

La educación como (no)disciplina: consecuencias desreguladoras a nivel del doctorado en Chile

Education as a (non)discipline: deregulatory consequences at the doctorate level in Chile

Javier Corvalán-R. / jcorvala@cide.cl
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Abstract: From a sociological-structural perspective, the socio-historical constitution of disciplines and fields is analyzed along with their constant differentiations and disputes for legitimacy. Disciplines, as institutionalizations of science, generate inclusions and exclusions but, above all, disciplines of their communications. The disciplines therefore form symbolic traditions that denote phenomena and that govern change and disciplinary permanence. Education, from this perspective, fails to establish itself as a discipline even though it is often treated as such. The result is a steady deregulation of this field of knowledge (education) which is reflected by the lack of specificity regarding training content, especially at the graduate level. Graduate school in education, furthermore, faces an impossibility of cultural regulation in its offer. It is empirically argued from the Chilean case.

Key words: sociology of disciplines, field, differentiation, habitus, education.

Resumen: Desde una perspectiva sociológica-estructuralista, se analiza la constitución socio-histórica de las disciplinas en tanto campos, con sus respectivas diferenciaciones constantes y disputas por legitimidad. Las disciplinas, como institucionalización de la ciencia, generan inclusiones y exclusiones pero, sobre todo, producen un disciplinamiento de sus comunicaciones. Las disciplinas forman así tradiciones simbólicas que denotan fenómenos y tienden a autorregular su cambio y permanencia. La educación, desde esta perspectiva, no logra constituirse como una disciplina, aun cuando suele ser tratada como tal. El resultado es una desregulación constante de ese campo de saber (educación) que se refleja en una inespecificidad de sus contenidos de formación, sobre todo, a nivel de posgrado. Con ello, el posgrado en educación, en particular el doctorado, tiene además una imposibilidad de regulación cultural de su oferta. Se argumenta empíricamente a partir del caso chileno.

Palabras clave: sociología de las disciplinas, campo, diferenciación, *habitus*, educación.

Introducción¹

Este trabajo aborda los problemas que tiene la construcción de *la educación* como eventual disciplina así como su autorregulación, particularmente a nivel de su oferta de doctorado, considerando la manera como se ha dado en Chile. El origen del artículo tiene que ver con una investigación previa en la que participó el autor (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011) y en la constatación de que aquello que denomina “educación” obtiene con facilidad el estatus de disciplina. No sólo las clasificaciones internacionales lo señalan así,² sino que normalmente se asume lo mismo en el mundo universitario, sin preguntarse mayormente qué es y qué constituye una disciplina.

El propósito del artículo es fundamentar una hipótesis de trabajo consistente en la inexistencia fáctica de tal disciplina frente a la creencia y la generación de instancias institucionales como si ello fuese real, lo que genera, en particular a nivel de estudios de doctorado, una desregulación creciente, debido a que no existe lo que aquí llamamos una capacidad de *regulación cultural*, la cual es propia, precisamente, de las disciplinas.

Tal regulación es la que realiza el campo académico y los demandantes de tales estudios sobre las bases del enmarcamiento³ disciplinar. Nuestra hipótesis sostiene también que no todo campo de saber enseñado en las universidades constituye una disciplina y que, como en el caso presente, la educación es un fenómeno social y no una disciplina propiamente como tal.

Más allá de una mera curiosidad intelectual, lo anterior tiene consecuencias sociales importantes, pues significa que un doctorado, en tal campo de saber, no puede regularse desde la demanda de sus practicantes o desde la

1 Agradezco los aportes a la elaboración de este artículo a Claudia Mora (socióloga, Universidad Andrés Bello, Chile); Claudio Ramos (sociólogo, Universidad Alberto Hurtado, Chile) y a Javier Cifuentes (sociólogo). *In memoriam* a HCV.

2 Véase, por ejemplo, http://www.conicyt.cl/573/articles-39709_anexo3.pdf (revisado el 3 de febrero de 2012), documento en el que la educación es situada como disciplina de las ciencias sociales a la par de otras como la economía, psicología y sociología.

3 Concepto de enmarcamiento (*framing*) en el sentido de Basil Bernstein (1998), es decir, como una regulación estructural de la comunicación entre los agentes. Aun cuando Bernstein propone este concepto dentro del contexto de análisis pedagógico y curricular, nos parece adecuado como regulación de la comunicación socialmente válida: “El enmarcamiento regula las relaciones dentro de un contexto... se refiere a las relaciones entre los que transmiten y los que adquieren el conocimiento, relaciones en la que los adquirientes hacen suyos los principios de la comunicación legítima” (Bernstein, 1998: 44).

oferta del campo de productores de esa área de saber, situación que —al menos en el caso chileno— se profundiza por aspectos vinculados al capital cultural de los demandantes de tales estudios, en comparación al de otras áreas de conocimiento o disciplinas.

Disciplinas

Las disciplinas⁴ son tradiciones. Y como tradiciones son persistentes, controlan formas de pensar de los individuos, los obligan a rituales, y a partir del cumplimiento de estos rituales generan inclusión y exclusión disciplinaria, tanto de discursos como de practicantes. Con ello, se legitima la existencia de ciertos tipos de discursos y prácticas disciplinarias y se deslegitima a otros: las disciplinas, además de ser tradiciones, son también estructuras.

Participar de una disciplina tiene variadas implicaciones sociológicas: por un lado, le significa al participante ser portador del capital simbólico disciplinar, es decir, de su nivel de prestigio y de la representación que el resto de la sociedad tiene de la disciplina. Por otro lado, tal participación significa una capacidad de creación y recreación de prácticas y de conocimientos, una posibilidad de desarrollar libertades identitarias a partir del lenguaje, los códigos, los conceptos y métodos utilizados, y de hacer propios los problemas que la disciplina aborda y sobre los que genera un discurso con autoridad y credibilidad.

Entonces, junto con ser estructura y, por lo tanto, aprisionamiento, la disciplina permite que sus practicantes eventualmente se autonomicen de manera regulada, apoyándose en ella, y a partir de esto, puedan utilizar su acumulación histórica, simbólica y cultural para actuar, crear y recrear, dentro de los límites del enmarcamiento disciplinar.

Por último, participar de la disciplina significa también un sometimiento a su historia y a sus conceptos, teorías y objetos de estudio, así como a su manera de estructurar y ritualizar sus procesos de producción disciplinaria: participar en la disciplina significa asumir y estructurarse a partir de un *habitus*⁵

4 En este texto nos referimos a “disciplinas” como aquellas que son del tipo “académicas” y no de otro ámbito como las deportivas, por ejemplo. Para alivianar la lectura no introdujimos el término “académicas” cada vez, sino que sólo nos referimos a “disciplinas” entendiendo por tales solamente a aquellas.

5 *Habitus* es uno de los conceptos más universales de la sociología de la segunda mitad del siglo XX. Refiere a un dispositivo interiorizado mediante la práctica recurrente y que proporciona esquemas de percepción y de clasificaciones permanentes y durables. Cada campo de la sociedad, es decir, cada escenario de disputa social por legitimidad simbólica y material,

disciplinario que, al mismo tiempo que limita, genera comunicación eficaz⁶ con el resto de los practicantes disciplinarios.

Es importante aclarar que la participación en la disciplina puede darse en un *continuum* que suele tener un polo netamente académico y otro de tipo profesional. Muchas disciplinas mantienen cada polo con distintos tipos de practicantes, quienes se comunican a partir de los referentes y tradiciones disciplinarias: por ejemplo, se suele observar cómo psicólogos académicos y otros exclusivamente prácticos suelen tener en su lugar de trabajo la clásica fotografía de Freud con su puro; esto es un simbolismo eficaz y denotativo de que ambos tipos de practicantes están en el mismo campo disciplinar.

Otras disciplinas mantienen un polo más visible en la profesión (como la medicina) y otras casi exclusivamente en lo académico (como la astronomía). En tales ejemplos resuenan, por un lado, las distinciones de “aplicadas”, y por otro, de “puras” o teóricas, siendo lo relevante para nuestro propósito que en todos estos casos el campo disciplinario abarca a los agentes ubicados en ambos polos, organizándose éstos en torno a comunicaciones, códigos y jerarquías válidas para todos los participantes.

Como toda tradición, las disciplinas se han tejido sobre el peso de su historia y de sus próceres, es decir, tanto la química, tanto como la sociología, la economía o la astronomía están esculpidas, como discursos científicos, al interior de una historia disciplinaria. Tales historias tienen aspectos formales y explícitos: sus albores, su desarrollo, el discurso sobre los grandes problemas y preguntas de la disciplina. De esta manera, los astrónomos y los economistas aprenden que sus padres fundadores: pensaban que..., descubrieron que..., establecieron que... En esta historia, como en toda historia, se habla de etapas, se alude a descubrimientos, a los padres fundadores de estas disciplinas aun cuando por lo general se asume que han sido parcial o totalmente superados, se les respeta y venera: los observatorios astronómicos o los premios al economista más destacado del año suelen llevar sus nombres.

considerando a las disciplinas como parte de ellos, es portador de un *habitus* central o dominante, el cual al mismo tiempo que debe ser interiorizado por los agentes para que puedan participar adecuadamente en el campo, tales agentes son inducidos, mediante la práctica, a nuevas y más profundas incorporaciones del *habitus*.

6 En la perspectiva que sustenta este escrito, la idea de comunicación eficaz se refiere al establecimiento de un orden comunicativo tanto de forma como de fondo que permite el reconocimiento, los acuerdos y las disputas entre los miembros de un mismo campo disciplinario; esta comunicación eficaz es, por lo tanto, la generación y utilización recurrente de códigos intracampo (Bourdieu, 2002; Lahire, 2005).

La historia de una disciplina, en tanto tradición, también tiene aspectos implícitos o semi implícitos que crean identidad y pertenencia entre sus practicantes. En este nivel, los practicantes de las disciplinas generan, por una parte, una definición del objeto global de la disciplina y de los objetos específicos dignos de estudio por ella, así como de los tipos de acercamientos a tales objetos, en especial el lenguaje definicional básico de la disciplina y las metodologías pertinentes y aceptadas para trabajar en ella.

Esto, por supuesto, tiene variabilidad entre las distintas disciplinas siendo más claramente uniforme en aquellas que tienen un paradigma dominante en su interior y menos en las que son multiparadigmáticas. En la economía actual, por ejemplo, existe actualmente un fuerte consenso respecto de la identificación no sólo del *hecho económico*, sino también de los objetos concretos que pertenecen a un análisis económico *propiamente tal* y mayor consenso aún en el marco teórico y referencial para abordar tal objeto y en la metodología para analizarlo.

La propuesta de objetos de estudio fuera de este discurso es por lo general respondida unívocamente por los miembros de la comunidad de economistas bajo un “Eso no es economía” o “La economía no analiza ese tipo de fenómenos”. Esto último nos conduce a otro elemento propio de las disciplinas: su autorreferencialidad explicativa, que consiste en que ellas generan una unidad epistemológica entre objeto de estudio y discurso explicativo del mismo, enmarcando a ambos dentro del lenguaje disciplinario.⁷

Durkheim es uno de los mejores ejemplos en el caso de la sociología y, más allá de la adhesión posterior que otros sociólogos tenga a los postulados teóricos centrales de este autor, se trata de alguien que fundamentó la sociología como disciplina autorreferencial a partir de su enunciado de que lo social (como hecho) se explica por lo social (como teoría), expulsando de tal explicación, por ejemplo, a discursos de tipo psicológico. Con esto, Durkheim (1987) modela a la sociología en términos de que ella construye objetos de estudios y los analiza, recurriendo en ambos procesos a universos discursivos autorreferentes.

La biología y la química son ejemplos notables de esto último, ya que durante largo tiempo han mantenido explicaciones de sus fenómenos, a nivel

7 Acercamientos que están en los estudios de la ciencia del propio Bourdieu (1965, 2001, 2003) y en Luhmann (1996). Sin embargo, estos autores, como la mayoría que han abordado estos fenómenos, han conceptualizado a la ciencia más que a la disciplina, objetos que desde nuestra perspectiva no son lo mismo, como se verá más adelante. Para una discusión sobre estos autores (y otros) en el campo de la sociología de la ciencia, véase Ramos (2008).

final, de célula y átomo, respectivamente, hasta la creación del híbrido que es la bioquímica, la cual actualmente no es una interlingua entre las dos primeras sino que se ha distanciado de ambas y ha creado sus propios objetos de estudio y explicaciones teóricas: un bioquímico en la actualidad no es un mestizo ni un bastardo entre un químico y un biólogo, sino que se identifica como nueva estirpe, con nuevo lenguaje, es decir, se presenta en sociedad como miembro de una nueva disciplina.⁸

En el caso de la antropología social y de la sociología se trata, al igual que en el caso de la economía, de disciplinas con fuerte tradición y reconocimiento, pero a diferencia de esta última, con una constante pugna y coexistencia paradigmática en su interior. Esto genera que exista en ellas un reconocimiento de la historia y de los principales referentes disciplinarios, así como un consenso grueso respecto de un objeto de estudio general (“la cultura” o “la sociedad”), pero no de los objetos de estudios específicos y menos aún de su metodología y de sus marcos referenciales dominantes. No deja de ser curioso este fenómeno, y es que tales disciplinas se asemejan a un país multilingüe o multiétnico: sus habitantes o practicantes tienen historias comunes y banderas y rituales únicos, pero hablan diferentes lenguajes y al parecer suelen considerar que frente al mundo externo conviene presentarse de manera unificada.⁹

De acuerdo con lo anterior, las disciplinas pueden clasificarse a partir de la solidez de su campo de practicantes. Las más sólidas serían aquellas que reúnen elementos compartidos más allá de su historia y tradición y de sus referentes conceptuales, así como de la definición de su objeto de estudio y su metodología. Este es el caso de la mayor parte de las ciencias naturales de fuerte reconocimiento y desarrollo. Es para otro artículo la discusión respecto de si la multiplicidad de paradigmas al interior de una disciplina y

8 Tal como lo indica Mucio: “Y, de esta manera, si el estudio de los procesos fisiológicos en términos de la química, haciendo uso de las leyes y los métodos de la química orgánica, originó primeramente una simple yuxtaposición de conceptos con un fuerte predominio de lo químico, esta yuxtaposición, cumplida la misión mezcladora de las nuevas áreas del conocimiento durante cerca de medio siglo, no tuvo inconveniente en engendrar un nuevo campo. Precisamente esta fácil autoconversión en un nuevo campo con un mayor equilibrio entre lo químico y lo biológico fue la característica más sobresaliente de la nueva Bioquímica en el primer tercio del siglo xx” (Mucio, 2004:347).

9 Los congresos disciplinarios son un buen ejemplo de esto y que a comienzos del siglo XXI es notable que sigan existiendo, lo cual parece explicarse por este ritual identitario y de presentación en sociedad de individuos con oficios disímiles.

en particular de las ciencias sociales es un obstáculo para la solidificación y eventualmente para su progreso.

Lo importante es, como lo veremos más adelante, la manera como las disciplinas sean concebidas en tanto discursos articulados y con un objeto común de estudio, es decir, se tratan de *un algo* y ese algo actúa como un sistema de representaciones de mínimos aceptables para quienes aspiran a integrar el campo disciplinario. Si fuera posible resumir la idea central de este primer acápite diríamos simplemente que *la disciplina, disciplina*.

Diferenciación y constitución disciplinaria

Algunos conceptos centrales de la sociología de Bourdieu parecen útiles para explicar qué son y cómo se expresan las disciplinas en la sociedad, entendiéndolas como campos portadores de un *habitus* disciplinario, ubicándose los agentes de esos campos de acuerdo con su disposición de capitales. *Las disciplinas pueden ser comprendidas como campos*, es decir, como universos simbólicos autorreferidos, de construcción socio-histórica, en un movimiento constante de unidad y diferenciación y dinamizadas por pugnas de dominio y control simbólico en su interior (Bourdieu, 2002).

El discurso científico, particularmente en los siglos XVIII y XIX, experimentó continuas diferenciaciones, producto de las pugnas en su interior y de la generación y legitimación de nuevos objetos de estudios. En el caso de las ciencias sociales, resulta clara su progresiva diferenciación del campo de las *humanidades* hasta constituir disciplinas propiamente como tales. Las humanidades correspondían a un campo de saber y por lo tanto también un espacio relacional dominado, desde la Grecia clásica al Renacimiento, por la filosofía y la historia, a las que se sumaban otras áreas menores del saber, como por ejemplo, la retórica: “La influencia de la Antigüedad en la educación, tema que vamos a ocuparnos, presuponía, por de pronto, el predominio del humanismo en las universidades” (Burkhardt, 1951: 183).

El Renacimiento constituye así un enorme movimiento diferenciador de las humanidades desde la estructuración religiosa-cristiana de las mismas que se había constituido durante la Edad Media: “A fines del siglo XV, la época en que el humanismo tomó vuelo, consistió esencialmente en el cultivo de las ciencias que tenían por fin la felicidad y el perfeccionamiento del hombre, en oposición a la teología, convertida en la escolástica, la que se volvía hacia Dios. De esta oposición a la escolástica el humanismo sacó su nombre” (Funk-Brentano, 1939: 55).

El campo científico o de las disciplinas científicas entendidas como aquellas que estudiaban la “naturaleza”, se constituye también a partir del Renacimiento como recuperación del saber clásico y de los aportes de otras tradiciones intelectuales, en particular la árabe (Hourani, 2003: 253-259) y con fuerza a partir del siglo XVIII con el correlato de practicantes de tales disciplinas y de un espacio diferenciado e institucionalizado en las universidades. Junto a esto, el proceso constitutivo de disciplinas de las ciencias naturales está dado por la diferenciación de la filosofía y de las humanidades en general, por su fundamentación en el método hipotético-deductivo y su argumentación sustentada en la empiria, lo que las impregna de la *lógica del descubrimiento* (Hughes y Sharrock, 1999).

Así, el científico comienza a diferenciarse del filósofo y del humanista por cuanto no sólo inventa y crea, sino que también descubre y se diferencia también del matemático (a su vez se había diferenciado del filósofo) por cuanto analiza datos materiales o de la naturaleza y no sólo abstracciones. En cada uno de estos casos vamos a observar la unidad epistemológica autorreferencial entre objeto de estudio y explicación, es decir, los practicantes disciplinarios junto con diferenciarse y distanciarse (químicos de biólogos, por ejemplo, que un tiempo estuvieron confundidos bajo la categoría de “naturalistas”), producen una generación paulatina de *habitus* disciplinario, constituyendo así el campo donde se produce la disputa disciplinaria.

Ejemplo de ello es que los biólogos aun cuando generan una disciplina que trata de hechos materiales no la reducen a la estructura atómica y, por lo tanto, a la química, sino por el contrario, consideran que el hecho biológico se explica con teoría biológica, de la misma manera que la teoría del consumidor, punto de partida de la explicación económica neoclásica, no queda subsumida a la psicología conductista,¹⁰ sino que se mantiene como explicación económica a partir de la figura de *homo economicus*.¹¹

10 “Las variables psicológicas, aunque en modo alguno irrelevantes para la economía, son menos importantes en ellas que ciertas variables ambientales, demográficas, sociales y políticas, para no mencionar las específicamente económicas” (Bunge, 1999: 126).

11 “Aunque cada economista emplea su propio modelo en economía, todos parten habitualmente de un conjunto básico de supuestos. El modelo básico del economista consta de tres componentes: los supuestos sobre el modo de conducta de los consumidores, los supuestos sobre el modo de conducta de las empresas y los supuestos sobre los mercados en los que interrelacionan estos consumidores y estas empresas” (Stiglitz, 2002: 43). Por su parte, Albertini y Silem (1983) señalan de manera muy sugerente que entre las corrientes fundadoras del análisis económico moderno y, por lo tanto, de su estructuración como disciplina, sólo el marxismo y los análisis de Schumpeter (1971) dialogan con otras tradiciones disciplinarias

Lo que actualmente se entiende por disciplinas de las ciencias sociales son discursos y comunidades de practicantes que surgen desde la segunda mitad del siglo XVIII en el caso de la economía (Schumpeter, 1971) y en el siglo XIX para el caso de la sociología (Timasheff, 2001), la antropología (Harris, 1999) y la psicología (Hothersall, 1997). La constitución de disciplinas es un hecho sancionado por el reconocimiento e institucionalización de un determinado campo del saber en el ámbito universitario.

Las universidades (o instituciones equivalentes) juegan el rol legitimador del saber digno de ser considerado disciplina y por diferenciación excluyente relegan a otras áreas de saber a posiciones extra-universitarias e incluso extra-académicas, y jerárquicamente inferiores, como ha sido el caso de la alquimia y la astrología, exclusión que también no pocos trataron de aplicar en tiempos más recientes al psicoanálisis.¹² Este rol de legitimador simbólico de disciplinas que cumple el campo universitario no se refiere necesariamente al nivel de científicidad de la disciplina, ya que en las universidades se reconoce al estatus disciplinario no sólo a los saberes científicos más evidentes, sino también a las artes e incluso a la teología, aplicándoseles grados de licenciado, master y/o doctor en ambos casos.

Con ello, resulta claro entonces que la exclusión de unos campos de saber en el mundo universitario y la inclusión de otros se explica, a su vez, por la legitimidad social de los mismos, de la cual las universidades son a veces sólo una caja de resonancia. Así, las universidades se ubican en el vértice superior del campo de la legitimación disciplinaria, pero gran parte de su actuar al interior de este campo está estructurado por fuerzas sociales exteriores a ellas. A partir de este reconocimiento disciplinario se institucionaliza tal proceso mediante facultades y departamentos universitarios y en cursos y temáticas dentro de las formaciones respectivas.

Este es un proceso que recoge el acumulado por una comunidad hasta ese momento semiformal de un campo de saber y con eso también se determina a los profesores de las aulas universitarias en términos de portadores legítimos del saber disciplinario. El análisis de los currículos de formación universitaria es extraordinariamente decidor en torno a esta argumentación, ya que consti-

en tanto las corrientes dominantes desde la mitad del siglo XX, es decir, el (neo) liberalismo (proveniente de Smith) y el keynesianismo tienen un lenguaje y una definición de objeto y método, intraeconómicos. Es como si siguieran los argumentos que ya vimos en Durkheim, pero al interior de la economía.

12 Véanse, por ejemplo, las críticas de Bunge y Popper al psicoanálisis en términos de pseudociencia.

tuye lo legítimamente válido como forma y fondo de conocimiento para que un individuo sea reconocido como parte de la cofradía disciplinaria.

Dos aspectos surgen rápidamente como comentario a estos currículos de formación en el ámbito de las ciencias sociales. Por un lado, ellos tienden a ser relativamente homogéneos tanto en la comparación interinstitucional como internacional, en disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología, y casi idénticos en el caso de la economía. En educación, en cambio, entendiendo por tal la formación pedagógica y los estudios conducentes a una licenciatura en educación así como de master y doctorado, los currículos son extraordinariamente disímiles.¹³

La explicación de esta diferenciación remite a nuestra hipótesis de trabajo: estas diferencias reflejan áreas del saber constituidas como disciplinas y otras que no lo son. Existe también otro aspecto que marca la diferencia de las ciencias sociales de fuerte constitución como disciplinas y lo que se denomina *la educación* como intento de conformación como disciplina. Es lo que podemos señalar como la distinción entre disciplina y fenómeno estudiado. Para ello tomaremos nuevamente los ejemplos de la sociología y la economía. La primera es un cuerpo disciplinario que define su objeto de estudio en torno a un fenómeno, la sociedad, en tanto la economía hace lo mismo en relación con los intercambios y la formación de valor.

En ambos casos es el punto de vista el que mayoritariamente ha creado el objeto, dado que sólo se habló de sociedad como campo de estudio así como de sistema económico, en el momento en que hubo sociología y economía propiamente tal; antes de eso, conceptualmente, sólo había gente y transacciones.

Las disciplinas, en ambos casos, son modos de conocimiento de tales fenómenos, como lo hace la psicología en torno a la psiquis (objeto que com-

13 Para fundamentar esta información hicimos un análisis, sólo sobre los nombres de los cursos en los programas de estudios comparados. En el caso de la formación de pregrado en economía en tres de las principales universidades chilenas (PUC, Universidad de Chile y Universidad de Santiago) coincide en un 80%. Los niveles de coincidencia son similares con formaciones prestigiosas, también en posgrado, a nivel internacional. En el caso de sociología, antropología y psicología, las coincidencias entre universidades chilenas son similares. En el caso de las formaciones en pedagogía, las coincidencias bordean el 50%. A nivel del doctorado en educación, el estudio previo a este artículo (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011) da cuenta de una gran heterogeneidad curricular. Tomando un argumento que desarrollaremos más adelante en el presente artículo, esta situación demuestra los niveles de regulación de oferta que es posible llevar a cabo a partir de la densidad de estructuración de la disciplina como campo.

parte y disputa con la psiquiatría), pero en todos estos ejemplos la disciplina y el fenómeno en observación son ámbitos o campos diferenciados, aun cuando relacionados. En contrapartida, la educación es sólo un fenómeno en la sociedad, definido de manera amplia y laxa, tradicionalmente estudiado desde múltiples perspectivas, desde su vinculación con la polis en la Grecia clásica, pasando por los deberes para con el Estado en la Roma imperial, aprisionada como fenómeno por la teología y el catecismo durante la Edad Media, basada en el humanismo durante el Renacimiento y articulada con la creación de individuos democráticos y productivos en el capitalismo de los siglos XIX y XX (Redondo 2001).

Como ya señalamos, es la universidad moderna, es decir, aquella que surge después de la Revolución Francesa bajo el modelo napoleónico, así como aquella de los *colleges* del mundo anglosajón, y de la concepción humboltiana en Alemania, las que tienen la capacidad de transformar a las ciencias en disciplinas (Habinek, 2010). Será en particular el modelo francés el que consagrará a la universidad en torno a la formación de profesionales a nivel superior (Glavich s/f; Arredondo, 2011), ampliando así la noción de disciplina a un nuevo dominio, el de la profesión. Abbott (1988) aborda las profesiones y los profesionales como grupos que aplican conocimiento abstracto y que lo usan, además, para diferenciarse de otras categorías sociales.

En contrapartida, la ciencia predisciplinaria es la que desarrolla la categoría de sabio o de erudito, encerrado en su laboratorio y en bibliotecas, experimentando y escribiendo, y con discípulos que, al mismo tiempo que le ayudan, se convierten en sus herederos.¹⁴ Estos intelectuales desarrollan su oficio en medio del rigor y la perseverancia, pero, paradójicamente, lo transmiten a sus discípulos de manera informal mediante la experiencia del día a día. En tal cotidianidad no hay proyectos de investigación formalizados, tal como los conocemos hoy en día, ni tampoco currículos de formación de las futuras generaciones.

14 Russell (1983) alude a esta figura para dar ejemplos de surgimiento de la ciencia moderna, representada en diferentes campos por Galileo, Newton, Darwin y Pavlov, quienes, a juicio de Russell, fueron decisivos para modelar algunas disciplinas como las conocemos en la actualidad. Se trata de la astronomía, en los casos de Galileo y Newton, fundamentada desde ellos en la física experimental y en el método inductivo, el que, de acuerdo con Russell, había sido despreciado en la Antigüedad griega, y a Darwin y Pavlov, en torno a la biología y fisiología moderna (evolutiva y del presente), fundamentándolas en la observación experimental y a diferencia de los mencionados en primer lugar, Darwin y Pavlov; además, no le dan a estas últimas disciplinas una fuerte modelización matemática, contrariamente a lo que sucedió con la física y la astronomía.

La institucionalización de las ciencias en las universidades, es decir, su conversión en disciplinas estructuró el campo de saber y le dio al científico/intelectual nuevas reglas de juego, así como una comunidad de colegas/pares y le significó, además, la formalización de la transmisión de su saber mediante los currículos de formación.¹⁵ De paso también los discípulos se transformaron en alumnos, cambiando el centro de su relación personalizada por una de tipo institucionalizada.

Un paso siguiente ocurre entre los siglos XIX y XX cuando, definitivamente (el proceso ya había comenzado con anterioridad en algunos campos del saber), las disciplinas se convierten en profesiones. La nueva categoría de *profesional* connota al individuo que directa y explícitamente busca convertir la utilización del saber transmitido por la ciencia, y formalizado y codificado por la disciplina en un capital para su inserción y distinción en el mercado laboral (Freidson, 2001; Abbott, 1988): el profesional no cultiva académicamente la disciplina, sino que la utiliza para posicionarse en un mercado no académico.

Este proceso exige un nuevo proceso de diferenciación, ya que el científico/intelectual, queda relegado/refugiado en la universidad, convertido en una suerte de guardián de la disciplina. Este último tema tiene gran relevancia para la argumentación de este artículo. Algunas ciencias y áreas de saber estructuradas en disciplinas al interior de las universidades han coexistido largo tiempo con la profesión, debido a la practicidad de su saber. Ejemplos muy antiguos y casi fundadores del mundo universitario son la medicina y el derecho (Burckhardt, 1951: 183-184).

Otras ciencias y áreas de saber se mantuvieron durante mucho tiempo en el dominio exclusivo de la reflexión académica, pero la masificación de sus practicantes y sus búsquedas de empleo sin abandonar la identidad disciplinaria hicieron que adquirieran una dimensión profesionalizante, lo cual ha sido el caso de la mayoría de las ciencias sociales durante el siglo XX.¹⁶ Por su parte, la educación es, como dijimos, un fenómeno en la sociedad y, específicamente, es uno que se refleja sobre todo en la existencia de la práctica

15 Respecto de este proceso en Alemania, es interesante el estudio reciente de Habinek (2010).

16 Uno de los ejemplos más interesantes al respecto es el surgimiento del movimiento de “antropología aplicada” en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, que se define como “la gran variedad de actividades antropológicas que se hacen ahora y que se han hecho en el pasado, comprometidas con la resolución de problemas prácticos” (Van Willigen, 1986: 7).

pedagógica que, con el devenir de la modernidad, y por lo tanto de la secularización, comienza a profesionalizarse, llegando en muchos países a ser parte de las formaciones universitarias o al menos, superiores.

Al igual que la medicina y también de gran parte de las profesiones tradicionales, como el derecho, la ingeniería y la arquitectura, la educación —representada por la figura del *profesor o maestro*— primero existió (al menos en Chile) y con mucha tradición y peso institucional, como oficio,¹⁷ luego como profesión; más adelante se le ubicó a nivel de formación en la educación superior y con ello se establecieron los rudimentos de una disciplina que no era la educación, como fenómeno social amplio, sino la pedagogía, como fenómeno interactivo restringido.¹⁸

Lo más decidor al respecto fue la ausencia de contenido disciplinario de la formación en educación de este primer periodo constitutivo: el saber que aprendían los futuros docentes trataba de reglas morales, de un conjunto de preceptos normativos e, incluso, de procedimientos de higiene y rudimentos de un eventual saber disciplinario, es decir, lo opuesto a lo que señalamos en las páginas anteriores al hablar de una disciplina, pues no se trata de la formación de un neolenguaje disciplinario, sino de préstamos normativos y de contenido académico, venidos estos últimos, a su vez, de otras disciplinas.

A modo ilustrativo, tomemos de Labarca (1939) la descripción que hace del plan de estudios de la primera escuela normal (de formación de maestros) en Chile en 1842: “Su plan de estudios no contenía sino una sola asignatura de oficio: *a*) métodos de enseñanza mutua y simultánea; las otras *b*) lectura y escritura; *c*) dogma y moral religiosa; *d*) aritmética comercial; *e*) gramática y ortografía castellana; *f*) geografía descriptiva; *g*) dibujo lineal; *h*) nociones de historia particular y general de Chile” (113). También nos avala la afirmación anterior la extraordinaria obra de José Abelardo Núñez (1883), destacado educador y hombre público chileno de la segunda mitad del siglo XIX.

Núñez, por encargo del gobierno, recorre América del Norte y Europa para observar experiencias de escuelas normales útiles para Chile. No tene-

17 Respecto del “oficio” de docente, antes de llegar a la profesión docente, señala Labarca para el caso de Chile: “Pobrísimas, destartaladas y misérrimas, las escuelas primarias de aquellas décadas, tenían un magisterio en consonancia con esa desnudez. Su preparación casi nunca subía de leer y escribir. Recalaban en ese oficio cuando la vida les había despedido de los demás” (Labarca, 1939: 113).

18 Nos basamos en esto en el detallado estudio de Cox y Gysling (1990), que aborda los currículos de formación de docentes en Chile en sus cuatro principales referentes institucionales.

mos el espacio suficiente en este artículo como para detallar la descripción que hace de los planes de estudio para futuros docentes en numerosos países, pero en general constatamos que se trata de un aprendizaje generalista con pocas o ninguna materia identitaria docente. Sólo a manera de ejemplo, el autor da cuenta de lo que se enseña en la época en la escuela normal de Nueva York, considerando el último semestre de estudio, que por lo tanto debería tener mayor especialización. Sus cursos son: 1) Latín; 2) Filosofía y Pedagogía; 3) Literatura y Lengua inglesa; 4) Ciencias Físicas, además de un repaso de astronomía, música, dibujo y fisiología (Núñez, 1883: 25).

No hay duda alguna de que tal realidad constituye campo y *habitus* a partir de sus prácticas recurrentes, pero no lo hace, por lo dicho anteriormente, sobre la base de códigos académicos (lenguaje autorreferencial) sino práctico-normativos: eso puede constituir una profesión, pero no una disciplina.

Volviendo a la unidad ciencia-disciplina, en el momento en que ella queda establecida y relegada (o refugiada) en las universidades, la comunidad de practicantes se enfrenta a la necesidad imperiosa de autorreconocimiento como requisito primario de la disputa disciplinaria y con ello de creación del campo disciplinario propiamente tal. Esto no es otra cosa que la estructuración del campo como escenario social en el cual la disciplina establece sus códigos comunicativos de base, sus legitimidades y sus jerarquías, todos ellos a partir de su *habitus* dominante.

El científico/intelectual necesita diferenciarse del resto de los campos sociales como una manera de existir socialmente, pero en tal proceso necesita también de la existencia de otros agentes con quienes mantener la alteridad que exige todo funcionamiento de campo: una cercanía que genere un mutuo reconocimiento de prácticas amparadas en el mismo *habitus*, sin el cual ningún campo es posible, al mismo tiempo que este ordenamiento genera una disputa posicional por el control, dominio y jerarquía del campo (Bourdieu, 2003).

Para lo primero, las disciplinas y sus agentes crean y consolidan lenguaje, estilo, temáticas, métodos, rituales, es decir, una operacionalización del *habitus* del campo disciplinario. Si la disciplina está altamente consolidada, es decir, y tal como lo señalamos anteriormente, conforma un campo de practicantes que no sólo se reconoce como último peldaño de una historia disciplinaria (Kuhn, 2001), sino que genera también un férreo consenso de los objetos centrales de estudio y de sus derivados, que además de consensuar y diferenciar conceptos y métodos para el análisis de tales objetos, podrá ejercer un proceso regulativo sobre la generación de nuevas expresiones disciplinarias, en particular, las formaciones académicas.

Uno de los mejores ejemplos de este control regulativo es la existencia de “comités de pares” para las evaluaciones de diversas producciones disciplinarias, los que actúan como reguladores intradisciplinarios, contribuyendo a que la disciplina se mantenga permanentemente autorreferenciada.

Los estudios de posgrado son una importante manifestación de reproducción y de regulación intradisciplinaria, ya que al ser de corta duración y cuando están estructurados nominalmente desde una disciplina, concentran la esencia disciplinaria, su tradición, su definición de objeto y métodos y, por supuesto, su *habitus*, todo ello condensado en su programa de estudios. Además, porque especialmente a nivel de doctorado (re)producen a los individuos que heredarán la disciplina. Así, por ejemplo, una maestría o un doctorado en economía es la continuidad en una tradición para quien tiene estudios de posgrado en la disciplina, pero resulta una inducción forzosa (y muchas veces, penosa) y a gran velocidad, para quienes vienen de otras disciplinas o campos de saber.

La fortaleza de una disciplina genera entonces la continuidad y reproducción de la misma dentro de condiciones intracampo. La oferta de formaciones, en especial a nivel de posgrado, son posibles, en consecuencia, sólo bajo la influencia reguladora del *habitus* compartido de la comunidad de practicantes y con ello, a partir del reconocimiento de la legitimidad de la oferta en tanto comunicación intradisciplinaria. Esto hace que, más allá de regulaciones formales sobre la oferta de posgrado, como son aquellas imperantes actualmente en la mayor parte de los sistemas de educación superior bajo el rótulo de acreditaciones, la demanda por tales programas cuando son disciplinarios y más específicamente cuando pertenecen a disciplinas altamente estructuradas y/o solidificadas, resulta homogeneizada por efectos de una *regulación cultural* por parte de la comunidad de practicantes y demandantes disciplinarios.

Dos aspectos relacionados entran también en este momento en el análisis: el peso del capital cultural de la comunidad de practicantes disciplinarios y su conexión a nivel supranacional o de globalización disciplinaria. Sin embargo, antes de analizarlos es necesario clarificar este concepto de regulación cultural. Por tal nos referimos al poder controlador de las características de la oferta que, desde los practicantes de la disciplina (o candidatos a), se ejerce para orientar y homologar las características de tal oferta, haciéndola similar en términos interinstitucionales e internacionales.

Retomado un argumento inicial en este artículo, esto se produce debido a la existencia de la disciplina como campo, es decir, como espacio simbólico altamente estructurado, con densidad histórica, es decir, con tradición y

con legitimidad compartida de contenidos (métodos, conceptos y/o teorías y objetos de estudio). El capital cultural de los demandantes de estas formaciones disciplinarias juega un rol de importancia en esta regulación cultural. Las disciplinas de alto prestigio y solidificación son ejercidas por agentes que concentran alto capital cultural no solamente en su saber disciplinario, sino también en los recursos culturales laterales exigido para el manejo disciplinario y, por lo tanto, para la participación del campo: se espera por ejemplo que los practicantes académicos de la química, física, biología, astronomía o de la economía sean competentes en lengua inglesa aun cuando no sean angloparlantes y que manejen *softwares* especializados, incluso cuando ninguno de ellos sea informático propiamente como tal.

No sucede lo mismo con los practicantes de otras disciplinas y de supuestas disciplinas, como es el caso de la educación. Este alto capital cultural de los practicantes (en términos relativos y comparativos a los practicantes de otras disciplinas y campos de saber) facilita la globalización de sus referentes disciplinarios, les hace estandarizar un concepto de posgrado y en particular de doctorado en sus disciplinas: el demandante de este nivel de estudios en física o en economía espera y demanda que los contenidos del doctorado que se ofrece en Nueva York, París o Santiago de Chile sean relativamente similares; sólo de esa manera tales ofertas se incorporan conceptualmente dentro de la disciplina.

En otras palabras, la conjunción del *habitus* disciplinario con el ejercicio de sus capitales culturales hace que los agentes del campo disciplinario ejerzan una regulación cultural de la oferta disciplinaria: el doctorado en Santiago debe ser formal y en lo posible sustantivamente igual al de Harvard; de lo contrario, simplemente no será considerado un programa de doctorado legítimo y digno de ser seguido en tales disciplinas.

La casi antítesis de lo mayormente planteado en las páginas anteriores sucede con la educación. Al respecto profundizaremos en tres tesis: 1) la educación no es una disciplina; 2) los demandantes de estudios de posgrado en educación, particularmente a nivel de doctorado, no están en condiciones de ejercer una regulación cultural eficaz; y 3) la consecuencia de los dos enunciados anteriores, en particular en un ambiente liberal de la oferta universitaria (caso de Chile, pero también de otros países) genera un indisciplinamiento de la demanda y, en consecuencia, de la oferta, es decir, una comunicación ineficaz entre los practicantes sobre la base de una ausencia de autorreferencialidad conceptual.

El tratamiento disciplinario de una no-disciplina

De acuerdo con la argumentación seguida en este artículo, una disciplina es la conjunción de al menos los siguientes elementos: *a)* un objeto de estudio o un conjunto de ellos relativamente consensuados por los practicantes disciplinarios, aun cuando puedan ser divergentes en términos epistemológicos; *b)* un conjunto de practicantes, tanto en su polo académico como en el aplicado o de profesión, ambos conectados por lenguajes, códigos y distinciones histórico-simbólicas que generan identidad disciplinaria y comunicación aun cuando ella sea por divergencia; *c)* a partir de los dos elementos anteriores, se produce la posibilidad de reconocer una estructura de campo disciplinario, con sus objetos de disputa, sus agentes dominantes y dominados, sus juegos de capital, sus legitimidades e ilegitimidades y su *habitus* disciplinario; y *d)* a partir de los tres elementos anteriores es posible observar su realidad histórico-cultural que conforma la tradición y estructura disciplinaria y que marca el estilo de práctica válida (y por lo tanto también inválida) al interior de la disciplina. Nada de lo anterior sucede con “la educación” y para probar esta afirmación recorreremos uno por uno los puntos señalados anteriormente.

a) ¿De qué se trata la educación? La pregunta, si no es precisada, confunde fenómeno con campo de saber. Hay símiles lingüísticos que son sólo de forma pero no de fondo, tales como la economía y la geografía, entre otros. La pregunta ¿de qué se trata la economía? alude a la disciplina aun cuando el término sea equivalente al preguntar: ¿en qué se basa la economía de este país?, que se refiere al fenómeno. Así, la economía (ciencia-disciplina) estudia la economía (fenómeno).

Convengamos que en esto hay intensos procesos constructivista-fenomenológicos, ya que el arsenal conceptual de la disciplina permite distinguir al fenómeno en tanto realidad. La disciplina ha enmarcado al fenómeno y si éste existía antes de la disciplina después de ella sólo lo vemos con distinciones disciplinarias con el peso de su lenguaje y de los códigos que enmarcan tal lenguaje. La pregunta: ¿De qué se trata la educación? es descomponible, inicialmente, en la distinción del fenómeno, y sobre esto hay relativo consenso: en tanto fenómeno la educación se entiende, básicamente, como el proceso institucionalizado de transmisión de conocimientos. En tanto fenómeno, además, la educación es un proceso interactivo entre individuos y fuertemente enmarcado en una institucionalidad social y política.

Desde este punto de vista, definir a la educación como disciplina no tiene más sentido que definir al matrimonio como disciplina,¹⁹ y si bien es cierto que en ambos casos (educación y matrimonio) existirá un mínimo comunicacional para entender qué es básicamente cada fenómeno, en cada caso, también tal ejercicio jamás pasará de servir como punto de arranque de una fenomenología disciplinar: la educación como el matrimonio, desde la sociología, no son lo mismo que desde la economía o desde la ciencia política: no tiene mayor sentido hablar de ellos si no se especifica el marco conceptual de su aproximación, lo que suele suceder con fuerza con los fenómenos y bastante menos con las disciplinas.

Respecto de estas últimas, se podrá argumentar que también son fenómenos, pero para la existencia de aquellas se requiere su estructuración como campo: el día en que psiquiatras y cirujanos no se reconozcan como parte del campo de la medicina habrán dos consecuencias excluyentes: o se termina la medicina como referente conceptual mayor y común a ambos, o uno de ellos es expulsado o autoexiliado de tal campo. Así, más que el fenómeno médico, la disciplina médica está determinada por la comunicación y mutua inteligibilidad, aunque ella sea conflictiva y por la recursividad autorreferencial de los agentes integrantes del campo, es decir, de los propios médicos y de sus estructuras institucionales.

b) Los agentes o practicantes educativos y sus identidades comunicacionales. Si bien es cierto existen los profesores, otra cosa suelen ser los pedagogos y por supuesto los psicólogos, politólogos, sociólogos y economistas de la educación; por tanto, cabe preguntarse: ¿Existen los educólogos? Si es así, volvemos a lo anterior, ¿quiénes son, qué es lo propio de su saber, cuáles son sus conceptos distintivos, cuáles son los códigos que identifican su disputa de campo? No hay que afanarse en buscar mucho al respecto, pues simplemente ese campo disciplinar no existe, porque la disciplina tampoco existe. Al identificarse alguien como “especialista en educación” es poco lo que comunica, más allá de una imagen de maestro de colegio, a menos que se identifique a ese alguien con una disciplina anexa o con un tema o perspectiva de análisis del fenómeno educativo, perspectiva que, a su vez, suele estar encapsulada disciplinariamente.²⁰

19 Algo así como alguien que propusiera una *matrimoniología*.

20 Imaginemos que alguien dice: “Soy experto en educación”. La única manera de generar comunicación subsecuente es, según nuestra argumentación, añadiendo por ejemplo “y me ocupo de estudiar el financiamiento de las escuelas” o “me ocupo de reflexionar sobre la justicia en educación”. En el primer caso la distinción del observador será “economista”, y en

El conjunto de practicantes y/o de participantes del eventual campo disciplinar educativo no son tales por cuanto no hay códigos comunicacionales que establezcan la relación entre ellos: no se trata de que un didacta y un economista de la educación estén distantes en el mismo campo, simplemente no están en el mismo campo. Al contrario, un psicoanalista y un psicólogo conductista aun cuando epistemológicamente están ubicados en las antípodas disciplinarias debaten y comparten conflictualmente el campo de lo psíquico y las distinciones básicas e identitarias de la psicología, es más —como campo y como creación identitaria— ambos se necesitan para definirse por oposición.

c) Si no hay campo disciplinario, no hay elementos a disputar por sus agentes y no hay producción de *habitus* disciplinar. Por lo dicho anteriormente, el eventual y supuesto campo disciplinar educativo no tiene conceptos, códigos ni distinciones que entrelacen a los participantes, y que les generen prácticas comunes y recurrentes, así como prácticas formadoras de *habitus* que faciliten tanto la comunicación como la disputa intradisciplinar.

d) La tradición disciplinar. No existe una tradición de estudios educativos en tanto disciplina, excepción hecha de la pedagogía (incluyendo la didáctica), la cual, a su vez, es fuertemente disputada y amenazada como intento de disciplina autónoma por la psicología del aprendizaje. Al examinar los currículos de los programas de doctorado en educación y sus referentes bibliográficos se observa que ellos aluden a un híbrido: un poco de historia, de sociología, de teoría política y tal vez de economía, todos ellos, por supuesto, *de la educación*, lo cual es prueba fehaciente de la inexistencia conceptual intradisciplinaria, con la eventual excepción de la pedagogía.

Las disciplinas y su poder regulador: el caso del doctorado en Chile

Uno de los elementos más interesantes de la construcción de las disciplinas como campos es la capacidad que tienen para ejercer poder regulador. Asumimos aquí la idea de regulación en un sentido de estabilización del campo en cuestión, lo que posibilita la reproducción del mismo dentro de márgenes de autorreconocimiento y aceptación por parte de sus participantes.²¹ La

el segundo, muy probablemente “filósofo” o “jurista”, ya que las distinciones utilizadas serán conceptualizadas dentro de tales campos disciplinares.

21 La regulación es un concepto amplio utilizado por el conjunto de las ciencias sociales y también por las ciencias naturales y, a riesgo de simplificar, lo consideramos, a partir de observar que el Estado y su normativa regulan la economía de mercado y que la Real Acade-

regulación no significa, sin embargo, una limitación total del cambio disciplinar sino que permite que tal cambio sea incluso dentro de estructuras reconocibles para sus participantes, por lo que en tales casos podemos hablar de los campos como *estructuras regulativas*.

La perspectiva útil para entender parte de este proceso es la propuesta ya clásica de Kuhn (2000); sin embargo, nos interesa resaltar que dado que las disciplinas son, como dijimos al comienzo de este artículo, estructuras, los cambios o emergencias o crisis de paradigmas no necesariamente fracturan la disciplina sino que proponen nuevos referentes conceptuales que, aun cuando innovadores y opuestos a los anteriores, muestran continuidad con aquéllos. La disciplina entonces actúa disciplinariamente regulando su dinámica de campo (disputa y generación de comunicaciones válidas) y evitando que la innovación fracture definitivamente la unidad conceptual y los objetos de disputa entre agentes.

Por el contrario, si ello llegara a ocurrir, tendríamos dos resultados posibles, la transformación radical disciplinar en el caso de que la nueva emergencia paradigmática domine totalmente el campo, o la escisión definitiva, que daría lugar a una nueva disciplina. El campo disciplinario con su conjunto de elementos simbólicos y relacionales que hemos mencionado a lo largo de este artículo genera entonces una regulación constante que hace que las nuevas manifestaciones con sus nuevos descubrimientos y ramificaciones disciplinares sean reconocibles desde dentro y fuera del campo. La química o la biología en sus nuevas manifestaciones siguen constituyéndose como disciplinas en la medida que sus descubrimientos sigan siendo denominados, es decir, conceptualizados, a partir de los códigos disciplinares básicos.

Ahora bien, un elemento central que nos interesa discutir en este artículo refiere a un tipo particular de creación disciplinar como es el posgrado y a la dimensión regulativa a la cual está adscrita. Tanto el posgrado como el pregrado son una manifestación de reproducción disciplinar, pues lo que buscan es transmitir *habitus* disciplinar hacia nuevas generaciones aun cuando (dependiendo de cada disciplina) no todos los educandos lleguen a ser practicantes disciplinares.

mía de la Lengua Española regula el uso de nuestro lenguaje, así como tantos otros ejemplos posibles, que se trata entonces de un proceso de estabilización de un sistema para que, por un lado, siga cumpliendo sus objetivos (visión funcionalista) y, por otro, para que siga siendo inteligible para sus usuarios (visión cognitiva y comunicativa). La regulación no impide el cambio sino que lo dosifica y lo procesa para hacerlo soportable, y de esa manera evita que los individuos vivan en una constante desestabilización.

El pregrado cumple entonces el rol de socializador primario que permite la participación comunicativamente eficaz en el campo disciplinar. En palabras simples, permite entender de qué se habla al interior del campo y cuál es el lenguaje que permite inclusión, y por lo tanto también aquel que genera exclusión (respecto de esta dinámica de campo en general véase Bourdieu, 2002). Por su parte, el posgrado cumple la misma función, pero por cuestiones de espacio vamos a omitir un análisis del master —que por su exigencia actual tanto de profesionalización como en algunas ocasiones de predoctorado requiere de otras categorías de análisis— y vamos a concentrarnos en el doctorado que tiene sus orígenes en los inicios de la institución universitaria y que, por constituir el grado universitario superior, tiene una vinculación íntima con los elementos sustanciales del campo disciplinar.

Con el doctorado, el individuo es (re)socializado disciplinariamente en profundidad y además se le consagra como eventual productor disciplinario: no sólo es un hablante del lenguaje en cuestión, sino que el practicante, una vez doctorado, está habilitado y legitimado para ser un innovador y cuestionador del lenguaje disciplinar, en calidad de par disciplinario; por lo tanto, el carácter simbólico del doctorado es, sin lugar a dudas, enorme. Por lo mismo, una desregulación del doctorado puede provocar una desestabilización de la disciplina que puede arrastrarla incluso a una crisis terminal.

Esta desregulación significa que el contenido del doctorado, por un lado, no esté articulado con la producción disciplinar y/o que la variabilidad de la oferta y/o de los contenidos de los doctorados en una disciplina sean de tal magnitud que no permita ni comunicación ni reconocimiento entre y hacia los productores disciplinarios. De acuerdo con nuestra argumentación central, las disciplinas en tanto estructuras y tradiciones requieren que exista en ellas una estabilización autorreferencial basada en un lenguaje fuertemente universal, dado que las disciplinas en menor o mayor grado forman parte de un saber global y no de uno territorializado: no existe la química mexicana o canadiense o la biología española o la inglesa, existe simplemente la química y la biología.

En el caso de las humanidades y las ciencias sociales puede existir algo más de territorialización, pero ella tiende a estar cada vez más limitada: la sociología y antropología probablemente son en algo distintas, en cuanto a desarrollo disciplinar y a estructura curricular de su pre y posgrado, por ejemplo en Estados Unidos y en Chile; pero tienden crecientemente a homologarse, y sus aspectos distintivos son una territorialización de aspectos universales, es decir, son aplicaciones o ejemplos.

Es precisamente este aspecto transnacional y universal de las disciplinas lo que hace que ellas puedan ser reguladas, más allá de las fronteras nacionales, por sus practicantes. Esta regulación cultural aborda y en gran parte soluciona un problema emergente y concreto de la complejidad y diversidad del mundo académico actual: la calidad de las formaciones doctorales ofrecidas.

No se trata de afirmar que con una regulación cultural producto de la alta estructuración disciplinaria se producirá una regulación ascendente de la calidad de las ofertas de doctorado, pero sí una relativa homologación de ésta y de sus códigos comunicacionales, tales como enfoques teóricos, referentes bibliográficos, metodologías empleadas y problemáticas abordadas en las tesis, por ejemplo; las cuales, al tender a ser universalmente homologables, evitarán, en un mundo de alta globalización y de flujos comunicacionales rápidos e intensos, la existencia de lo deficitariamente marginal o bien generarán su rápida deslegitimación.

Un aspecto, también enunciado hace algunas páginas, falta como corolario de esta argumentación: la posesión de capital cultural, como insumo básico, para ejercer la regulación cultural. En el marco teórico que sustenta la argumentación de este artículo, el capital cultural se entiende como el acervo de conocimientos interiorizados y utilizables por el individuo en un contexto específico y que le permite utilizar una determinada cantidad de poder, de legitimidad y de control situacional (Bourdieu, 1979). De acuerdo con esto, es importante tener en cuenta que el capital cultural es un inobservable directo y que solamente puede ser inferido a partir de otras manifestaciones, particularmente las de tipo evaluativo-educacional.

Interesa el tema del capital cultural porque su posesión permite refinar y potenciar la demanda de una determinada formación, especialmente a nivel de doctorado. Por ejemplo, quienes demandan un doctorado en química regularán culturalmente la oferta del mismo, exigiendo su homologación a estándares internacionales y podrán hacer esto debido a su posesión alta y homogénea de capital cultural útil para tal regulación. La educación en Chile (y probablemente en otros lugares) demuestra precisamente lo contrario: se trata de una formación en la cual el capital cultural de ingreso de sus postulantes es de los más bajos del mundo universitario chileno, si se acepta el puntaje PSU²²

22 La Prueba de Selección Universitaria es un examen estandarizado de conocimientos escolares para ingresar a la Universidad en Chile. Las formaciones de pregrado en educación en Chile son de las que tienen más bajo puntaje de ingreso en el país. Dos ejemplos: en el año 2011 en la Universidad de Chile (la principal universidad del país), el puntaje del último matriculado de su única carrera de educación (educación parvularia y básica inicial) ocupó el

como un indicador proxy del mismo.²³

Por último, para explicar la baja potencia de una eventual regulación cultural de las ofertas de doctorado en educación, nos encontramos con el argumento central de este artículo: los egresados de carreras de educación no tienen ni durante su formación ni una vez egresados una disciplina de la cual asirse, es decir, *no están disciplinados*. Asirse a una disciplina es sustentar inquietudes y postulados a partir de una tradición teórica y conceptual densa en la cual los practicantes se autorreconocen, aun cuando se distancien.

El resultado es lo que mostró un artículo previo que motivó este escrito (Corvalán, Falabella, Rojas, 2011) y es que las ofertas de doctorado en educación particularmente en un contexto de baja regulación de oferta, como es el chileno, son disímiles al extremo, con una suspicacia generalizada del ambiente de baja calidad, la cual curiosamente va aparejada de alta demanda: la prueba fehaciente de dos elementos que han cruzado este artículo: la a-disciplina que produce in-disciplina y baja regulación cultural.

Síntesis conclusiva

La sociología de las disciplinas es un campo extraordinariamente poco estudiado y en ella convergen ámbitos clásicos como es la sociología de la ciencia y la sociología del trabajo, y algunos más recientes como la sociología de la educación superior. La importancia de esta área de conocimiento parece evidente, ya que el mundo universitario es persistente en organizarse preferentemente desde disciplinas.

La constitución disciplinaria como poder regulador de los posgrados es un campo aun más interesante, pues más allá de su enorme interés como objeto de estudio, marca la frontera entre dos fenómenos muy pragmáticos del mundo universitarios actual: aquellas disciplinas de las que podemos esperar

lugar núm. 37 de un total de 50 carreras de pregrado (fuente <http://www.uchile.cl/portal/admision-y-matriculas/admision-regular-pregrado/69808/puntajes-de-ingreso-2011>, consultada el 23 de marzo de 2012). En la Pontificia Universidad Católica de Chile, el ingreso a la carrera de pedagogía en educación general básica, también en el año 2011, ocupa el lugar 22 de 37 (fuente: <http://dsrd.uc.cl/futuros-alumnos/admision-via-psu/requisitos-y-vacantes/vacantes-y-puntajes-corte-anteriores>, consultada el 23 de marzo de 2012).

23 Dado que el capital cultural es un inobservable directo, se necesitan indicadores de cantidad y calidad del conocimiento de los individuos. Por definición, la PSU revela gran parte del capital cultural de los individuos, por lo menos del tipo de capital que es válido en el mundo académico.

grados importantes de regulación desde la demanda o acción de sus practicantes, y aquellas, no-disciplinas, que requieren o bien ser reorientadas a disciplinas o bien requieren de una regulación imperativa desde la oferta o acción de un poder central. La educación, particularmente a nivel de doctorado, es un ejemplo de una nitidez notable de este segundo caso.

Bibliografía

- Abbott, Andrew (1988), *The Systems of Professions*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Albertini, Jean-Marie y Ahmed Silen (1983), *Comprendre les théories économiques*, París: Du Seuil.
- Bernstein, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*, Madrid: Ediciones Morata.
- Bourdieu, Pierre (1965), “La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison”, en *Sociologie et société*, núm. 1, Montréal: Presses Universitaires de Montréal.
- Bourdieu, Pierre (1979), “Les trois états du capital culturel”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 30, París: Maison de l’homme.
- Bourdieu, Pierre (1989), *La noblesse d’Etat*, París: De Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2002), “Ce qui parler veut dire”, en *Questions de sociologie*, París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2002), “Quelques propriétés des champs”, en *Questions de sociologie*, París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2003), *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bunge, Mario (1999), *Las ciencias sociales en discusión*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Burckhardt, Jacob (1951), *La cultura del Renacimiento en Italia*, Barcelona: Iberia.
- Cox, Cristián y Jacqueline Gysling (1990), *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*, Santiago: CIDE.
- Durkheim, Emile (1987), *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Funk-Brentano, Franz (1939), *El Renacimiento*, Santiago: Zig-Zag.
- Hothersall, David (1997), *Historia de la psicología*, México: McGraw-Hill.
- Kuhn, Thomas (2000), *La Estructura de las revoluciones científicas*, Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Harris, Marvin (1999), *El desarrollo de la teoría antropológica*, México: Siglo XXI.
- Hughes, John y Wes Sharrock (1999), *La lógica de la investigación social*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Labarca, Amanda (1939), *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago: Universitaria.

- Lahire, Bernard (2005), "Campo, fuera de campo, contracampo", en Lahire, Bernard, *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Luhmann, Niklas (1996), *La ciencia de la sociedad*, México: Universidad Iberoamericana, Iteso, Anthropos.
- Municio, Ángel Martín (2004) "Perspectiva histórica de la bioquímica", en *Arbur*, vol. 179, núm 706, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Núñez, José Abelardo (1883), *Organización de escuelas normales*, Santiago: Imprenta de la Librería Americana.
- Redondo, Emilio (2001), *Introducción a la historia de la educación*, Barcelona: Ariel.
- Ramos, Claudio (2008), "¿Sistema, campo de lucha o red de traducciones y asociaciones? Tres modelos para investigar la ciencia social y un intento de integración", en *Persona y Sociedad*, vol. xxii, núm. 2, Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Russell, Bertrand (1983), *La perspectiva científica*, Madrid: Sarpe.
- Schumpeter, Joseph (1971), *Historia del análisis económico*, Barcelona: Ariel.
- Stiglitz, Joseph (2002), *Microeconomía*, Barcelona: Ariel.
- Timasheff, Nicholas (2001), *La teoría sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Willigen, John (1986), *Applied Anthropology*, New York: Bergin & Garvey.
- Wallerstein, Immanuel (1997), *Abrir las ciencias sociales*, México: Siglo XXI.

Recursos electrónicos

- Arredondo, Dulce María (2011), "Los modelos clásicos de universidad pública", en *Odisea*, año 9, núm. 17 (julio-diciembre de 2011). Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica> (20 de diciembre de 2011).
- Corvalán, Javier, Alejandra Falabella y María Teresa Rojas (2011), "El doctorado en educación: un ejemplo de la desregulación en el campo de la educación superior en Chile", en *Calidad de la Educación*. Disponible en: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/70/cse_articulo970.pdf (7 de febrero de 2012).
- Freidson, Eliot (2001), "La teoría de las profesiones. Estado del arte", en *Perfiles Educativos* 23, núm. 93, México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/132/13209303/13209303.html> (20 de diciembre de 2011).
- Glavich, Eduardo (2011), *Breve e intencionado panorama histórico de la universidad (desde la Colonia hasta la Reforma)*. Disponible en: www.findthatfile.com/.../download-documents-01-glavich-breve-historia-de-la-universidad-rtf.htm (20 de diciembre de 2011).
- Habinek, Jacob (2010), *State-building and the origins of disciplinary. Specialization in nineteenth century German*, Working paper, University of California. Disponible en: <http://www.irl.berkeley.edu/culture/papers/habinek10.pdf>. (1 de junio de 2013).
- Municio, Ángel (2011), *Perspectiva histórica de la bioquímica*. Disponible en: <http://www.rac.es/ficheros/doc/00495.pdf> (5 de noviembre de 2011).

Javier Corvalán-R. Antropólogo (Universidad de Chile) y Doctor en Sociología (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Investigador de tiempo completo en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado en Santiago de Chile y director del Magíster en Política Educativa de esa universidad. Su campo de especialización es la sociología de la educación y la investigación en política educativa. Publicaciones recientes: en coautoría con Marcela Román, “La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno”, en *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 21/01 (2012). Disponible en: http://www.fcs.edu.uy/archivos/03_CORVALC3%8IN%20Y%20ROM%C3%8IN.pdf; “El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. xxxviii, núm. 2 (2012). Disponible en: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200018&script=sci_arttext; “Las dimensiones relacionales y simbólicas de los sistemas educativos: Hipótesis para el caso chileno”, aceptado para publicación en *Atenea* (indizada ISI), segundo semestre (2012).

Recepción: 14 de enero de 2013.

Aprobación: 8 de agosto de 2013.