Schiefelbein y Paulina Schiefelbein, “Eficiencia en la educación básica en Chile: evaluación de resultados y propuestas de políticas”, en *Revista Persona y sociedad*, vol. XVII, No. 1, Abril de 2003.

únicos donde existen colegios privados pagados. Pero en general, los mismos estratos y el nivel educativo de los padres, que son variables de orden socio-económico o socio-cultural, se correlacionan mejor con las diferencias de rendimiento.

Esto también lo indican algunos cálculos estadísticos un poco más sofisticados, como los que se han hecho, con énfasis comparativo, a partir de los resultados de las pruebas PISA y PISA Plus, en cuya segunda versión participó Chile junto con los países que conforman la OCDE (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo). El cálculo del porcentaje de la varianza total explicado por las diferencias de rendimiento *entre* todas las escuelas de un país, indica para Chile un 56%, al igual que el promedio de los países latinoamericanos participantes.

Cuadro 2
Varianza dentro y entre establecimientos para diferentes países

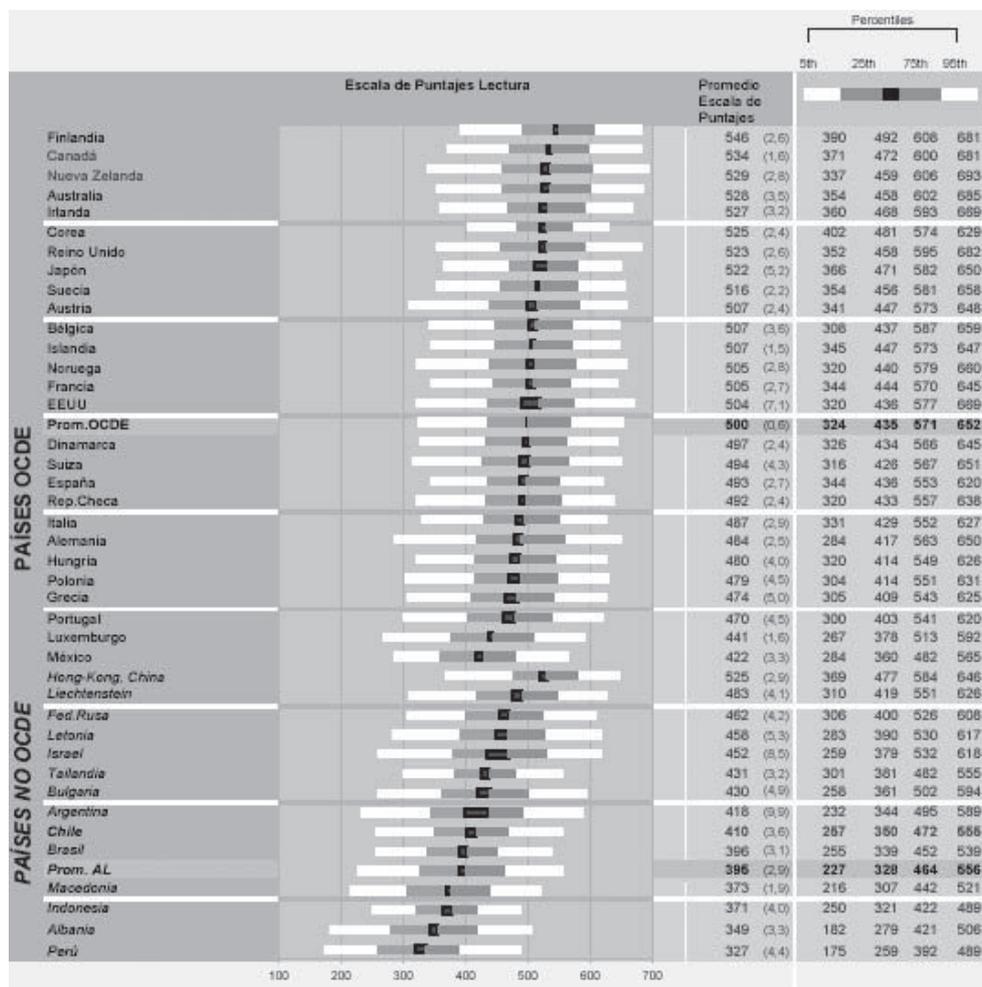
<i>País</i>	<i>Promedio lectura (escala combinada)</i>	<i>Varianza total</i>	<i>Varianza entre escuelas</i>	<i>Varianza al interior de las escuelas</i>	<i>Varianza entre escuelas como porcentaje de la varianza total</i>
Argentina	418	11.881	6.083	5.798	51,20
Brasil	396	7.427	3.201	4.266	43,30
Chile	410	8.100	4.593	3.507	56,70
Perú	327	9.216	5.345	3.871	58,00
México	422	7.370	3.936	3.434	53,40
Finlandia	546	7.994	983	7.011	12,30
Portugal	470	9.436	3.472	5.964	36,80
E.Unidos	504	10.979	3.250	7.729	29,60
OCDE	500	9.277	3.266	6.011	35,20
A. Latina	395	9.749	5.505	4.244	56,47

FUENTE: Mineduc, "Desempeño de los estudiantes chilenos: resultados de PISA +".

Se supone, pues, que las diferencias *entre* escuelas pueden estar asociadas a diferencias socioeconómicas y socioculturales. Y el punto es que un 56% de los resultados de nuestro país en esta prueba estandarizada se explican por las diferencias entre escuelas. Por contraste, en Finlandia por ejemplo, sólo un 12% de los resultados se explican por este factor. Complementariamente, Finlandia obtiene el rendimiento más alto, y Chile es trigésimo sexto entre 41 países medidos. Algunos han hipotetizado que *el rendimiento mismo* está asociado a una *mayor igualdad* entre escuelas,⁵ y en consecuen-

⁵ Dpto. de estudios y estadísticas, "Desempeño de los estudiantes chilenos: resultados de PISA +", Mineduc, Junio de 2003.

Figura 1
PISA +. Distribución puntaje Lectura



Nota 1: Errores estándar entre paréntesis.

FUENTE: Mineduc, "Desempeño de los estudiantes chilenos: resultados de PISA +".

cia, a la búsqueda de fórmulas para *minimizar el efecto que tienen los factores sociales sobre el rendimiento* (Véase Figura 1).

Entonces, este es más o menos el panorama sobre el cual debe intervenir, en general todas las políticas en educación, y por cierto que también la reforma educativa. Y el problema de la desigualdad de rendimientos es, por lo demás, uno cuya complejidad amerita una intervención global y planificada.

Desde el punto de vista de los orígenes históricos de la reforma, esa intervención se da inicialmente en un contexto un tanto difícil: por una parte, sobre el trasfondo de los "amarres" de la dictadura, y por otra parte, tendiendo que hacer frente al superávit de expectativas que suponía el retorno a la democracia. Y frente a esto, la reforma

adopta una suerte de tercer camino. Hay un argumento en particular que se esgrime para impugnar la nostalgia por el “Estado docente”, y en general, el cierto “mito” que para una perspectiva como ésta representa la afirmación de que la educación pública antaño era mejor. Tal argumento tiene que ver con el aumento de la cobertura escolar, que actualmente se encuentra alrededor del 90% al terminar la enseñanza básica. Esa imagen de una mejor educación pública en el pasado tiene mucho que ver con el hecho de que antes el sistema educativo atendía a una población menor, pues habían grados de exclusión mayores. Juan Eduardo García-Huidobro, autor en uno de los libros más influyentes en las políticas posteriores,⁶ enfatiza precisamente en que una vez que el problema de la cobertura pierde centralidad, es el problema de la calidad el que ocupa su lugar, y más específicamente, el de la “distribución de la calidad” podríamos nosotros decir.

El punto al que quiero llegar, en suma, es a que este diagnóstico supone (al menos esa es mi hipótesis) una percepción de los problemas que tiene que ver con una postura más de fondo: tienen que ver con el propio *estatus* que las políticas educativas de principios de los '90 se autoadjudican frente al objeto de su intervención. Retomando lo que he argumentado con anterioridad, lo que propongo es que las implicancias sociológicas detrás de la reforma suponen una progresiva conciencia de que el orden de fenómenos sobre los cuales interviene corresponden al tipo de fenómenos propios de las consecuencias de la acción.

Permítanme ilustrar esto con una cita de Cristián Cox, de aquel mismo libro que edita J. E. García-Huidobro junto con otros investigadores del CIDE, uno de los centros de investigación donde se comienzan a delinear las políticas que más tarde darán lugar a la reforma educativa. El sociólogo, sin embargo, nos dice:

La educación es sobre determinadas capacidades de lenguaje, no de contenidos. Debería haber consenso sobre las capacidades mínimas que la escuela debe inculcar... siempre habrá conflicto sobre los usos que se dará a esos lenguajes, que se dirá con ellos, pero antes está el objetivo de que todos tengan capacidad de hablar.⁷

Pues bien, esta distinción entre “capacidad de lenguaje” y “uso del lenguaje” remite finalmente a una distinción entre lo necesario y lo contingente, y *sobre* esas relaciones de necesidad es que tendrían que operar precisamente las políticas educativas. Tales relaciones de necesidad –sigo hipotetizando– deberían poder ilustrarse con las categorías y la teorización del sociólogo británico Basil Bernstein, de quien Cristián Cox –hasta donde se sabe– es uno de sus más reconocidos discípulos. Al menos, las referencias a la dimensión lingüística apoyan esta interpretación: pues a la teoría de Bernstein también se la ha llamado de los códigos sociolingüísticos. Esta teoría remite al fenómeno de las variantes contextuales que se producen en el lenguaje, y que el

⁶ Juan E. García-Huidobro (ed.), *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, CIDE, 1989, ver conclusión.

⁷ Cristián Cox, “Sistema político y educación en los '80: medidas, propuestas y silencios”, en J. E. García-Huidobro (ed.), *Escuela, calidad e igualdad*, op. cit.

autor conceptualiza como códigos elaborados y restringidos. Noten ustedes que el lenguaje es ya un fenómeno suprasubjetivo, del mismo modo que la noción de variante contextual: ambos son ese tipo de realidades sociológicas que son independientes de las acciones inmediatas de los sujetos.

Cuando se ha usado la teoría de Bernstein para abordar problemas de educabilidad, la línea de argumentación ha estado en la dirección de comprobar que la escuela transmite fundamentalmente códigos elaborados —es decir, conocimientos que suponen una lógica más bien formalista y que enfatiza en la abstracción, en contra del código restringido, que se caracteriza por ser un pensamiento más concreto y apegado al contexto. Sin embargo, una vez superados precisamente los problemas de cobertura, los niños que acuden a la escuela *traen consigo* desde sus familias tanto códigos elaborados como códigos restringidos: habitualmente, los primeros predominan en las familias de clase media o alta, y los segundos —nos dice Bernstein— en las familias de clase trabajadora. De una hipótesis como ésta se deduce, finalmente, que el *cambio* en las desigualdades de rendimiento que pueden provenir de las condiciones socioeconómicas y socioculturales distintas de los niños, y que pueden estar mediadas por estas variantes contextuales del habla, *depende* de una *reorientación* del código que transmite la escuela, pasa por acercarlo a la vida cotidiana de los niños que hasta ahora no favorece, procurando transmitir esos mismos conocimientos abstractos, pero esta vez de una manera “significativa” para el contexto de todos los niños que los reciben.

Ahora quisiera revisar someramente algunas posibles materializaciones de estas ideas, intentando rastrearlas en algunos programas de la reforma. He venido deslizando confundidos (un poco intencionalmente) los conceptos de reforma y de políticas educativas de principios de los '90, pues la verdad es que con la recuperación de la democracia comienza ya un proceso de transformación del sistema educativo, y los equipos técnicos a cargo de aquél han permanecido estables desde entonces. Esto se refleja, por ejemplo, en el caso del programa de las 900 escuelas (P-900), incluso este programa se probó experimentalmente durante más de una década en el tiempo de la dictadura, a través de otro de los centros de investigación cuna de las políticas posteriores, el PIIIE, que es donde tuvo su origen. Por otra parte, los programas MECE Básica y MECE Rural se extienden desde 1992 a 1997, y el programa MECE Media desde 1994 a 2000. Es interesante observar también que el programa MECE Básica se financia con créditos del Banco Mundial y del BID, que involucran del orden de US\$ 243 millones, y el MECE Media inicialmente con un crédito de US\$206 millones. De manera que aún antes de que se aprobara la reforma educativa hacia mediados de los '90, ya se estaban implementando una serie de programas de cierta envergadura, y casi podría decirse que la formalización de éstas políticas en una “reforma” era una suerte de imperativo sistémico necesario para mantener los niveles de intervención.

En fin, en todos estos programas existe una intención subyacente y que dice relación con provocar un cambio cultural al interior de las escuelas y en la relación de éstas con su medio. Por una parte, se promueve una articulación más próxima entre familia y escuela, como asimismo entre comunidad y escuela, por ejemplo en el caso del P-900; y por otra parte, se promueve un cambio en las prácticas de los profesores en el aula (enfaticando en un aprendizaje más significativo), y un uso productivo de las

actividades extracurriculares, en el caso de los MECE Básica y Media. Aunque para todos estos programas la teoría “oficial” es el constructivismo pedagógico (que remite finalmente a psicólogos sociales como Vigotsky y Piaget), creo que es visible una cierta compatibilidad con la estrategia que se puede deducir de la teoría de Bernstein, en el sentido en que lo propuse más arriba: se trata en estas modalidades de intervención de un esfuerzo por acercar la escuela a sus respectivos medios, no en un sentido material obviamente, sino en el sentido de re-orientar el código elaborado que transmite la escuela.

Una última ilustración quizá proporcione un ejemplo más directo, pero también más difuso, en el sentido de eclipsado por discusiones de otro orden. Se trata de la reforma curricular que nace a partir del mismo programa MECE. Aquí se promueve claramente una flexibilización de los contenidos a transmitir, algo que hace pensar en un posible fundamento “técnico” de asumir los amarres de la dictadura, que definieron una modalidad de llenado del currículo sujeta a fijación de contenidos mínimos obligatorios y objetivos transversales verticales y horizontales.⁸ A partir de este marco, se promovió además una flexibilización entre disciplinas y de paso se legitimó este proceso a través de consultas a diversos sectores (incluidos empresarios y militares). Sin duda, puede ser que la “voluntad de legitimación” haya tenido una injerencia en esa decisión de conservar y reforzar la institucionalidad recibida, y en ese sentido las críticas que se han esbozado desde el gremio de profesores y también a veces desde el ámbito académico —y me imagino que también en este seminario— pueden tener su asidero. Sin embargo, como decía más arriba, también es posible hacer una “lectura” técnica de tales decisiones políticas. Al menos desde la perspectiva de Bernstein, la rigidez disciplinaria y la fijación rigurosa de contenidos a transmitir no hacen sino manifestar la presencia de códigos elaborados en la escuela: en cambio, una mayor flexibilidad permitiría, por ejemplo, que las escuelas de distintas procedencias sociales decidan *ellas mismas* sobre contenidos más pertinentes culturalmente. Parece difícil un cambio en los estilos pedagógicos en la dirección de conseguir aprendizajes más significativos *sin* las debidas condiciones de flexibilidad; y por esa misma vía parece plausible aquello de que, a través de la transmisión de distintos “contenidos”, lo que se persigue más bien es fomentar una “capacidad” de aprender.

Por último, no quisiera dejar de referirme a la estrategia más reciente adoptada desde el Mineduc, que guarda su relación con esto, respecto del tema del desempeño docente. Por esta vía voy a tratar de dirigir la argumentación hacia el último punto que quiero tocar, preparando también el contenido de la tercera parte de este artículo.

Esta nueva estrategia de los equipos técnicos de la reforma obedece a una serie de evaluaciones que se han realizado para detectar dónde están los problemas de todas estas políticas, ello en virtud de que no se aprecia ni un avance general en los rendimientos ni un acortamiento de la brecha de los mismos, en las sucesivas mediciones del SIMCE, como por lo demás ya hemos visto. Por ejemplo, estudios como la evalua-

⁸ El sentido original de esta idea, en tanto que parte de la Ley Orgánica Constitucional de Educación que deja la dictadura, evidentemente suponía la intención de evitar la restitución de un supuesto Estado docente.

ción intermedia del programa MECE Media⁹ y un documento del influyente joven sociólogo Cristián Bellei,¹⁰ apuntan a que en el papel mediador de los profesores estaría buena parte de la explicación. En la evaluación MECE Media se indica que las representaciones de los profesores respecto de los niños de condición socioeconómica baja produce efectos inmovilizadores; y Bellei dice, por otra parte, que la manera tradicional de hacer clases no ha cambiado significativamente. Estos diagnósticos reafirman en general la “teoría” detrás de las políticas, pero revelan también los equívocos que se dan a la hora de implementarlas. Se podría decir que estos equívocos son propios de la intervención cuando ésta es *desde* las ciencias sociales: dentro de una misma circunstancia que hemos definido como del orden de los efectos no esperados, se dan efectos no esperados a su vez: de tanto insistir en que los niños que llegan a la escuela tienen procedencias distintas y ciertas ventajas o desventajas al llegar, los profesores han terminado por asimilar esas ideas a sus “propias” creencias.

Todo esto redundante, ciertamente, en una paradoja. Sin embargo, es una paradoja propia del planteamiento mismo de una articulación entre sociología y espacio de decisiones, cuya posibilidad se funda precisamente en la progresiva complejidad de la sociedad, y en la complejidad específica de algunos objetos de intervención que adelantan la generalización de ese fenómeno. Como he querido mostrar aquí, este es el caso también de la Educación. Por lo demás, respecto del problema más concreto que veníamos tratando, la capacidad de prever las dificultades y conflictos es una parte constituyente de las ciencias sociales a la hora de enfrentar el problema de la intervención, o al menos, una propiedad difícil de encontrar en otras alternativas de intervención. El propio Bellei, por ejemplo, en un artículo que hace referencia sugerentemente al “talón de Aquiles” de la reforma, habla de lo poco “constructivista” que ha sido ésta respecto a los profesores, al no tener en cuenta sus propias significaciones sobre sí mismos y sus prácticas y expectativas.¹¹ Esta re-flexividad es extraña a otras modalidades de intervención.

Parte III

El fundamento último de una posible articulación entre la sociología y el plano de las tomas de decisiones no reside, sin embargo, únicamente en la complejidad que se atisba en la sociedad, sino que se completa también por referencia a un tercer problema, bajo cuyo prisma las paradojas pueden ser vistas además como déficits. Ciertamente que los problemas que acabamos de ver responden a un déficit de las ciencias

⁹ CIDE, “Evaluación intermedia del programa Mece Media”, informe final para el Ministerio de Educación, Santiago, 1999. Véase también: Marcela Román, “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”, en *Revista Persona y sociedad*, vol. XVII, No. 1, Abril de 2003.

¹⁰ Cristián Bellei, “¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?”, Santiago, BID, 2001.

¹¹ Cristián Bellei, “El talón de Aquiles de la reforma: análisis sociológico de la política de los '90 hacia los docentes en Chile”, en Sergio Martinic y Marcela Pardo (eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago, CIDE-PREAL, 2000.

sociales en términos de conocimiento y eficacia técnica, al menos en la medida en que existe un parámetro respecto del cual aquél estado se pueda juzgar precisamente como deficitario. Tal parámetro se puede vislumbrar, con relación al mismo tema de la Educación, en una circunstancia que las posturas más críticas respecto de la reforma (o en general, respecto de toda intervención técnica y no política) suelen omitir; lo cual es propio, en todo caso, de una todavía insuficiente “decentración de lo político” que se caracteriza justamente por unas posiciones tenidas por ontológicas e indiscutibles, sin las cuales difícilmente podría persistir, por lo demás, ese estado de cosas. Pero como ya vimos en la primera parte de este artículo, el que esta situación haya comenzado a experimentar cambios no deja de ser una hipótesis razonable, y si ello es así, entonces lleva aparejada una tematización de las certezas ad-hoc de la lucha política: comenzaremos también a dudar, por poner sólo el ejemplo pertinente, si acortar la brecha de rendimientos es deseable o si tiene algún valor. Para cuando ese momento llegue, el problema de la articulación entre sociología y espacio de decisiones cobrará especial relevancia: la posibilidad de tal articulación *se funda* también en esa peculiar conexión entre relativismo y complejidad, en el sentido de que ésta torna necesaria a aquélla, y la torna imperativa sobre todo si su “contenido” representa precisamente la alternativa del relativismo.

Últimamente, nos hemos vuelto más sensibles a manifestaciones de unas tendencias como las descritas en particular en el contexto de los progresos de la biología, pero aún allí la convocada ha sido más bien la filosofía que las ciencias sociales, a través de la así llamada “bioética”. Pero son muchos otros los planos en los que la sociología tendrá que saber lograr avances sustantivos en materia de conocimiento puro y tecnologías sociales, justo al mismo tiempo que se vuelve cada vez más consistente —como diría Habermas— ese desplazamiento unívoco de las decisiones y las responsabilidades al campo de aquellos que pueden asumir el riesgo de las consecuencias de su acción.¹² Y precisamente, la cuestión que se le plantea ahora a la sociología es la del ajuste eficiente *entre* el plano de las tomas de decisiones y los resultados que ella pueda obtener acerca de unos principios éticos universalistas, de manera de poder *forzar* las primeras en favor de estos últimos.

Si se le sigue la pista a las investigaciones de Bernstein —que antes habíamos revisado sólo a propósito de los problemas de educabilidad— la misma distinción entre códigos elaborados y restringidos aplicada al ámbito de la socialización normativa da cuenta de una posible variante evolutiva en *ese* sentido ya deslizado, es decir, que pueda proporcionar evidencia empírica respecto de una lógica evolutiva cuyo punto de llegada identifica la mejor solución de los problemas normativos con una pretensión de universalidad normativa objetiva. En el plano del individuo (Kohlberg), de la competencia interactiva y de las imágenes del mundo (Habermas) se han esbozado reconstrucciones similares.

Sin embargo, para los casos más sociológicos (como el de Bernstein) es preciso tomar el resguardo de definir el estatus de tales fenómenos como el tipo de realidad

¹² Habermas, “Réplica a objeciones”, en *Complementos y estudios previos*, op. cit. p. 404.

suprasubjetiva que emerge a partir de las acciones, sin ser ella misma un mero conjunto de acciones. Conviene insistir en ello porque por esa vía no sólo se evita la lectura errónea que podría deslizarse de la circunstancia que los contextos sociales que describe Bernstein estén asociados a la estructura de clases, y que por lo tanto resulte factible valorar las modalidades de socialización normativa en el sentido de una visión clasista; del mismo modo que la socialización normativa, las desigualdades sociales corresponden a estructuras complejas y suprasubjetivas que no están al alcance de los individuos sin más. Por esta vía, digo, no sólo se evitan lecturas erróneas, sino que también se da con la *clave* misma de la articulación entre sociología y espacio de decisiones, y del contenido de esa articulación cuando se trata justamente de inclinar las decisiones hacia unos principios normativos universalistas. El psicólogo Lawrence Kohlberg describe, por ejemplo, la existencia de una atmósfera sociomoral que determina las acciones efectivas a pesar de que un individuo tenga un nivel de razonamiento moral cualquiera; más concretamente, existe evidencia respecto de que, en determinadas circunstancias definidas por un contexto de grupo, unos individuos con niveles de razonamiento moral relativamente alto han sido capaces de cometer atrocidades. Este es claramente el tipo de fenómeno sociológico que tenemos en la mira, con la salvedad obvia de que lo que nos interesa es precisamente la dirección inversa de la lógica que esconde. El *control* y la *intervención* sobre tales *estructuras complejas y colaterales* define, pues, el *programa* de una *articulación entre sociología y espacio de decisiones*. Además de estas ilustraciones más concretas, la versión más abstracta y sofisticada de esta idea, pero también la más exhaustiva, se encuentra en la formulación que hace Habermas respecto de las condiciones que rigen y articulan los incrementos de racionalidad instrumental y los incrementos de racionalidad comunicativa, en el sentido de que las innovaciones de los primeros están sujetos a los respectivos logros evolutivos en el plano de las estructuras normativas. También aquí persiste aquello de que lo fundamental no se juega en el plano de las acciones de los sujetos, sino en el plano de las consecuencias de las mismas, o más estrictamente, en el plano de las consecuencias de las consecuencias. En suma, para decirlo con Hegel, la conciencia sociológica es una suerte de conciencia astuta.