
Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*

Henry A. Giroux

En la última década, el concepto de reproducción de Karl Marx ha sido una de las ideas estructuradoras más importantes en las teorías socialistas de la enseñanza. Marx asevera que:

todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado el capitalista, por el otro, el trabajador asalariado.¹

Los educadores radicales han dado a este concepto un lugar privilegiado en el desarrollo de una crítica de la visión liberal de la enseñanza. Más aún, lo han utilizado como sustento teórico para desarrollar una ciencia crítica de la educación.² Hasta aquí, la tarea sólo ha tenido un éxito parcial.

Al contrario de las afirmaciones de los teóricos e historiadores liberales de que la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos, los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento,

* Publicado en *Cuadernos políticos*. México, Era, 1985, pp. 36-65.

¹ Marx, *El Capital*, t. I, Progress Publishers, Moscú, 1969, pp. 531-532.

² Para un análisis crítico del significado de la noción de reproducción de Marx en la teoría social, véase Henri Lefevre, *The Survival of Capitalism*, St. Martin's Press, Nueva York, 1973. Para una reseña crítica de la literatura sobre la enseñanza que toma como punto de partida la noción de reproducción, véase: Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1979; Henry A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Temple Univ. Press, Filadelfia, 1981; Geoff Whitey and Michael Young comps., *Society, State and Scholling*, Falmer Press, Sussex, 1977; Len Barton, Roland Meighan y Stephen Walker, comps. *Schooling Ideology and Curriculum*, Falmer Press, Sussex, 1980; Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Nueva York, 1977.

y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Desde la perspectiva radical, las escuelas como instituciones sólo podrían ser entendidas mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía. Según este punto de vista, la estructura profunda o el significado subyacente de la enseñanza sólo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural; es decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes.

En lugar de culpar a los estudiantes por su fracaso educacional, los educadores radicales culpan a la sociedad dominante. En lugar de abstraer las escuelas de la dinámica de desigualdad y de los modos de discriminación clase-raza-sexo, las escuelas son consideradas como agencias centrales en la política y en los procesos de dominio. En contraste con la visión liberal de la educación como el gran igualador, los educadores radicales ven los objetivos de la enseñanza de una manera muy diferente. Como dice Paul Willis:

La educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad [...] El propósito principal de la educación, la integración social de una sociedad de clases, sólo puede lograrse preparando a la mayoría de los chicos para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo personal. Lejos de reconocer en la economía papeles productivos que simplemente esperan ser “imparcialmente” llenados por los productos de la educación, la perspectiva de la “Reproducción”, a la inversa, sugiere que la producción capitalista y sus papeles exigen ciertos resultados educacionales.³

En mi opinión, los educadores radicales presentan un serio desafío al discurso y a la lógica de las perspectivas liberales de la enseñanza. Pero han hecho más que eso. Han tratado de diseñar un discurso nuevo y una serie de categorías en torno a la tesis de la reproducción. Despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, mostraron que son escuelas reproductoras en tres sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido

³ Willes, “Cultural Production and Theories of Reproduction, en *Race, Class and Education*, Len Barton y Stephen Walker comps, Croom-Helm, Londres, 1983, p. 110.

cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Los teóricos radicales de la reproducción se han referido a estas formas de reproducción para idear un conjunto específico de preocupaciones que ha dado forma a la naturaleza de su investigación y estudio de la educación. Estas preocupaciones se han centrado en el análisis de las relaciones entre la enseñanza y el lugar de trabajo;⁴ de las experiencias educacionales específicas de clase y las oportunidades de trabajo que surgen para distintos grupos sociales;⁵ de la cultura de la escuela y las culturas de clase de los estudiantes que van a ellas,⁶ y de la relación entre las funciones económicas, ideológicas y represivas del Estado y cómo éstas afectan las políticas y prácticas de la escuela.⁷

La teoría de la reproducción y sus diferentes explicaciones acerca del papel y de la función de la educación han resultado invaluable, pues han contribuido a un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante. Pero debe subrayarse que la teoría no ha logrado lo que prometía: proporcionar una ciencia crítica de la enseñanza en términos más amplios. Los teóricos de la reproducción han puesto un gran énfasis en la idea de dominación en sus análisis y han fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico-social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia. Más específicamente, las razones que dan los teóricos de la reproducción sobre la enseñanza se han conformado, a menudo, con base en versiones estructural-funcionalistas del marxismo que subrayan que la historia se hace “a espaldas” de los miembros de la sociedad. La idea de que los pueblos hacen la historia, incluidas sus coacciones, ha sido desechada. En verdad, el sujeto humano generalmente “desaparece” en medio de una teoría que no da cabida a momentos de autocreación, mediación y resistencia. Estas razones nos dejan, con frecuencia, una visión de la ense-

⁴ Bowles y Gintis, *op. cit.*

⁵ Jean Anyon, “Social Class and the Hidden Curriculum of Work”, *Journal of Education*, 162, 1980, pp. 67-92.

⁶ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills, 1977.

⁷ Nicos Poulantzas, *Classes in Contemporary Society*, Verso Books, Londres, 1978.

ñanza y de la dominación que parece haber salido de una fantasía orwelliana; las escuelas son percibidas como fábricas o prisiones, los maestros y estudiantes por igual actúan simplemente como peones de ajedrez y sustentadores de papeles constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista.

Al rebajar la importancia del factor humano y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza. Al ignorar las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, estas teorías no sólo disuelven la intervención humana (human agency); sin saberlo, proporcionan una excusa para no examinar a maestros y estudiantes en marcos concretos dentro de la escuela. De esta manera, se cierra la oportunidad de detectar cuándo hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos de dominación—estructurales e ideológicos—y sus formas efectivas de desarrollo y sus efectos.

La investigación reciente sobre la enseñanza en los Estados Unidos, Europa y Australia ha representado tanto un reto como un intento de ir más allá de las teorías de la reproducción. Esta investigación pone énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia en tanto piedras angulares de la teoría en el análisis de la compleja relación entre las escuelas y la sociedad dominante. Organizados en torno a lo que yo sin pretensión de exactitud llamaría teoría de la resistencia, estos análisis se centran en las nociones de conflicto, lucha y resistencia.⁸

Al combinar los estudios etnográficos con estudios culturales europeos más recientes, los teóricos de la resistencia han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos.⁹ En efecto, los teóricos de la resistencia han

⁸ Ejemplos representativos encontramos en: Micahel Apple, *Education and Power*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1982; Richard Bates, "New Developments in the New Sociology of Education", en *British Journal of Sociology of Education*, 1, 1980, pp. 67-79; Robert W. Connell, Dean J. Ashenden, Sandra Kessler y Gary W. Dowsett, *Making The Difference*, Allen & Unwin, Sidney, 1982; Geoff Whitty, *Ideology, Politics and Curriculum*, Open Univ. Press, Londres, 1981; Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, Bergin and Garvey, South Hadley, Mass., 1983.

⁹ Paul Willis, *Learning to Labour*, Hearsh, Lexintong, 1977; Women's Study Group, Center for Contemporary Cultural Studies Women Take Issue, Hutchinson, Londres, 1978; David Robins y Philip Cohen, *Knuckle Sandwich: Growing Up in a Working Class City*, Pelican Books, Londres, 1978; Paul Corrigan, *Schooling and the Smash Street Kids*, Mcmillan, Londres, 1979; Angela McRobbie y Trisha McCabe, *Feminism for Girls*, Routlidge & Kegan Paul Londres, 1981; Thomas Popkewitz, B. Robert

desarrollado un marco teórico y un método de indagación que restauran la noción crítica de la intervención [agency]. Señalan no sólo el papel que juegan los estudiantes al desafiar los aspectos más opresivos de las escuelas, sino también las formas en que los estudiantes participan activamente a través de un comportamiento de oposición en una lógica que frecuentemente los relega a una posición de subordinación de clase y derrota política.

Una de las suposiciones más importantes de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de la clase obrera no son meramente el producto del capital ni se someten complacientes a los dictados de maestros y escuelas autoritarios que los preparan para una vida de trabajo aniquilante. Más bien, las escuelas representan terrenos de impugnación marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas, sino también por una resistencia estudiantil moldeada colectivamente. En otras palabras, las escuelas son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudio ocultos compiten con los evidentes, las culturas —dominantes y subordinadas— se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar en un contexto de relaciones de poder asimétricas, en donde las clases dominantes siempre resultan favorecidas; pero el punto esencial es que existen campos de resistencia complejos y creativos a través de los cuales las prácticas mediadas por la clase, la raza y el sexo a menudo niegan, rechazan y descartan los mensajes centrales de las escuelas.

Desde la perspectiva de los teóricos de la resistencia, las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no se rigen tan sólo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas, sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista. Claro está, las escuelas operan dentro de los límites impuestos por la sociedad; pero funcio-

Tabachnick y Gary Welahge, *The Myth of Educational Reform*, Univ. of Wisconsin Press, Madison, 1982; Robert B. Everhart, "Classroom Management, Student Opposition and the Labor Process", en *Ideology and Practice in Scholling*, Michael Apple and Lois Weiss, comps., Temple Univ. Press, Filadelfia, de próxima publicación; Paul Olson, "Inequality Remade: The Theory of Correspondence and the Context of French Immersion in Northern Ontario", en *Journal of Education*, 165, pp. 75-78.

nan, en parte, para influir y dar forma a esos límites, sean éstos económicos, ideológicos o políticos. Más aún, en vez de ser instituciones homogéneas que operen bajo el control directo de gente de negocios, las escuelas se caracterizan por diversas formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clases. De esta manera, las escuelas existen —con frecuencia— en una relación contradictoria con la sociedad dominante, defendiendo y retando alternativamente sus presupuestos básicos. Por ejemplo, las escuelas a veces respaldan una noción de educación liberal que está en contradicción directa con la exigencia de la sociedad dominante de que las formas de educación sean especializadas, instrumentales y normadas por la lógica del mercado. Además, las escuelas todavía definen su papel de acuerdo con su función como agencias para la movilidad social aunque, a menudo, producen graduados a un paso más acelerado que la capacidad de la economía para emplearlos.

Mientras que los teóricos de la reproducción centran su atención casi exclusivamente en el poder y en cómo la cultura dominante asegura el consentimiento y la derrota de las clases y grupos subordinados, las teorías de la resistencia reivindican un grado de creatividad e inventiva en las culturas de estos grupos. La cultura, en este caso, se constituye tanto por obra del grupo mismo como de la sociedad dominante. Las culturas subordinadas —la clase trabajadora u otras— participan de momentos de autoproducción, así como de reproducción; son contradictorias por naturaleza y llevan la marca tanto de la resistencia como de la reproducción. Dichas culturas se forjan bajo las formas represivas del capital y sus instituciones, entre ellas las escuelas; pero las condiciones dentro de las cuales funciona la represión varían de escuela a escuela y de barrio a barrio. Además, nunca hay garantías de que los valores capitalistas y las ideologías triunfen automáticamente, a despecho de la fuerza con que dicten la enseñanza y los valores. Como nos recuerda Stanley Aronowitz, “en última instancia, la praxis humana no se determina por sus condiciones previas: sólo las fronteras de posibilidad se dan por adelantado”.¹⁰

En esta breve y más bien abstracta discusión, he yuxtapuesto dos modelos de análisis educacional para sugerir que las teorías de la resistencia representan un avance significativo frente a los logros importantes, aunque limitados de los modelos de la reproducción en la enseñanza. Pero es importante subrayar que las teorías de la resis-

¹⁰ Aronowitz, “Marx, Braverman, and the Logic of Capital”, en *The Insurgent Sociologist*, 8, 1977, pp. 126-146.

tencia están afectadas por un buen número de fallas teóricas, a pesar de que su modo de análisis es más complejo. En parte, estas fallas surgen de una incapacidad para reconocer hasta qué grado las mismas teorías de la resistencia se deben a las características más perjudiciales de la teoría de la reproducción. Al mismo tiempo, las teorías de la resistencia han ignorado, con gran facilidad, las percepciones más valiosas de la teoría de la reproducción y, al hacerlo, han fracasado en la tarea de examinar y apropiarse de aquellos aspectos del modelo de reproducción que son esenciales para el desarrollo de una ciencia crítica de la educación. Sin embargo, no obstante sus diferencias concretas, tanto el acercamiento de la teoría de la resistencia como el de la teoría de la reproducción al terreno de la educación comparten el error de reciclar y reproducir el dualismo entre intervención [agency] y estructura; error que ha obstaculizado la teoría y la práctica de la educación por varias décadas y que al mismo tiempo representa su gran reto. En consecuencia, ninguna de estas dos posiciones proporciona las bases para una teoría de la educación que vincule estructuras e instituciones con el factor humano y su acción de una manera dialéctica.

Las bases para superar esta separación del factor de intervención humana de sus determinantes estructurales se encuentran en el desarrollo de una teoría de la resistencia, que a un tiempo cuestione sus propios presupuestos y se apropie críticamente de aquellos aspectos de la enseñanza que son presentados y analizados adecuadamente con el modelo de la reproducción. En otras palabras, la tarea que deben enfrentar los teóricos de la resistencia es doble: primero, tienen que estructurar sus propios presupuestos para desarrollar un modelo más dialéctico de la enseñanza y de la sociedad, y, segundo, deben reconstruir las principales teorías de la reproducción para abstraer de ellas los postulados más radicales y emancipadores.

El resto de este ensayo discutirá primero tres teorías importantes que constituyen distintas dimensiones del modelo de la reproducción en la enseñanza: el modelo económico reproductivo, el modelo cultural-reproductivo y el modelo reproductivo del Estado hegemónico. Puesto que los teóricos de la reproducción han sido objeto de una considerable crítica en otros trabajos, enfocaré mi trabajo principalmente hacia la fuerza de cada uno de sus modelos y solamente resumiré algunos aspectos de la crítica generalizada. En segundo lugar, me referiré a lo que generosamente llamo las teorías neomarxistas de la resistencia que han surgido recientemente en la literatura de la educación y de la enseñanza. Me propongo examinar su fuerza teórica y sus debilidades y, al mismo tiempo, analizar cómo

son moldeadas—positiva o negativamente—por las teorías de la reproducción. Finalmente, trataré de desarrollar una nueva teoría de la resistencia y analizaré brevemente sus implicaciones para una ciencia crítica de la enseñanza.

La enseñanza y las teorías de la reproducción

Modelo económico-reproductor

En los últimos quince años, el modelo economía-política de reproducción ha ejercido la mayor influencia en las teorías radicales de la enseñanza. Desarrollado principalmente alrededor del trabajo de Samuel Bowles y Herbert Gintis, ha tenido una influencia importante en las teorías acerca de los planes de estudio ocultos,¹¹ en los estudios de política educacional,¹² y en un conjunto amplio de investigaciones etnográficas.¹³ En la médula del acercamiento economía-política encontramos dos interrogantes fundamentales. La más importante se ocupa de la relación entre enseñanza y sociedad y se pregunta: ¿de qué manera funciona el sistema educacional en el seno de la sociedad? La segunda interrogante apunta hacia una preocupación relacionada con la anterior, pero en un grado de concreción mayor; versa sobre el problema del modo como las subjetividades se constituyen de hecho en las escuelas. Se pregunta: ¿cómo es que las escuelas tienen una influencia fundamental en las ideologías, las personalidades y las necesidades de los estudiantes? Los teóricos que trabajan dentro

¹¹ Michael Apple, "The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict", en *Interchange*, 2, 1971, pp. 27-40; Henry A. Giroux y Anthony N. Penna, "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum", en *Theory and Research in Social Education*, 7, 1979, pp. 21-42; Henry A. Giroux y David Purpel, comps., *The Hidden Curriculum and Moral Education*, McCutchan Berkeley, 1983.

¹² Martin Garnoy y Henry Levin, *The Limits of Educational Reform*, McKay, Nueva York, 1976.; W. Timothy Weaver, *The Contest for Educational Resources*, Lexington Books, Lexington, 1982.

¹³ Kathleen Wilcox y Pia Moriarity, "Schooling and Work: Social Constrains on Educational Opportunity", en *Eduction: Straitjacket or Opportunity*, James Benet y Arlene Kaplan Daniels, comps., Transaction Books, Nueva York, 1980; Roslyn Arlin Mickelson, "The Secondary School's Role in Social Stratification: A Comparison of Beverly Hills High School and Morningside High School" en *Journal of Education*, 162, 1980, pp. 83-112; Jean Anyon "Social Class and School Knowledge", en *Curriculum Inquiry*, 11, 1981, pp. 3-42.

de los parámetros de este modelo dan respuestas diferentes a esta pregunta; pero están generalmente de acuerdo, por un lado, con la relación entre poder y dominio, y por otro, con la relación entre enseñanza y economía. Según estos enfoques, el poder se define y examina principalmente en términos de su función como mediador y legitimador de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. Desde esta perspectiva, el poder se convierte en propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital. Esto queda claro en el modo en que los teóricos económico-reproductores analizan la relación entre economía y enseñanza.

La noción central de esta posición es que las escuelas sólo se pueden entender al analizar los efectos estructurales que en ellas tiene el lugar de trabajo. En la investigación de Bowles y Gintis esta noción queda clara por su utilización de lo que ellos llaman teoría de la correspondencia.¹⁴ En términos generales, la teoría de la correspondencia postula que los patrones de valores estructurados jerárquicamente, las normas y las habilidades que caracterizan tanto a la fuerza de trabajo como a la dinámica de la interacción de clases en el capitalismo se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el salón de clases. A través de las relaciones sociales en el salón de clases, la enseñanza funciona para inculcar en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de la economía capitalista.

Desde esta perspectiva, las relaciones de la enseñanza y la experiencia subyacente están animadas por el poder del capital para suministrar diferentes habilidades, actitudes y valores a estudiantes de diferentes clases sociales, razas y sexos. De hecho, las escuelas no sólo reflejan la división social del trabajo, sino que también reflejan la estructura de clases que se da más ampliamente en la sociedad. El cuerpo teórico que arroja luz sobre la conexión estructural e ideológica entre las escuelas y el lugar de trabajo es la noción de los planes de estudio ocultos [hidden currículo]. Este término se refiere a aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo. El poder de estos mensajes radica en sus atributos aparentemente universales, atributos que surgen como parte

¹⁴ Bowles y Gintis, *op. cit.*, p. 131.

de los silencios estructurados que permean todos los niveles de relación en la escuela y el salón de clases. Las relaciones sociales que constituyen los planes de estudio ocultos proporcionan un peso ideológico y material a las cuestiones que se refieren a aquello que cuenta como alto versus bajo en el status del conocimiento (intelectual o manual); como alto versus bajo en el status de las formas de organización social (jerárquica o democrática) y, por supuesto, lo que cuenta como alto versus bajo en el status de las formas de interacción personal (interacción basada en la competencia individual o interacción basada en el compartir colectivo). La naturaleza y significado de los planes de estudio ocultos se extienden hacia una comprensión de cómo éstos contribuyen a la construcción de la subjetividad de los estudiantes; es decir, de todas aquellas dimensiones de la experiencia, conscientes o inconscientes, que dan forma al comportamiento del estudiante. La consideración de este tema nos lleva al trabajo del teórico social francés Louis Althusser.

También Althusser argumenta que las escuelas representan un sitio social importante y esencial para reproducir las relaciones capitalistas de producción.¹⁵ En acuerdo con Bowles y Gintis, argumenta que la escuela lleva a cabo dos formas de reproducción fundamentales: la reproducción de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo, y la reproducción de las relaciones de producción.

La reproducción de las habilidades y reglas de la fuerza de trabajo se define en el contexto del programa formal y, en términos de Althusser, incluye el tipo de *know-how* que necesitan los estudiantes para:

Leer, escribir y sumar —es decir, un cierto número de técnicas, y de otros conocimientos también, que incluyen elementos de “cultura científica” o “literaria”, que tienen una importancia directa para los diferentes trabajos en la producción (un tipo de instrucción para trabajadores manuales, otro para técnicos, un tercero para ingenieros, y un último para gerencia de alto nivel) [...] Los niños también aprenden las reglas del buen comportamiento, es decir, la actitud que debe adoptar cada sujeto en la división del trabajo, de acuerdo con el trabajo para el cual está “destinado”: reglas morales y cívicas y conciencia profe-

¹⁵ Althusser, *For Marx*, Vintage Books, Nueva York, 1969; *Reading Capital*, New Left Books, Londres, 1970 e “Ideology and the Ideological State Apparatuses”, en su libro *Lenin and Philosophy, and Other Essays*, Monthly Review Press, Nueva York, 1971.

sional que, de hecho, significan reglas de respeto por la división sociotécnica del trabajo y, las reglas del orden establecidas por dominación de clases.¹⁶

Aunque tanto Althusser como Bowles y Gintis reconocen el papel que juega el conocimiento escolar en el proceso reproductor, éste no tiene un lugar prominente en sus análisis. El dominio y la reproducción de la fuerza de trabajo como elementos constitutivos del proceso de enseñanza tienen lugar ante todo “a espaldas” de maestros y estudiantes por medio de los planes de estudio ocultos. Sin embargo, en este punto dichos teóricos proporcionan explicaciones importantes y discrepantes. A diferencia de Bowles y Gintis, que sitúan los planes de estudio ocultos en relaciones sociales que están de alguna manera interiorizadas (léase impuestas) en los estudiantes, Althusser intenta explicar este proceso de socialización “oculto” mediante una teoría sistemática de la ideología.

La teoría de la ideología para Althusser tiene un doble significado que se vuelve claro en su análisis de cómo el dominio de la clase dominante se consigue en las escuelas. En su primer significado, la teoría se refiere a un conjunto de prácticas materiales mediante las cuales maestros y estudiantes viven sus experiencias cotidianas. La ideología tiene una existencia material en los rituales, rutinas y prácticas sociales que tanto estructuran como instrumentan el trabajo diario en las escuelas. Este aspecto material de la ideología se pone de manifiesto con claridad, por ejemplo, en la arquitectura de los edificios escolares, con sus cuartos separados, oficinas y áreas de recreo: cada uno afirma y refuerza un aspecto de la división social del trabajo. El espacio se organiza de diferente manera en el edificio de la escuela según sea miembro de la administración, maestro, secretaria o estudiante. Además, la naturaleza ideológica del ambiente de las escuelas es un tanto obvio en el arreglo de los asientos en los edificios universitarios o, para el caso, en los salones de clase de muchas escuelas urbanas.

Este aspecto material de la noción de ideología de Althusser corresponde, de alguna manera, a la noción de Bowles y Gintis de los planes de estudio ocultos en tanto que ambos aluden a la naturaleza política y al uso del espacio, del tiempo y de los procesos sociales según funcionan dentro de marcos institucionales específicos. De manera similar, también aluden a la fuente y control del poder, específicamente de clase, que se inserta en instituciones ideológicas

¹⁶ Althusser, “Ideological State Apparatuses”, p. 132.

como las escuelas; de acuerdo con Althusser, las escuelas son esenciales para la producción de ideologías y experiencias que sostienen a la sociedad dominante.¹⁷

En el segundo significado de la noción de ideología de Althusser, la dinámica del modelo reproductor se despliega. En este sentido, la ideología está completamente desprovista de cualquier noción de intencionalidad; no produce ni conciencia ni obediencia voluntaria. Más bien, se define como aquellos sistemas de significaciones, representaciones y valores encajados en prácticas concretas que estructuran el inconsciente de los estudiantes. El efecto de dichas prácticas y sus mediaciones es inducir, a maestros y estudiantes por igual, a una “relación imaginaria [...] con sus condiciones reales de existencia”.¹⁸ Althusser explica:

Se acostumbra sugerir que la ideología pertenece a la región de la “conciencia” [...] En verdad, la ideología tiene muy poco que ver con la “conciencia” [...] Es profundamente inconsciente, incluso cuando se presenta en forma refleja. La ideología es, en verdad, un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos estas representaciones no tiene nada que ver con la “conciencia”: generalmente son imágenes y, ocasionalmente, conceptos; pero es ante todo, en calidad de estructuras como se imponen en la inmensa mayoría de los hombres, no por la vía de su “conciencia”. Son objetos culturales percibidos-aceptados-sufridos, y actúan funcionalmente sobre uno en un proceso que nos escapa. Los hombres “viven” sus ideologías como los cartesianos “vieron” la luna a doscientos pasos de distancia: no como una forma de conciencia, sino como un objeto de su “mundo”: como su mundo mismo.¹⁹

El modelo económico-reproductor gana una dimensión adicional en el trabajo de Christian Baudelot y Roger Establet.²⁰ Estos también subrayan que la función primordial de la escuela sólo se puede entender en relación con el papel que juega en la producción de fuerza de trabajo, en la acumulación del capital y en la reproducción de ideologías legitimadoras. Una vez más, las escuelas están vinculadas a la maquinaria de dominación y reproducción. Sin embargo, en este caso,

¹⁷ Ibid., pp. 148-58.

¹⁸ Ibid., p. 162.

¹⁹ Althusser, *For Marx*, p. 233.

²⁰ Baudelot y Establet, *La escuela capitalista*, Maspero, París, 1971.

el poder no se decanta en un aparato de dominación ideológica que todo lo abarca. Aunque atados aún al modelo económico de reproducción, Baudelot y Establet se resisten a una visión que anule la intervención humana bajo la mano dura de una noción de dominio unilateral. La dominación, dicen, se manifiesta en las escuelas francesas mediante la imposición de la ideología burguesa, pero en ocasiones los jóvenes de la clase obrera se oponen y ofrecen resistencia a la ideología, particularmente en los niveles de enseñanza obligatoria.

Muchas consideraciones importantes, pero no desarrolladas del todo, empiezan a surgir en el modelo de reproducción de Establet y Baudelot. Primero, las escuelas no son consideradas como sitios donde se socializa sin conflicto a los estudiantes de la clase obrera en aras de la ideología dominante. En vez de esto, se ve a las escuelas como sitios sociales conformados por ideologías en lucha que tienen, en parte, sus raíces en la antagónica relación de clases y en prácticas estructuradas que dan forma al funcionamiento cotidiano de esas instituciones. Pero si las escuelas se consideran sitios que contienen ideologías en oposición, las fuentes de estas ideologías —que son el motor de la resistencia estudiantil— se encuentran no sólo dentro, sino también fuera de las escuelas. Es decir, una base tanto para la crítica como para la resistencia por parte de los estudiantes de la clase obrera se produce en parte mediante el conocimiento y las prácticas a los que las escuelas les permiten el acceso; pero la base histórica y material primordial para esta acción se localiza en esferas públicas de oposición que existen fuera de dichas instituciones.

La cuestión de la localización de las bases de la resistencia nos lleva a la segunda consideración importante de Baudelot y Establet. Ellas argumentan, con razón, que la fuente de conciencia del estudiante de clase obrera no puede limitarse a esferas tales como el lugar de trabajo y la escuela. Las formaciones sociales de los estudiantes de la clase obrera —grupos organizados en torno a experiencias culturales específicas, valores y relaciones sociales, de clase y sexo—, con su combinación de ideologías hegemónicas y de oposición, se forman, principalmente, en la familia, en el barrio y en las culturas juveniles mediatizadas tanto por la cultura de masa como por la cultura de clase.²¹ En este enfoque, las clases sociales se forman no sólo a través de la primacía de su relación estructural determinada con el

²¹ Como está usado aquí, hegemonía se refiere a elementos del inconsciente, del sentido común de la conciencia que sean compatibles con las ideologías y con las prácticas sociales que perpetúan las prácticas existentes de dominación y opresión. Esto se examina con detalle en Giroux, *Theory and Resistance*, cit.

lugar de trabajo, sino a través de la cultura también. Aronowitz capta esta compleja dinámica tras la construcción de formaciones de clase en este comentario:

La capacidad de las clases para autorrepresentarse está marcada por condiciones de vida comunes, incluyendo, pero sin limitarse a ello, una relación con la propiedad y el control de los medios de producción. Entre otras cosas, las clases están [...] formadas por la cultura, entendida como modos de discurso, como un universo simbólico compartido de rituales y costumbres que connotan una solidaridad y distinguen a una clase de otras.²²

Una tercera consideración importante pero no desarrollada suficientemente en el análisis de Baudelot y Establet es que la ideología no se limita ni al reino del inconsciente ni a la configuración de rasgos de personalidad interiorizados. Como he mencionado en otra parte, Bowles y Gintis, así como Althusser, han realizado descripciones de la enseñanza en las que la lógica del dominio parece estar inscrita sin intervención de la mediación humana o de la lucha.²³ Baudelot y Establet modifican estas posiciones al dar a la ideología una naturaleza más activa. Para ellos, la ideología se refiere a esa parte del reino de la conciencia que produce y media las relaciones contradictorias del capitalismo y la vida escolar. En consecuencia, la ideología se convierte en el lugar de la conciencia en contradicción, que es formada por y contiene tanto a la ideología dominante como a la ideología de oposición. Esto resulta evidente en la lógica contradictoria que se manifiesta en ciertas formas de resistencia. Por ejemplo, algunos estudiantes de la clase obrera se resisten a la noción de aprendizaje en libros o la rechazan como a cualquier otra forma de aprendizaje que tenga que ver con la capacidad de leer y escribir; esto a favor de un comportamiento subversivo en la escuela y de una marcada preferencia por el trabajo físico y manual. Al hacerlo, estos estudiantes pueden minar una de las ideologías fundamentales de la escuela, pero lo hacen a costa de rechazar la posibilidad de desarrollar una capacidad de cultura crítica que podría ser crucial para su propia liberación.²⁴

²² Aronowitz, "Cracks in the Bloc: American Labor's Historic Compromise and the Present Crisis", en *Social Text*, 5, 1982, pp. 22-52.

²³ Véase Henry A. Giroux, "Hegemony, Resistance and the Paradox of Educational Reform", en *Interchange*, 12, 1981, pp. 3-26.

²⁴ James Donald, "How Illiteracy Became a Problem and Literacy Sopped Being One", en *Journal of Education*, 165, 1983, pp. 35-53.

Resumiendo, en varios momentos de su desarrollo el modelo económico-reproductor ha constituido una contribución importante para la creación de una teoría radical de la educación. Al centrarse en la relación que existe entre escuela y lugar de trabajo, ha ayudado a iluminar el papel esencial que juega la educación en la reproducción de la división social del trabajo. Además, ha puesto de manifiesto los “silencios estructurados” de la teoría liberal en referencia a cómo los imperativos de clase y poder recaen en la experiencia escolar y le dan forma; en especial, mediante la noción de *hidden curriculum*: los planes de estudios. Más aún, este modelo de reproducción ha proporcionado percepciones importantes sobre las bases estructurales y clasistas de la desigualdad. Al rechazar la ideología de “culpar a la víctima” que conforma muchas de las investigaciones sobre la desigualdad, sus autores culpan a instituciones como las escuelas por el hecho de la desigualdad y ubican el fracaso de estas instituciones en la propia estructura de la sociedad capitalista. Desafortunadamente, el modelo económico-reproductor no ha conseguido captar la complejidad de la relación que existe entre la escuela y otras instituciones como son el lugar de trabajo y la familia. En el marco de su modelo de socialización inflexiblemente mecanicista y determinista queda poco espacio para desarrollar una teoría de la enseñanza que tome en serio las nociones de cultura, resistencia y mediación. Incluso cuando se mencionan las contradicciones y mediaciones, generalmente desaparecen bajo el peso aplastante de la dominación capitalista. En consecuencia, dichos estudios no sólo están marcados por un instrumentalismo reduccionista en lo que respecta al significado y al papel de las escuelas, sino también por un modo de pesimismo radical que ofrece pocas esperanzas de un cambio social y menos aún de una motivación para el desarrollo de prácticas educativas alternativas.

Modelo cultural-reproductor

Las teorías de la reproducción cultural también se preocupan por la cuestión del modo como las sociedades capitalistas son capaces de autorreproducirse. Es de central importancia en estas teorías un esfuerzo sostenido por desarrollar una sociología de la enseñanza que vincule las nociones de cultura, clase y dominio. Al papel de mediador que juega la cultura en la reproducción de las sociedades de clase se le da prioridad sobre otros temas relevantes, como el del origen y las consecuencias de la desigualdad económica. El trabajo de Pierre

Bourdieu y sus colegas en Francia representa la perspectiva más importante para el estudio del modelo cultural-reproductor.²⁵

La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu comienza con la idea de que la lógica del dominio —ya sea que se manifieste en las escuelas o en otros sitios sociales— debe ser analizada dentro de un marco teórico capaz de vincular dialécticamente al sujeto humano y las estructuras dominantes. Bourdieu rechaza las teorías funcionalistas que o bien atribuyen los efectos de la dominación a un solo aparato central o bien no alcanzan a ver que los dominados participan en su propia opresión. Este rechazo se esclarece en la teoría de la enseñanza de Bourdieu, la cual intenta vincular las nociones de estructura e intervención humana mediante un análisis de la relación que existe entre la cultura dominante, el conocimiento escolar y las biografías personales.²⁶ En su intento por comprender el papel de la cultura como medio que vincula, primero, las escuelas a la lógica de las clases dominantes, y segundo, la dinámica de la reproducción capitalista a las clases subordinadas, Bourdieu argumenta en contra de la noción de que las escuelas simplemente reflejan a la sociedad dominante. Afirma, en cambio, que las escuelas son instituciones relativamente autónomas que están influidas sólo de manera indirecta por instituciones económicas y políticas más poderosas. Las escuelas, más que estar ligadas directamente al poder de una élite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácitamente lo que significa tener educación.

La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu comienza con el presupuesto de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales que las sustentan se encuentran mediadas y reproducidas parcialmente a través de lo que él llama “violencia simbólica”. Es decir, el control de clase se constituye mediante un sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para “imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses”.²⁷ La cultura se convierte en el

²⁵ Bourdieu y Passeron, *Reproduction*; Bourdieu, *Outline of Theory and Practice*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1977. Debe hacerse notar que el trabajo pionero en esta área lo hizo Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

²⁶ Bourdieu y Passeron, *Reproduction*; Bourdieu, “Symbolic Power”, en *Critique of Anthropology*, 4, 1979, pp. 77-85.

²⁷ Bourdieu, “Symbolic Power”, cit., p. 30.

vínculo mediador entre los intereses de la clase dominante y la vida cotidiana. Funciona para mostrar los intereses económicos y políticos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes, sino como elementos necesarios y naturales del orden social.

La educación se considera como una fuerza política y social importante en el proceso de reproducción de las clases. Al aparentar ser “transmisores” de los beneficios de una cultura valiosa, las escuelas pueden promover la desigualdad en nombre de la imparcialidad y de la objetividad. Mediante este argumento, Bourdieu rechaza tanto la postura idealista que considera a las escuelas como sitios independientes de las fuerzas externas, cuanto las críticas ortodoxas radicales para las cuales las escuelas solamente reflejan las necesidades del sistema económico. De acuerdo con Bourdieu, es precisamente la autonomía relativa del sistema educacional la que “le permite cumplir con las exigencias exteriores bajo la apariencia de independencia y neutralidad. Es decir, ocultar las funciones sociales que desempeña y, de esta manera, desempeñarlas con mayor efectividad”.²⁸

Las nociones de cultura y capital cultural son centrales para Bourdieu en el análisis de cómo funcionan los mecanismos de reproducción cultural en las escuelas. Bourdieu argumenta que la cultura que se transmite en la escuela se relaciona con las diferentes culturas que conforman la sociedad en su conjunto, en tanto que confirma la cultura de la clase dominante mientras que, al mismo tiempo, desconfirma las culturas de otros grupos. Esto se vuelve más comprensible mediante un análisis de la noción de capital cultural: los diferentes conjuntos de elementos culturales y de competencia lingüística que heredan los individuos a través de los límites de la clase a la que pertenece su familia. Un niño hereda de su familia conjuntos de significados, atributos de estilo, modos de pensar y tipos de inclinación que reciben un status y un valor social determinado de acuerdo con lo que la clase o clases dominantes califican como el más valioso capital cultural. Las escuelas juegan un papel especialmente importante en la legitimación y reproducción del capital cultural dominante. Tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, modos de hablar y modos de relacionarse con el mundo que aprovechan el tipo de familiaridad y de destrezas que sólo ciertos estudiantes han recibido de sus antecedentes familiares y de sus relaciones de clase. Los estudiantes cuyas familias sólo tienen una leve conexión con el capital cultural dominante están en obvia desventaja. Bourdieu resume este proceso de la siguiente manera:

²⁸ Bourdieu y Passeron, *Reproduction*, cit., p. 178.

La cultura de la élite está tan cercana a la de la escuela, que los niños de la clase media baja (y a fortiori de clase trabajadora agrícola e industrial) sólo pueden adquirir con gran esfuerzo aquello a que a los niños de las clases cultivadas les ha sido dado —estilo, gusto, ingenio— en resumen, aquellas aptitudes que parecen naturales en los miembros de las clases cultivadas y que se esperan naturalmente de ellos precisamente porque (en el sentido etnológico) ellos son la cultura de esa clase.²⁹

Al vincular poder y cultura, Bourdieu proporciona una serie de percepciones de cómo funciona en las escuelas el plan de estudios hegemónico, y señala los intereses políticos que están como trasfondo en la sección y distribución de aquellas ramas del conocimiento a las que se les da la más alta prioridad.³⁰ Estas ramas del conocimiento no sólo ratifican los intereses y valores de las clases dominantes, sino que también surten el efecto de marginar y des-confirmar otros tipos de conocimiento particularmente importantes para las feministas, la clase obrera y los grupos minoritarios. Por ejemplo, los estudiantes de la clase obrera se encuentran sometidos a un plan de estudios escolar en donde la distinción entre el conocimiento que representa un status alto y uno bajo se organiza en torno a la diferencia entre materias teóricas y prácticas.

Los cursos que tratan de cosas prácticas, ya sea artes industriales o culinarias, son considerados como marginales e inferiores. En este caso, los conocimientos y la cultura de la clase obrera están en competencia con lo que la escuela ratifica como los conocimientos y la cultura dominante. A la larga, el conocimiento y la cultura de la clase obrera terminan por ser vistos no como diferentes e iguales, sino como diferentes e inferiores. Es importante hacer notar que el conocimiento que representa un alto status se corresponde, a menu-

²⁹ Bourdieu, “The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities”, en *Contemporary Research in the Sociology of Education*, John Eggleston, comp., Methuen, Londres, 1974, p. 39.

³⁰ El plan de estudios hegemónico [*hegemonic curriculum*] se refiere al modo en que las “escuelas están organizadas en torno a una particular organización de aprendizaje y contenido [...] Las características cruciales de este plan de estudios son los bloques de conocimientos académicos organizados jerárquicamente y que cada uno se apropia en la competencia individual” (Connell *et al.*, *Making the Difference*, cit., p. 120). El plan de estudios es hegemónico en tanto funciona para excluir a un número importante de estudiantes que provienen de las clases subordinadas. Connell *et al.* fueron los primeros en usar este término, mientras que, por su parte, Bourdieu y sus compañeros han demostrado cómo el plan de estudios hegemónico funciona en el sistema de educación superior en Francia.

do, con aquellas ramas del conocimiento que proporcionan la piedra de toque para una carrera profesional por la vía de la educación superior. Este conocimiento encarna el capital cultural de las clases media y alta y presupone una cierta familiaridad con las prácticas lingüísticas y sociales que las sostienen. Está de sobra decir que este conocimiento no sólo es más accesible para las clases altas, sino que también funcionan para confirmar y ratificar su posición privilegiada en las escuelas. Así, la importancia del plan de estudios hegemónico recae tanto en lo que incluye —con su énfasis en la historia occidental, la ciencia, etcétera— como en lo que excluye —historia del feminismo, estudios de cultura negra, historia del trabajo, profundidad en los cursos de arte y otras formas de conocimiento importantes para la clase obrera y para otros grupos subordinados.³¹

Así, las escuelas ratifican el capital cultural dominante mediante sus ramos de conocimiento escolar, ordenadas jerárquicamente en el plan de estudios hegemónico, y mediante la recompensa a aquellos estudiantes que usen el estilo lingüístico de la clase dominante. Ciertos estilos lingüísticos, junto con las posturas corporales y las relaciones sociales que refuerzan (voz baja, tono desinteresado, nula interacción táctil), actúan como formas identificables de capital cultural que revelan o traicionan los antecedentes sociales del estudiante. En efecto, ciertas prácticas lingüísticas y modos de discurso resultan privilegiados porque se consideran como naturales en los dotados, cuando de hecho son los hábitos de lenguaje de las clases dominantes; y así se perpetúan los privilegios culturales.

Clase y poder se conectan con la producción de capital cultural dominante no sólo en la estructura y evaluación del plan de estudios escolar, sino también en las inclinaciones de los mismos oprimidos que muchas veces participan activamente en su propio sometimiento. Este punto es de vital importancia para la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y puede ser estudiado con mayor detenimiento mediante la discusión de sus nociones de *habitat* (posiciones) y *habitus* (inclinaciones).³²

En los escritos más recientes de Bourdieu se examina la relación entre acción y estructura mediante formas de acción históricas que

³¹ Para un análisis esclarecedor de este tema véase: Jean Anyon "Ideology and United States Textbooks", *Harvard Educational Review*, 49, 1979, pp. 361-386; y Joshua Brown, "Into the Minds of Babes: A Journey Through Recent Children's History Books", en *Radical History Review*, 25, 1981, pp. 127-45.

³² Bourdieu, *Outline of Theory and Practice*, cit., Bourdieu, "Men and Machines", en *Advances in Social Theory and Methodology*, Karin Knorr-Cetina y Aaron V. Cicourel, comps., Routledge & Kegan Paul, Londres, 1981.

juntan dos historias. La primera es el *habitat* o *historia objetivada*, “la historia que en el transcurso del tiempo se ha acumulado en cosas. Máquinas, edificios, monumentos, libros, teorías, costumbres, leyes, etcétera”.³³ La segunda se refiere a la historia encarnada del *habitus* y se refiere a la interiorización de una serie de competencias y necesidades estructuradas; a un estilo de conocimiento y un modo de relacionarse con el mundo que están arraigados en el cuerpo mismo. El *habitus*, entonces, se convierte en una “matriz de percepciones, apreciaciones y acciones”,³⁴ “un sistema duradero de esquemas de percepción adquiridos, de pensamiento y acción, engendrados por condiciones objetivas pero que tienden a persistir aun cuando se alteren dichas condiciones”.³⁵ El *habitus* es producto tanto de la socialización como de la historia encarnada y es diferente para los distintos grupos dominantes y subordinados dentro de la sociedad. Como conjunto de principios inscritos profundamente en las necesidades e inclinaciones del cuerpo, el *habitus* se convierte en una fuerza poderosa en la organización de la experiencia individual y es la categoría central que permite situar la intervención humana dentro de la actividad práctica.

A partir de la relación dialéctica entre instituciones tales como la historia objetivada y el *habitus* o las inclinaciones de las diferentes clases, Bourdieu intenta idear una teoría de la dominación y el aprendizaje. Bourdieu explica el proceso de dominación al argumentar que a menudo se forja mediante una correlación entre una cierta inclinación (*habitus*) y las expectativas e intereses asentados en la posición de ciertas instituciones específicas (*habitat*). Así, la dinámica de la dominación se manifiesta en la relación de correspondencia entre los valores e ideologías inscritos tácitamente en la creación de disposiciones y normas del individuo y las ideologías insertas en las posiciones que caracterizan a instituciones tales como la escuela. Además, para Bourdieu las nociones de *habitus* y *habitat* revelan cómo se forja la dominación en una lógica que unifica esas ideologías y prácticas que a su vez constituyen tanto sujetos como estructuras. “Las inclinaciones que se inculcan en la experiencia infantil del mundo social —que, en determinadas condiciones históricas, pueden predisponer a jóvenes trabajadores a aceptar e incluso desear entrar a un trabajo manual que ellos identifican con el mundo de los adul-

³³ Bourdieu, “Men and Machines”, cit., p. 305.

³⁴ Bourdieu, *Outline of Theory and Practice*, cit., p. 83.

³⁵ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*, Univ. of Chicago, 1979.

tos— se refuerzan por la misma experiencia en el trabajo y por los cambios consecuentes en sus inclinaciones”.³⁶

La importancia de la noción de habitus para una teoría de la enseñanza se torna evidente en la teoría ampliada del aprendizaje que sugiere. Bourdieu argumenta que los individuos de distintos grupos y clases sociales sufren procesos de socialización que no son procesos intelectuales solamente, sino que también son emocionales, sensoriales y físicos. El aprendizaje, en este caso, está situado activamente en la vida práctica del cuerpo, de los sentidos y de las emociones; está organizado en torno a prácticas culturales con su especificidad de clase que inscriben sus mensajes más allá de la conciencia, en la materialidad del cuerpo y los valores e inclinaciones que éste significa. Bourdieu explica:

Los principios en-carnados en (habitus) [...] están situados más allá de la comprensión consciente, y por tanto no puede tocarlos una deliberada voluntad de transformación, ni pueden siquiera hacerse más explícitos; nada parece más inefable, más incomunicable, más inimitable y, por tanto, máspreciado que los valores a los que se les da cuerpo, que hacemos cuerpo mediante la transustanciación que se logra gracias a la persuasión oculta de una pedagogía implícita, capaz de infundir toda una cosmología, una ética, una metafísica, una filosofía política, a través de imperativos tan insignificantes como “párate derecho” o “no tomes el cuchillo con la mano izquierda”.³⁷

El trabajo de Bourdieu es significativo porque proporciona un modelo teórico para entender aspectos de la enseñanza y del control social que han sido virtualmente ignorados en los trabajos de los liberales y de los conservadores. Su politización del conocimiento escolar, de la cultura y de las prácticas lingüísticas formula un nuevo discurso que ayuda a examinar las ideologías asentadas en el plan formal de estudios en las escuelas. De manera similar, Bourdieu añade una nueva dimensión a los análisis del plan de estudios oculto al centrarse en la importancia del cuerpo como objeto de conocimiento y control social.³⁸ En efecto, lo que surge de esta descripción son los

³⁶ Bourdieu, “Men and Machines”, cit., p. 314.

³⁷ Bourdieu, *Outline of Theory and Practice*, cit., p. 94.

³⁸ Debe subrayarse que el trabajo más importante sobre la política del cuerpo se encuentra en el libro de Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of perception*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1962, esp. pp. 67-199.

rudimentos teóricos de un modelo cultural-reproductor que intenta tomar en serio las nociones de historia, sociología y psicología.

Sin embargo, el trabajo de Bourdieu no está exento de algunas debilidades teóricas serias. Las más evidentes son las que concierne a las nociones mecanicistas de poder y dominio y la visión determinista del sujeto humano que caracteriza a gran parte de su trabajo. Por ejemplo, la formulación de la noción de habitus que hace Bourdieu se basa en una teoría de control social y de psicología profunda que parece haber sido ideada exclusivamente según la lógica de la dominación. El siguiente comentario de Bourdieu es representativo de esta posición:

Los usos del cuerpo, de los lenguajes y del tiempo son todos objetos privilegiados del control social: innumerables elementos de la educación explícita —para no mencionar la transmisión práctica, mimética— se relacionan con el uso del cuerpo (“siéntate derecho”, “no toques”) o usos de lenguaje (“di esto” o “no digas aquello”). Mediante una disciplina corporal y lingüística [...] las opciones que constituyen una determinada relación con el mundo se interiorizan en la forma de patrones duraderos a los que no tiene acceso a la conciencia y que ni siquiera, en parte, obedecen a la voluntad. La cortesía contiene una política, un reconocimiento práctico inmediato de las clasificaciones sociales y de las jerarquías entre los sexos, las generaciones, las clases, etcétera.³⁹

Desafortunadamente, donde aparece en el trabajo de Bourdieu la posibilidad conceptual para una teoría de la resistencia —es decir, en el desajuste entre el propio habitus y la posición que uno ocupa—, las bases para dicha acción no descansan en una noción de reflexividad o de autoconciencia crítica, sino en la incompatibilidad de dos estructuras: la estructura histórica de la inclinación y la estructura histórica encarnada en la institución. Así, la resistencia se convierte en el resultado de un conflicto entre dos estructuras formales, una situada en el reino del inconsciente y la otra en las prácticas sociales que forman instituciones como las escuelas. El resultado es que el poder del pensamiento reflexivo y la intervención histórica están relegados y pasan a ser un detalle teórico menor en la teoría del cambio de Bourdieu.

³⁹ Bourdieu, “The Economics of Linguistic Exchange”, en *Social Science Information*, 16, 1977, pp. 645-68.

Otra falla teórica en el trabajo de Bourdieu es que la cultura representa, de alguna manera, un proceso de dominio en una sola dirección. Como resultado, esta teoría sugiere falsamente que las formas culturales y el conocimiento de la clase obrera son homogéneos y un mero reflejo pálido del capital cultural dominante. Bourdieu no reconoce la producción cultural de la clase obrera y su relación con la reproducción cultural mediante la compleja dinámica de la resistencia, la incorporación y el acomodo. La fusión de cultura y clase en los procesos de reproducción cultural plantea un buen número de problemas significativos. Primero, una descripción tal elimina el conflicto tanto entre las diferentes clases como en su propio seno, y da como resultado la pérdida de nociones tales como lucha, diversidad e intervención humana, por medio de una visión un tanto reduccionista de la naturaleza humana y de la historia. Segundo, al reducir las clases a grupos homogéneos cuya única diferencia radica en el ejercicio o la respuesta al poder, Bourdieu no proporciona ninguna posibilidad teórica para desentrañar cómo el dominio cultural y la resistencia están mediados por una interrelación compleja de raza, sexo y clase. Lo que le falta al trabajo de Bourdieu es la noción de que la cultura es un proceso tanto estructurador como transformador. David Davies capta esta dinámica en este comentario: "La cultura se refiere, paradójicamente, a la adaptación conservadora y la subordinación vivida de las clases, y a la oposición, resistencia y lucha creativa por el cambio".⁴⁰

El análisis de la enseñanza de Bourdieu también sufre de un tratamiento unilateral de la ideología.⁴¹ Si bien resulta útil argumentar, como lo hace Bourdieu, que las ideologías dominantes se transmiten por las escuelas y que los estudiantes las incorporan activamente, es igualmente importante recordar que también se impone la ideología a los estudiantes, quienes ocasionalmente las perciben como contrarias a sus propios intereses y se resisten abiertamente a ella o bien se pliegan a ellas al sentir la presión de las autoridades de la escuela. En otras palabras, las ideologías dominantes no sólo se transmiten en las escuelas; ni se practican en un vacío. Por el contrario, a menudo encuentran resistencia en maestros, estudiantes y padres. Más aún, es razonable argumentar que, para tener éxito, las escuelas tienen que reprimir la producción de contra-ideologías. Roger Dale esclarece este proceso en su análisis del modo como la hegemonía funciona en las escuelas cuando escribe: la hegemonía no se refiere tanto

⁴⁰ Davies, *Popular Culture, Class and Schooling*, Open Univ. Press Londres, 1981, p. 60.

⁴¹ Esto es verdad particularmente en *Reproduction*, de Bourdieu y Passeron.

al hecho de ganar aprobación para el status quo [...] Más bien, lo que parece estar en la mira es la prevención del rechazo, la oposición o las alternativas al status quo, en la medida en que se niega el uso de las escuelas para estos propósitos.⁴²

De manera similar, debe hacerse notar que las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante; son también agentes activos en su construcción. Esto se describe adecuadamente en un estudio etnográfico de las escuelas de la clase dominante que llevaron a cabo Robert Connell y sus colegas. Dicen:

La escuela genera prácticas mediante las cuales la clase se renueva, se integra y se reconstituye al afrontar los cambios en su propia composición y las circunstancias sociales en general en que trata de sobrevivir y prosperar. (Ésta es una práctica global que va desde las fiestas escolares, el deporte sabatino y las cenas con los padres entre semana, hasta la organización de un mercado matrimonial —por ejemplo bailes interescolares y— de una red informal en el terreno de las profesiones y de los negocios; va incluso hasta la regulación de la pertenencia a la clase, la actualización de la ideología y la subordinación de los intereses particulares a los intereses de la clase en su conjunto). La escuela de la clase dominante no es un mero agente de la clase; es una parte importante y activa de ella. En breve, es orgánica a su clase. Bourdieu escribió un famoso ensayo sobre “la escuela como conservadora”; nosotros podríamos sugerir que se ponga un igual énfasis en la escuela como constructora.⁴³

Al faltarle el desarrollo de una teoría de la ideología que hable del modo como los seres humanos dialécticamente crean, resisten y se acomodan a las ideologías dominantes, Bourdieu omite la naturaleza activa tanto de la dominación como de la resistencia. A pesar de sus afirmaciones, es importante insistir en que las escuelas no usurpan simplemente el capital cultural de las familias de la clase obrera y de los barrios. Se desarrollan relaciones complejas entre las escuelas y las familias de la clase obrera que necesitan ser analizadas en

⁴² Dale, “Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions”, en *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Michael Apple, comp., Routledge & Kegan Paul, Londres, 1982, p. 157.

⁴³ Robert W. Connell, Dean J. Ashenden, Sandra Kessler y Gary W. Dowsett, “Class and Gender Dynamics in a Ruling Class School”, en *Interchange*, 12, 1981, pp. 102-17.

términos del conflicto y la lucha que los conforman. Este punto se pone de relieve en un estudio etnográfico de R. Timothy Sieber que hace la crónica de un episodio de la lucha por el poder en una escuela primaria en la ciudad de Nueva York.⁴⁴ Este estudio refuerza un aspecto del análisis de Bourdieu al dar a conocer que a estudiantes de la clase media —con sus respectivas experiencias y competencias culturales— se les concedió privilegios académicos específicos y libertades que fueron negadas a los estudiantes de la clase obrera y a puertorriqueños que estudiaban en la misma escuela. Pero el aspecto más interesante del estudio de Sieber indica que la “posición privilegiada” y los beneficios educacionales que se proporcionaron a los estudiantes de la clase media fueron el resultado de una larga lucha entre la sección de la clase media de la comunidad y sus residentes, en su mayoría pertenecientes a la clase obrera. El predominio de la cultura de la clase media fue el resultado de una lucha política y, en contra de los postulados de Bourdieu, fue activa y sistemáticamente desarrollada “tanto dentro como fuera de la escuela” por padres de la clase media.⁴⁵

Finalmente, hay una debilidad seria en el trabajo de Bourdieu debida a su falta de disposición para ligar la noción de dominación con la de la materialidad de las fuerzas económicas. No hay ninguna idea en los análisis de Bourdieu que se refiera a cómo el sistema económico, con sus relaciones de poder asimétricas, produce coacciones concretas en los estudiantes de la clase obrera. La noción de Michel Foucault de que el poder tiene su lugar de acción en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad, así como la naturaleza misma del aprendizaje, nos recuerdan que las relaciones de poder recaen en algo más que la mente.⁴⁶ En otras palabras, las coacciones del poder no se agotan en el concepto de violencia simbólica. La dominación como una instancia objetiva, concreta, no puede ser ignorada en ninguna discusión sobre la enseñanza. Por ejemplo, las clases privilegiadas tienen una relación tal con el tiempo, que les permite hacer planes a largo plazo en relación con su futuro. En contraste, los hijos de los desposeídos, en especial aquellos que están en cursos de educación superior, a menudo se encuentran agobiados por restricciones económicas que los encierran en el presente y limitan sus metas a planes a corto plazo. Para la mayoría de los estudiantes de la clase obrera, el

⁴⁴ Sieber, “The Politics of Middle-Class Success in a School”, en *Journal of Education*, 164, 1981, pp. 30-47.

⁴⁵ Sieber, *op. cit.*, p. 45.

⁴⁶ Foucault, *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, Colin Gordon, comp., Pantheon, Nueva York, 1980.

tiempo es una privación, no una posesión.⁴⁷ La dimensión económica juega un papel crucial en la decisión acerca de si el estudiante puede asistir de tiempo completo a la escuela o sólo parte del tiempo, o en algunos casos, si puede asistir o no; así también, la cuestión económica es con frecuencia el factor determinante en la decisión de si el estudiante tiene que dedicar parte de su tiempo a trabajar mientras va a la escuela. Bourdieu parece haber olvidado que la dominación debe cimentarse en algo más que la mera ideología; que también tiene una base material. Éste no es un asunto menor porque señala una falla importante en el razonamiento de Bourdieu acerca del fracaso de la clase obrera. La interiorización de la ideología dominante no es la única fuerza que motiva a los estudiantes de la clase obrera o que asegura su fracaso. Sus comportamientos, fracasos y elecciones también tienen como fundamento las condiciones materiales.

Queda claro que —como resultado del énfasis unilateral que pone Bourdieu en el dominio de las clases altas y en sus prácticas culturales— tanto al concepto de capital como a la noción de clase se les da un tratamiento de categorías estáticas. En mi opinión, el concepto de clase involucra una noción de relaciones sociales opuestas entre sí. Se refiere a las relaciones cambiantes de dominio y resistencia y también al capital y sus instituciones, que se reagrupan constantemente e intentan reconstruir la lógica de la incorporación y la dominación. Estas oposiciones no se encuentran en los análisis de Bourdieu.⁴⁸ Lo que nos queda es una teoría de la reproducción que tiene poca fe en los grupos y clases subordinadas y poca esperanza en su capacidad o deseo de reconstruir sus condiciones de vida, de trabajo y de aprendizaje. En consecuencia, la mayoría de las teorías de la reproducción basadas en la noción de dominación de Bourdieu en última instancia no logran proporcionar los elementos teóricos amplios que se necesitan para el desarrollo de una pedagogía radical.

Modelo de reproducción hegemónico-estatal

Recientemente algunos teóricos marxistas han argumentado que la comprensión del papel del Estado es central para cualquier análisis

⁴⁷ Noelle Bissret, *Education, Class language and Ideology*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1979.

⁴⁸ Véase en especial: Bourdieu, "Cultural Reproduction and Social Reproduction", en *Power and Ideology in Education*, Jerome Karabel y Albert H. Halsey, comps. Oxford Univ. Press, Nueva York 1979; y Bourdieu y Passeron, *Reproduction*, cit.

de cómo opera la dominación.⁴⁹ Así, la preocupación fundamental hoy en día entre un buen número de teóricos de la educación se centra en el estudio de la intervención estatal en el sistema educacional.⁵⁰ Estos teóricos piensan que el cambio educacional no puede entenderse si sólo se tiene en cuenta el dominio del capital en los procesos de trabajo o el modo como la dominación capitalista se reproduce mediante la cultura. Ninguna de estas explicaciones, afirman, ha prestado suficiente atención a las subyacentes determinantes estructurales de desigualdad que caracterizan a los países avanzados de Occidente. Argumentan que tales enfoques muestran poco entendimiento de cómo los factores políticos llevan a políticas de Estado intervencionistas que sirven para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación.

No obstante que existe un acuerdo entre los teóricos de la reproducción sobre la importancia del Estado, hay diferencias significativas entre ellos de qué es, en realidad, el Estado, cómo funciona, cuál es la relación precisa que existe entre Estado y capital, por un lado, y entre Estado y educación, por el otro. Michael Apple capta la complejidad de este problema en su reseña de algunas de las cuestiones más importantes a las que los teóricos del Estado se enfrentan. Dice:

¿Sólo sirve el Estado a los intereses del capital, o su función es más compleja? ¿Es el Estado la arena del conflicto de clases y un sitio donde la hegemonía está en juego, y no un simple resultado predeterminado donde ésta simplemente se impone? ¿Son las escuelas —como instancias importantes del Estado— simplemente “aparatos ideológicos del Estado” (para citar a Althusser), cuya función primordial es reproducir los requerimientos ideológicos y de “fuerza de trabajo” planteados por las relaciones sociales de producción? ¿O encarnan también tendencias contradictorias y proporcionan el sitio donde las luchas

⁴⁹ Algunos ejemplos representativos se incluyen en textos como: Ralph Miliband, *The State in Capitalist Society*, Basic Books, Nueva York, 1969; James O’connor, *The Fiscal Crisis of the State* St. Martin’s Press, Nueva York, 1973; Nicos Poulantzas, *Political Power and Social Classes*, New Left Books, Londres 1973, y *Classes in Contemporary Society*, cit., Goran Therborn, *What Does the Ruling Class Do When in Rules*, New Left Books, Londres, 1978; Phillip Corrigan, comp., *Capitalism, State Formation and Marxist Theory*, Quartet Books, Londres, 1980.

⁵⁰ Éste es un pequeño corpus de literatura, pero importante y en crecimiento. Entre los trabajos más recientes tenemos los de Roger Dale, Geoff Easland y Madeleine Macdonald, comps., *Education and The State. I y II*, Falmer Press, Sussex, 1980; Miriam E. David, *The State, The Family and Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1982; Apple, *Education and Power*, cit.

ideológicas entre las clases, las razas y los sexos —y en el seno de ellos— pueden ocurrir y de hecho ocurren?⁵¹

No es mi intención desentrañar el modo como los diferentes teóricos del Estado tratan estas cuestiones. Más bien, voy a enfocar mi atención en dos temas centrales. Primero, voy a explorar algo de la dinámica que caracteriza a la relación entre el Estado y el capitalismo. Segundo, voy a explorar algo de la dinámica que subyace en la relación entre el Estado y la enseñanza.

El Estado y el capitalismo

Uno de los principales presupuestos en los escritos marxistas en cuanto a la relación entre Estado y capitalismo se ha desarrollado en torno al trabajo del teórico italiano Antonio Gramsci.⁵² Para Gramsci, cualquier discusión sobre el Estado debe empezar con la realidad de las relaciones de clase y el ejercicio de la hegemonía por parte de las clases dominantes. La formulación dialéctica de la hegemonía en Gramsci, una combinación de fuerza y consenso en permanente cambio, proporciona la base para el análisis de la naturaleza del Estado en la sociedad capitalista.

La hegemonía, en términos gramscianos, tiene dos significados. En primer lugar, se refiere a un proceso de dominación mediante el cual una clase dirigente ejerce control, mediante su liderazgo intelectual y moral, sobre otras clases aliadas.⁵³ En otras palabras, se forma una alianza entre las clases dirigentes como resultado del poder y “habilidad de una clase para articular los intereses de otros grupos con el suyo”.⁵⁴ Hegemonía en esta instancia significa, primero, un

⁵¹ Apple, “Reproduction and Contradiction in Education en *Cultural and Economic Reproduction in Education*, p. 14.

⁵² Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, Quintin Hoare y Geoffrey Smith, comps., International Publishers, Nueva York, 1971.

⁵³ *Ibid.*, pp. 57-58.

⁵⁴ Chantal Mouffe, “Hegemony and Ideology in Gramsci” en *Gramsci and Marxist Theory*, Chantal Mouffe comp. Routledge & Kegan Paul, Londres, 1979, pp. 182-83. Es importante subrayar que hegemonía no es un concepto estático; por el contrario, hegemonía es un proceso activo que se cumple como una situación tenue, mediante el cual las fuerzas de oposición o se acomodan, o son objeto de coacción o son derrotadas. La relación entre hegemonía y educación política se trata extensamente en: Walter Adamson, *Hegemony and Revolution: A Study of Antonio Gramsci’s Political and Cultural Theory*, Univ. of California Press, Berkeley, 1980; véase también Phillip Wexler y Tony Whitson, “Hegemony and Education”, en *Psychology and Social Theory*, 3, 1982, pp. 31-42.

proceso de transformación pedagógico y político mediante el cual la clase dominante articula los elementos comunes presentes en la visión del mundo de los grupos aliados. En segundo lugar, la hegemonía se refiere al doble uso de fuerza e ideología para reproducir las relaciones de socialidad entre las clases dominantes y los grupos subordinados. Gramsci enfatiza vigorosamente el papel de la ideología como fuerza activa usada por las clases dominantes para dar forma e incorporar las visiones de sentido común, las necesidades y los intereses de los grupos subordinados. Ésta es una cuestión importante. La hegemonía en esta descripción se presenta como algo más que el ejercicio de la coerción: es un proceso continuo de creación que incluye la constante estructuración de la conciencia, así como la lucha por el control de la conciencia. La producción de conocimientos está ligada a la esfera política y es un elemento clave en la construcción del poder por parte del Estado. La cuestión principal para Gramsci se centra en torno a la demostración de cómo el Estado puede definirse, en parte, en referencia a su participación activa como un aparato represivo y cultural (educativo).

Esto nos lleva directamente a la definición gramsciana del Estado. Al rechazar las formulaciones marxistas ortodoxas del Estado como mero instrumento represivo de las clases dominantes, Gramsci divide al Estado en dos ámbitos específicos: la sociedad política y la sociedad civil. La sociedad política se refiere a los aparatos estatales de administración, a las leyes y a otras instituciones coercitivas cuya función primordial, que no exclusiva, se basa en la lógica de la fuerza y la represión. La sociedad civil se refiere a aquellas instituciones públicas y privadas que utilizan significados, símbolos e ideas con el fin de universalizar las ideologías de la clase dominante y, al mismo tiempo, forman y limitan el discurso y la práctica de oposición.

En referencia con la visión de Gramsci sobre el Estado se deben subrayar dos temas. Todos los aparatos de Estado tienen funciones tanto consensuales como coercitivas: es el predominio de una función sobre la otra la que da a los aparatos, sean de la sociedad civil o de la sociedad política, su característica definitoria. Más aún, en tanto modo de control ideológico —ya sea en las escuelas, en los medios masivos de comunicación o en los sindicatos— la hegemonía debe ser objeto de lucha constante para que pueda mantenerse. No es algo que “consista simplemente en proyectar las ideas de las clases dominantes en la mente de las clases subordinadas”,⁵⁵ se debe cambiar.

⁵⁵ Kenneth Neild y John Seed, “The Theoretical Poverty or the Poverty of Theory”, en *Economy and Society*, 8, 1979, pp. 383-416.

La base donde se mueve y funciona la hegemonía tiene que cambiar de suelo para responder a la naturaleza cambiante de las circunstancias históricas y a las complejas exigencias y acciones críticas de los seres humanos. Esta visión de la función del Estado redefine el dominio de clase y la compleja utilización del poder. El poder, en los términos en que se está usando aquí, es un fuerza tanto positiva como negativa. Funciona negativamente en los aparatos represivos e ideológicos del gobierno y la sociedad civil para reproducir las relaciones de dominio. Funciona positivamente como rasgo distintivo de la oposición y la lucha activas, el terreno donde hombres y mujeres cuestionan, actúan y rechazan el ser incorporados a la lógica del capital y sus instituciones. En resumen, Gramsci proporciona una definición del Estado que vincula poder y cultura al tradicional énfasis marxista en los aspectos represivos del Estado. Gramsci lo dice sucintamente:

El Estado es un todo complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dominante no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que se las arregla para ganar el consenso activo de aquellos a quienes gobierna.⁵⁶

Los escritos de Gramsci son cruciales para una comprensión del significado y del funcionamiento del Estado y han tenido una gran influencia en una amplia gama de escritores marxistas, quienes argumentan: “todas las formaciones estatales en el capitalismo articulan el poder de clase”.⁵⁷ El punto de partida crucial para muchos de estos teóricos es un ataque sostenido a la suposición liberal de que el Estado es una estructura neutral, administrativa, que opera en función de la voluntad general. Este ataque generalmente toma la forma de una historia crítica que rechaza la noción liberal de Estado como una estructura que evoluciona naturalmente con el progreso humano y que está por encima de los intereses de clase y sectoriales. Algunos críticos marxistas han argumentado de diferentes maneras que el Estado es un conjunto específico de relaciones sociales vinculado históricamente a las condiciones de producción capitalista. En efecto, el Estado es la encarnación de un patrón cambiante de relaciones de clase organizadas en torno a la dinámica de la lucha de clases, del dominio y la impugnación. Además, en tanto conjunto de relaciones

⁵⁶ Gramsci, *op. cit.*, p. 244.

⁵⁷ Philip Corrigan, Harvie Ramsey y Derek Sayer, “The State as a Relation of Production”, en *Capitalism, State Formation and Marxist Theory*. Philip Corrigan, comp., Quarter Books, Londres, 1980, p. 21.

organizadas en torno a la división de clases, el Estado expresa intereses ideológicos y económicos, mediante instituciones tanto represivas como legitimadoras.

El Estado no es una estructura, es una organización; o mejor aún, es un complejo de formas sociales organizadas para configurar todas las relaciones sociales y todas las ideas sobre esas relaciones de tal manera que la producción capitalista, y todo lo que ésta conlleva, se viva y se piense como algo natural.⁵⁸

Esto nos lleva a un tema importante, relacionado con el anterior y que concierne a las características definitorias del funcionamiento del Estado. Teóricos como Nicos Poulantzas han argumentado, con razón, que el Estado y sus múltiples agentes, entre los cuales se incluyen las escuelas públicas, no pueden ser vistos como meras herramientas que las clases dominantes manipulan a su antojo.⁵⁹ Al contrario, como representación concreta de las relaciones de clase, el Estado se constituye mediante conflictos y contradicciones continuos que, se puede decir, adquieren dos formas principales: primero, hay conflictos entre diferentes facciones de la clase dominante, las que a menudo representan enfoques distintos y en competencia del problema del control social y de la acumulación del capital. Pero es importante hacer notar que la autonomía relativa del Estado, asegurada en parte mediante la existencia de clases dominantes en competencia, a menudo tiende a oscurecer lo que tienen en común las diferentes facciones de la clase dominante. Es decir que las políticas a corto plazo del Estado están firmemente comprometidas a mantener las estructuras económicas e ideológicas que subyacen en la sociedad capitalista. Así, tras el discurso de intereses políticos, sectoriales y sociales divergentes, existe subyacente la estructura discursiva de la dominación de clases y de la desigualdad estructurada. Las clases dominantes pueden pelearse por la magnitud del presupuesto militar, por reducciones en el gasto de servicios sociales y por la naturaleza del esquema impositivo, pero nunca cuestionan las relaciones básicas de producción capitalista.

La característica definitiva de la autonomía relativa del Estado se encontraría, entonces, no en el coro de discursos contrapuestos,

⁵⁸ Corrigan, Ramsey y Sayer, *op. cit.*, p. 10.

⁵⁹ Poulantzas, *Classes in Contemporary Society*, cit. Para un debate importante sobre las teorías marxistas del Estado y el problema de la autonomía relativa, véase Ralph Miliband, "State Power and Class Interests", en *New Left Review*, 138, 1983, pp. 57-68.

sino en los silencios estructurados respecto de las bases subyacentes de la sociedad capitalista. Más aún, el Estado se define menos por el interés de algún grupo dominante que por el conjunto específico de relaciones sociales que instrumenta y mantiene. Claus Offe y Volker Ronge resumen bien esta posición: “Lo que protege y sanciona el Estado es un conjunto de reglas y de relaciones sociales que presupone el dominio de clase de la clase capitalista. El Estado no defiende los intereses de una clase, sino los intereses comunes de todos los miembros de una sociedad capitalista”.⁶⁰

El segundo rasgo definitorio del Estado se centra en torno a la relación entre las clases dominantes y las dominadas. El Estado no es sólo un objeto de lucha entre los miembros de la clase dominante, es también una fuerza definitoria en la producción de conflicto y la lucha entre la clase dominante y otros grupos subordinados. La lógica que subyace a la formación del Estado se sitúa en el doble papel que éste juega, puesto que tiene que realizar tareas a menudo contradictorias: por una parte, establecer las condiciones para la acumulación de capital y, por otra, asegurar ideológicamente la regulación moral de la sociedad. En otras palabras, el Estado tiene la tarea de satisfacer las necesidades básicas del capital, al proporcionar, por ejemplo, el flujo necesario de trabajadores, conocimientos, destrezas y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo.⁶¹ Pero al mismo tiempo, el Estado tiene la tarea de ganarse el consentimiento de las clases dominadas. Esto procura hacerlo legitimando las relaciones sociales y los valores que estructuran el proceso de acumulación de capital, ya sea mediante el silencio que guarda respecto de los intereses de clase que se benefician de tales relaciones, o mediante la marginación o descalificación de cualquier crítica o alternativa seria. Más aún, el Estado intenta ganar el consentimiento de la clase trabajadora para sus propios fines políticos apelando a tres tipos específicos de resultados: el económico (movilidad social), el ideológico (derechos democráticos) y el psicológico (la felicidad). Phillip Corrigan y sus colegas señalan en su argumentación:

Subrayamos que el Estado se construye y es objeto de lucha. Fundamental en relación con esto es un doble conjunto de prácticas históricas: i) la constante “reescritura” de la historia para naturalizar lo que, de hecho, ha sido un conjunto de relaciones

⁶⁰ Offe y Ronge, “Thesis on the Theory of the State”, en *New German Critique*, 6, 1975, pp. 137-47.

⁶¹ Althusser, “Ideological State Apparatuses”, cit., pp. 127-86.

estatales sumamente cambiantes, a fin de pretender que hay, y que siempre ha habido, una “estructura institucional óptima” que es la que “cualquier” civilización necesita; y ii) marginar (romper, negar, destruir, diluir, “ayudar”) todas las formas alternativas de Estado, en especial aquellas que anuncian una forma de organización capaz de establecer una diferencia a nivel de la formación social nacional (o, ¡pecado de pecados!, capaz de establecer una forma de solidaridad internacional a lo largo de líneas de clase).⁶²

Las contradicciones que surgen de las diferencias entre la realidad y la promesa de las relaciones sociales capitalistas son evidentes en un buen número de instancias, algunas de las cuales involucran directamente a la enseñanza. Por ejemplo, las escuelas promueven, a menudo, una ideología de movilidad social que choca con los altos niveles de desempleo y de sobreabundancia de obreros altamente calificados. Abundando, la ideología de la ética del trabajo se contradice a menudo por el número creciente de trabajos rutinarios y enajenantes. Además, la atracción capitalista hacia la satisfacción de necesidades más altas descansa, a menudo, en una imagen de ocio, belleza y felicidad cuya realización está más allá de las capacidades de la sociedad actual.

De este análisis de la relación entre el Estado y la economía surge una serie de cuestiones cruciales que se relacionan significativamente con la política y la práctica educacionales. Primero, se pretende, con razón, que el Estado, no es ni el instrumento de ninguna facción de la clase dominante ni un pálido reflejo de las necesidades del sistema económico. Segundo, el Estado se describe adecuadamente como un sitio marcado por conflictos dentro y entre varios grupos de clase, sexo y raza. Tercero, el Estado no es meramente una expresión de la lucha de clases; ante todo, es una organización que defiende activamente la sociedad capitalista a través de medios tanto represivos como ideológicos. Finalmente, en su capacidad como aparato ideológico y represivo, el Estado limita y canaliza las respuestas que las escuelas pueden dar a la ideología, la cultura y las prácticas que caracterizan a la sociedad dominante. La siguiente sección contiene un análisis más detallado de estos temas.

⁶² Corrigan, Ramsey y Sayer, *op. cit.* p. 17.

El Estado y la enseñanza

Para investigar adecuadamente la relación entre el Estado y la enseñanza se necesita plantear y analizar dos cuestiones. ¿Cómo ejerce control el Estado sobre las escuelas en términos de sus funciones económicas, ideológicas y represivas? ¿Cómo funciona la escuela no sólo para promover los intereses del Estado y de las clases dominantes, sino también para contradecir y resistir a la lógica del capital?

Como parte de los aparatos de Estado, las escuelas y universidades juegan un papel importante en la promoción de los intereses económicos de las clases dominantes. Varios teóricos han argumentado que las escuelas están involucradas activamente en el establecimiento de las condiciones de la acumulación del capital, y señalan específicamente una serie de instancias donde el Estado interviene para influir en este proceso.⁶³ Por ejemplo, mediante los requerimientos de certificados establecidos por el Estado, los sistemas educativos se inclinan fuertemente hacia una racionalidad altamente tecnocrática que descansa en una lógica extraída principalmente de las ciencias naturales. Los efectos de esto se pueden ver en la distinción que hacen las escuelas en todos los niveles entre conocimientos de status alto —generalmente las “ciencias difíciles”— y conocimientos de status bajo —materias en el área de humanidades—. Este sesgo también presiona a las escuelas para que utilicen métodos de consulta y evaluación que subrayen la eficiencia, la predicción y la lógica de las fórmulas matemáticas. El alcance de la intervención del Estado es obvio en la orientación política favorable que —en mayor o menor escala— se ejerce mediante fondos gubernamentales que apoyan programas de investigación educacional. Apple, por ejemplo, ilustra este punto:

El Estado se encarga del amplio costo inicial de la investigación y básicos. Después “transfiere” los frutos de nuevo al “sector privado”, una vez que se han vuelto lucrativos. El papel del Estado en relación con la acumulación de capital es muy evidente en tanto que subsidia la producción de conocimientos técnico-administrativos [...] Como la economía, varios ejemplos de patrones de este tipo de intervención se están volviendo más visibles. Incluyen el énfasis puesto en la educación a base de

⁶³ Véase esp. Martin Carnoy, “Education, Economy and the State”; Roger Dale, “Education and the Capitalist State”, en *Cultural and Economic Reproduction in Education*, cit.

pericia, los sistemas gerenciales, la educación de carrera, el futurismo (a menudo una fórmula que designa la planificación de la fuerza de trabajo), el apoyo sostenido al desarrollo de planes de estudio de ciencias y matemáticas (si se compara con las artes), los programas de exámenes nacionales [...] Todos estos puntos, y otros más, señalan el papel, a veces sutil y a veces abierto, de la intervención del Estado en la enseñanza, en un intento por maximizar la producción eficiente tanto de sujetos como de conocimientos que se requieren en una economía desigual.⁶⁴

La racionalidad que sustenta la intervención del Estado en las escuelas también tiene una influencia en el desarrollo de planes de estudio y de las relaciones sociales en el salón de clases, cuyo éxito se mide en función del grado en que “equipan” a diferentes grupos de estudiantes con el conocimiento y las habilidades que necesitarán para desempeñarse productivamente en el lugar de trabajo. Más aún, bajo la producción de este tipo de programas y de socialización, está la cruda realidad de que las escuelas funcionan, en parte, para mantener a los estudiantes fuera de la fuerza de trabajo. Como señala Dale:

las escuelas mantienen a los niños fuera de las calles y aseguran que la mayor parte de los días del año no puedan comprometerse en actividades que vayan a quebrantar un contexto social sujeto a la acumulación de capital, sino que estén dispuestos a ser socializados en modos compatibles con el mantenimiento de dicho contexto.⁶⁵

La intervención del Estado también se manifiesta en el modo como la política se formula fuera del control de maestros y padres. El interés económico que subyace a dicha política no sólo está presente en la racionalidad del control, en la planeación y en otros énfasis burocráticos respecto al acatamiento de reglas, sino que también se encuentra en el modo como el Estado programa el manejo de fondos para llevar a cabo lo que Apple llama “resultados negativos” en el proceso de acumulación:

El Estado define a grandes grupos de niños como no aptos (de lento aprendizaje, con problemas terapéuticos, con problemas

⁶⁴ Apple, *Education and Power*, cit., pp. 54-55.

⁶⁵ Dale, art. cit., pp. 146-147.

de disciplina, etcétera) y da fondos, apoyo legal para maestros especiales y para “diagnóstico” y “tratamiento”; de esta manera subvenciona proyectos de rehabilitación. Aunque estos proyectos parecen neutrales, útiles y acaso enfocados a una movilidad en aumento, lo que hacen en verdad es sofocar el debate sobre el papel de la enseñanza en la reproducción tanto del conocimiento como de la gente “requerida” por la sociedad. Lo hace, en parte, al definir las causas esenciales de tal falta de aptitud como un problema del niño o de su cultura, y no como algo que se debe a la pobreza, a los conflictos y disparidades generados por el desarrollo histórico de las jerarquías económico-culturales de la sociedad, etcétera. Esto también quedará oculto para nosotros si suponemos que las escuelas se organizan principalmente como instancias de distribución en vez de, por lo menos en parte, como instancias importantes en el proceso de acumulación.⁶⁶

Una de las principales cuestiones a las que se dedican los teóricos de la educación que estudian el Estado es aquella que enfoca la relación entre poder y conocimiento: específicamente, cómo el Estado “ejerce e impone su poder mediante la producción de ‘verdad’ y ‘Conocimiento’ en la educación”.⁶⁷ Poulantzas, por ejemplo, argumenta que la producción de ideologías dominantes en las escuelas no sólo se encuentra en los conocimientos y las relaciones sociales de alto status que sanciona la burocracia estatal, sino lo que es más importante, en la reproducción de la división mental-manual. El Estado se apropia, entrena y legitima a los “intelectuales” que fungen como expertos en la concepción y producción de conocimientos escolares y que en última instancia funcionan para separar al conocimiento tanto del trabajo manual como del consumo popular. Detrás de esta fachada de pericia y profesionalismo titulados se encuentra uno de los rasgos principales de la ideología dominante: la separación de saber y poder. Poulantzas afirma: “La relación saber-poder encuentra su expresión en técnicas particulares del ejercicio de dispositivos de poder inscritos en la textura del Estado, por medio de los cuales las masas populares son mantenidas permanentemente a distancia de los centros donde se toman las decisiones. Esto implica una serie de rituales y modos de hablar, así como modos estructurales de formu-

⁶⁶ Apple, *Education and Power*, cit., p. 95.

⁶⁷ James Donald, “Green Paper: Noise of a Crisis”, en *Screen Education*, 30, 1979, pp. 13-49.

lar y abordar los problemas que monopolizan el conocimiento de tal manera que las masas populares quedan efectivamente excluidas”.⁶⁸

Esta separación es todavía más pronunciada en el status especial que los programas estatales de certificación y las escuelas dan a los “expertos” en planes de estudio; la lógica que subyace a este status sugiere que los maestros deben ejecutar los planes de estudio, más que problematizarlos o desarrollarlos. La relación conocimiento-poder también encuentra su expresión en la producción y en la distribución del mismo conocimiento. Por ejemplo, uno de los papeles fundamentales de las escuelas es valorizar el trabajo intelectual y descalificar el trabajo manual. Esta división encuentra su máxima representación en los modos de investigación, en las relaciones sociales dentro del salón de clases y en otros aspectos de la legitimación escolar que funcionan para excluir y devaluar la historia y cultura de la clase obrera. Además, esta división entre trabajo intelectual y trabajo manual subyace en el proceso de socialización escolar que prepara tanto a estudiantes de la clase trabajadora como a otros para ocupar su lugar respectivo en la fuerza de trabajo.

Las escuelas, por supuesto, hacen algo más que transmitir la lógica del dominio; esto se puede ver en las contradicciones que surgen en torno a la ideología de los derechos democráticos que a menudo se reproducen, en el plan de estudios de la escuela. Las escuelas juegan un papel activo en legitimar la opinión de que la política y el poder se definen en torno a temas como los derechos del individuo y mediante la dinámica del proceso electoral. Para esta ideología liberal de los derechos democráticos, resultan ser claves los presupuestos que definen la esfera política y el papel que juega el Estado en esta esfera. La importancia de esta ideología como una parte contradictoria del plan de estudios hegemónico no se puede exagerar. Por un lado, funciona para separar los asuntos que conciernen a la política y a la democracia de la esfera económica y para desplazar la noción de conflicto, de su contexto social de clase, al terreno de los derechos individuales y de la lucha. Por otro lado, hay una cierta contralógica en la ideología democrática liberal que suministra las bases para la resistencia y el conflicto. Es decir, que la ideología democrática-liberal se preocupa por derechos humanos que a menudo están en contradicción con la racionalidad capitalista, su ethos de fetichismo mercantil y su búsqueda de la ganancia.

Finalmente, se debe recordar que la intervención que más directamente ejerce el Estado está constituida por la ley. Aunque es impo-

⁶⁸ Poulantzas, citado en Donald, “Green Paper”, p. 21.

sible discutirla aquí en detalle, esta intervención con frecuencia toma formas que vinculan a las escuelas con la lógica de la represión más que con la dominación ideológica. Un ejemplo de este vínculo es el hecho de que los fundamentos de la política escolar a veces se establecen en los tribunales, como sucede con el impulso a la integración racial en la enseñanza pública. Otro ejemplo está dado por el hecho de que la asistencia a la escuela es legalmente obligatoria, lo que proporciona el cimiento “legal” que lleva a los estudiantes a las escuelas. Son la corte, la policía y otras instancias estatales las que intentan poner en vigor la asistencia obligatoria a la escuela. Por supuesto, la asistencia obligatoria a la escuela no garantiza la obediencia de los estudiantes y, en algunos aspectos, se vuelve un elemento importante en el surgimiento de la resistencia estudiantil: un hecho que a menudo olvidan los teóricos de la resistencia.

En conclusión, se debe enfatizar que las teorías del Estado cumplen un servicio teórico al contribuir a nuestra comprensión de cómo los procesos de reproducción social y cultural funcionan en la esfera política. Tales teorías, con toda razón, llaman nuestra atención sobre la importancia de la autonomía relativa del Estado y de sus aparatos (como las escuelas), sobre el carácter contradictorio del Estado y sobre las presiones económicas, ideológicas y represivas que ejerce el Estado en la enseñanza. Sin embargo, se debe reconocer que, como parte de una teoría más amplia sobre la reproducción, los enfoques teóricos del Estado hegemónico muestran algunas fallas teóricas importantes. En primer lugar, las teorías sobre el Estado se concentran en macro-temas y en temas estructurales que dan como resultado un análisis capaz de señalar las contradicciones y la lucha, pero que dice poco respecto de cómo funciona la intervención humana en dichos conflictos, en el nivel de la vida cotidiana y de las relaciones concretas en la escuela. Una segunda falla consiste en que algunas teorías del Estado prestan poca atención a la cultura como un ámbito de autonomía relativa con su propia contralógica inherente. Por ejemplo, la tosca noción de Poulantzas, que considera las escuelas como un mero aparato estatal ideológico, no proporciona ningún espacio teórico para la investigación del surgimiento y la dinámica de contra-culturas estudiantiles y de cómo se van desarrollando en la interacción de las relaciones escolares concretas y antagonistas.⁶⁹ La cultura es, sin embargo, tanto el sujeto como el objeto de la resistencia, la fuerza direccional de la cultura no sólo está en cómo funciona para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo

⁶⁹ Poulantzas, *Classes in Contemporary Society*, cit., pp. 259-270.

como los grupos oprimidos sacan de su propio capital cultural un conjunto de experiencias para desarrollar una lógica de oposición. Pese a ciertas afirmaciones teóricas en sentido contrario, esta visión dialéctica de la cultura a menudo se subsume en una visión del poder que se apoya demasiado en la lógica del dominio cuando define la cultura simplemente como un objeto de la resistencia, y no como su origen. Para obtener una visión más concreta de la dinámica de la resistencia y de la lucha —tal como éstas dan forma a las culturas escolares subordinadas que operan bajo coacciones ideológicas y materiales construidas, en parte, por el Estado— es necesario apelar a las teorías de la resistencia.

Enseñanza y teorías de la resistencia

El concepto de resistencia es relativamente nuevo en la teoría de la educación. Las razones de este atraso por parte de la teoría se pueden encontrar, en parte, en el fracaso tanto del acercamiento conservador como del radical al problema de la enseñanza. Los educadores conservadores analizaron el comportamiento de oposición principalmente mediante categorías psicológicas que sirven para definirlo no sólo como un comportamiento inadaptado, sino lo que es más importante, como destructivo e inferior: como un defecto por parte de los individuos y de los grupos sociales que manifiestan tal comportamiento. Los educadores radicales, por su lado, han ignorado generalmente los mecanismos internos de la escuela y tienden a tratar a las escuelas como “cajas negras”. Bajo un discurso que se ocupa primordialmente de las nociones de dominación, conflicto de clases y hegemonía, ha habido un silencio estructurado en relación a cómo maestros, estudiantes y otros viven su vida cotidiana en las escuelas. En consecuencia, se ha puesto un énfasis exagerado en el modo como las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, y se ha subestimado la manera como el sujeto humano se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes.

Más recientemente, han surgido una serie de estudios sobre la educación que intentan ir más allá de los logros teóricos, importantes pero limitados, de la teoría de la reproducción. Tomando los conceptos de conflicto y resistencia como punto de partida para sus análisis, estos estudios han buscado redefinir la importancia de conceptos como mediación, poder y cultura para comprender la compleja relación escuela-sociedad dominante. En consecuencia, el trabajo de un cierto número de teóricos ha proporcionado todo un cuerpo, rico en

literatura detallada, que integra la teoría social neomarxista a los estudios etnográficos. Esto con el objeto de esclarecer la dinámica de acomodo y resistencia tal como funciona, en grupos contraculturales, dentro y fuera de las escuelas.⁷⁰

En estos estudios, la resistencia representa una crítica significativa a la escuela como institución y subraya actividades y prácticas sociales cuyas significaciones son, en última instancia políticas y culturales. En contraste con una enorme cantidad de literatura etnográfica sobre la enseñanza tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, las teorías neomarxistas de la resistencia no han sacrificado la profundidad teórica en beneficio de un refinamiento metodológico.⁷¹ Es decir, los estudios neomarxistas recientes no han seguido el método de proporcionar solamente análisis descriptivos demasiado exhaustivos del funcionamiento interno de la escuela. En vez de esto, han intentado analizar el modo como las estructuras socioeconómicas determinantes, propias de la sociedad dominante, funcionan a través de las mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas que tienen los estudiantes en su vida cotidiana. Las descripciones neomarxistas —en el rechazo al funcionalismo característico tanto de la versión conservadora como de la radical en teoría de la educación— han analizado los planes de estudio como un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de la dominación, sino que también contiene aspectos que proporcionan posibilidades emancipatorias.

En la teoría de la educación, el intento de vincular las estructuras sociales con la actividad del sujeto humano para explorar los modos de su interacción dialéctica representa un avance significativo. Por supuesto, las teorías neomarxistas de la resistencia también están acosadas por problemas, y sólo voy a mencionar aquí los más

⁷⁰ Véase, por ejemplo, Willis, *Learnig to Labour*; McRobbie and McCabe, *Feminism for Girls*; Robins y Cohen, Knuckle Sanwich; Dick Hobdigue, *Subculture: The meaning of Style*, Methuen, Londres, 1980.

⁷¹ Como ejemplos representativos de literatura etnográfica en los Estados Unidos tenemos los siguientes textos: Howard Becker, *Boys in White*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1961; Arthur Stinchombe, *Rebellion in a High School*, Quadrangle Books, Nueva York, 1964; Harry Wolcott, *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*, Holt, Rinehant and Winston, Nueva York, 1973; George Spindler, comp., *Ethnography of Schooling*, Holt, Rinellart and Winston, Nueva York, 1982. En Inglaterra encontramos trabajos como los de: David Hargeaves, *Social Relations in a Secondary School* Routledge & Kegan Paul, Londres, 1967; Colin Lacey, *Hightown Grammar*, Manchester Univ. Press, 1970; Peter Woods, *The Divided School*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1979, Stephen Ball, *Beachside Comprehesive: A Case Study of Secondary Schooling*, Cambridge Univ. Press, Londres, 1981.

sobresalientes. Su logro singular está en la importancia fundamental que adjudican a la teoría crítica y a la intervención humana [human agency] como categorías básicas que deben usarse en el análisis de las experiencias cotidianas que constituyen el funcionamiento interno de la escuela.

El énfasis que se pone en las tensiones y conflictos que median las relaciones entre casa, escuela y lugar de trabajo, es de central importancia para las teorías de la resistencia. Por ejemplo, Willis demuestra en su estudio de los “muchachos” —un grupo masculino de clase obrera que constituye la “contracultura” en una escuela secundaria inglesa— que gran parte de su oposición a las etiquetas, significados y valores de lo oculto y lo oficial en los planes de estudios está conformado por una ideología de resistencia cuyas raíces se encuentran en las culturas de fábrica en que se insertan los miembros de su familia y otros miembros de su clase.⁷² El ejemplo más poderoso de este modo de resistencia se muestra en el rechazo de los “muchachos” a otorgar primacía al trabajo intelectual sobre el trabajo manual. Los “muchachos” no sólo rechazan la supuesta superioridad del trabajo intelectual; también rechazan la ideología subyacente de que el respeto y la obediencia se compensan con el conocimiento y el éxito. Los “muchachos” se oponen a esta ideología porque la contralógica encarnada en la familia, el lugar de trabajo y la vida en la calle que conforma su cultura subraya una realidad diferente y más convincente. Así, una de las contribuciones más importantes que han surgido de los estudios sobre la resistencia es el reconocimiento de que los mecanismos de reproducción nunca están completos y siempre se enfrentan a elementos de oposición parcialmente realizados.

Abundando, este tipo de obras sugiere un modelo dialéctico de dominación que ofrece alternativas válidas a muchos de los modelos de reproducción radicales que he analizado previamente. En vez de ver la dominación como un derivado de las fuerzas externas —por ejemplo, del capital o del Estado—, los teóricos de la resistencia han desarrollado una noción de reproducción donde la subordinación de la clase obrera es vista no sólo como el resultado de coacciones ideológicas y estructurales insertas en las relaciones sociales capitalistas, sino también como parte del proceso de autoformación de la clase obrera misma.

Un problema clave que plantea esta noción de dominio es: ¿cómo es que la lógica que promueve diversas formas de resistencia queda implicada en la lógica de la reproducción? Por ejemplo, las teorías

⁷² Willis, *Learning to Labour*, cit., pp. 99-116.

de la resistencia han intentado demostrar cómo los estudiantes que activamente rechazan la cultura de la escuela a menudo muestran una lógica y una visión del mundo subyacentes que confirman más que desafían a las relaciones sociales existentes en el capitalismo. Dos ilustraciones demuestran este punto. Los “muchachos” de Willis rechazaron la primacía del trabajo intelectual y el ethos de la apropiación individual, pero al hacerlo, cerraron toda posibilidad de conectar disensión con conocimiento y negaron el poder del pensamiento crítico como herramienta de transformación social.⁷³

En el estudio de Michelle Fine sobre los estudiantes que abandonan las escuelas secundarias alternativas al sur del Bronx en Nueva York, los estudiantes muestran la misma lógica.⁷⁴ Fine presupuso que los estudiantes que se salieron de estas escuelas eran víctimas de una “incapacidad aprendida”, pero encontró, más bien, que eran los estudiantes con mayor astucia política y capacidad crítica: “Para nuestra sorpresa colectiva (y consternación) los que abandonaron la escuela eran los estudiantes que mejor podían identificar la injusticia en su vida social y en la escuela, y los más empeñados en corregir la injusticia al criticar o desafiar a los maestros. Los que abandonaron la escuela estaban menos deprimidos y habían alcanzado niveles académicos equivalentes a los de aquellos que permanecieron en la escuela”.⁷⁵ Hay una cierta ironía aquí: aunque estos estudiantes fueron capaces de desafiar la ideología dominante de la escuela, no supieron reconocer los límites de su propia resistencia. Al abandonar la escuela, estos estudiantes se pusieron en una posición estructural en donde se aislaban de los caminos políticos y sociales conducentes a la tarea de la reconstrucción radical.

Otro rasgo distintivo e importante de las teorías de la resistencia es el énfasis que hacen en la importancia de la cultura y, más específicamente, de la producción cultural. En el concepto de producción cultural encontramos la base para una teoría de la intervención humana que se construya a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento de las experiencias de grupos oprimidos. En un trabajo más reciente, Willis toca este tema y argumenta que la noción de producción cultural

insiste en la naturaleza activa y transformadora de las culturas, en la habilidad colectiva de los sujetos sociales, no sólo de pen-

⁷³ Ibid., pp. 89-116.

⁷⁴ Fine, “Examining Inequity: View From Urban Schools”, Universidad de Pennsylvania, manuscrito no publicado, 1982.

⁷⁵ Ibid., p. 6.

sar como teóricos, sino de actuar como activistas. Las experiencias de la vida, los proyectos individuales y de grupo, los conocimientos ilícitos, secretos e informales, los miedos y fantasías privados, el poder anárquico amenazador que surge de la asociación irreverente [...] no son meros agregados interesantes [...] Estas cosas son centrales: determinadas y también determinantes. Deben ocupar, con su propio derecho, un lugar en nuestro análisis que sea vital teórica y políticamente. Se trata de mostrar las capacidades de la clase obrera de generar formas de conocimiento colectivo y cultural ambiguas, complejas y a menudo irónicas, que no son reductibles a las formas burguesas y que son importantes como base del cambio político.⁷⁶

Como sugiere Willis, las teorías de la resistencia señalan nuevos caminos para construir una pedagogía radical cuando analizan los modos como la clase y la cultura se combinan para ofrecer el bosquejo de una “política cultural”. En el centro de una política de esta naturaleza está una lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significación que conforman el ambiente cultural de los grupos subordinados. Mediante este proceso es posible analizar qué elementos contra-hegemónicos se abarcan en dichos campos culturales y cómo tienden a ser incorporados a la cultura dominante y subsecuentemente despojados de sus posibilidades políticas. En un análisis de este tipo está implícita la necesidad de desarrollar estrategias en escuelas donde las culturas de oposición podrían ser rescatadas de los procesos de incorporación, con el objeto de proporcionar las bases para una fuerza política viable. Un elemento esencial para la realización de dicha tarea, que generalmente ha sido descartada por los educadores radicales, es el desarrollo de una pedagogía radical capaz de vincular una política de lo concreto no sólo con los procesos de reproducción, sino también con la dinámica de la transformación social. La posibilidad de realización de dicha tarea ya existe y está presente en el intento, por parte de los teóricos de la resistencia, de ver las culturas de los grupos subordinados como más que un simple derivado de la hegemonía y el fracaso.⁷⁷

Otra característica importante de la teoría de la resistencia es su problematización de la noción de autonomía relativa. Esta noción se

⁷⁶ Willis, “Cultural Production and Theories of Reproduction”, cit., p. 114.

⁷⁷ Es importante subrayar que la oposición que se manifiesta en grupos subordinados debe ser considerada no sólo como una forma de resistencia, sino como una expresión de la lucha de un grupo por construir su identidad social.

desarrolla mediante una serie de análisis que muestran los momentos no-reproductores que constituyen y respaldan la noción fundamental de la intervención humana. Como he mencionado anteriormente, la teoría de la resistencia asigna un papel activo tanto a la intervención humana como a la experiencia en tanto cruciales vínculos mediadores entre las determinantes estructurales y los efectos vividos. En consecuencia, hay un reconocimiento de que diferentes esferas o sitios culturales —escuelas, familias, medios masivos de comunicación— se rigen por atributos ideológicos complejos que a menudo generan contradicciones tanto entre ellas como en el interior de cada una. Al mismo tiempo, la noción de dominación ideológica como algo que lo abarca todo y que es unitario en su forma y contenido es rechazada, y se argumenta con razón que las mismas ideologías dominantes son con frecuencia contradictorias como lo son las diferentes facciones de las clases dominantes, las instituciones que están a su servicio y los grupos subordinados bajo su control.

Al considerar las debilidades de las teorías de la resistencia, haré varias críticas que representan un punto de partida para un desarrollo más amplio de una teoría crítica de la enseñanza. En primer lugar, aunque los estudios de la resistencia se ocupan de aquellos sitios y “espacios” en donde grupos subordinados se encuentran y desafían a la cultura dominante, no conceptualizan adecuadamente el desarrollo histórico de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de lucha y de resistencia. Lo que falta en esta perspectiva es el análisis de aquellos factores mediados histórica y culturalmente que producen una gama de comportamientos de oposición, algunos de los cuales constituyen la resistencia y otros no. Simplificando, no todo comportamiento de oposición tiene una “significación radical”, ni todo comportamiento de oposición es una respuesta clara a la dominación. Lo que sucede es que ha habido muy pocos intentos, por parte de los teóricos de la educación, por comprender cómo los grupos subordinados encarnan y expresan una combinación de comportamientos reaccionarios y progresistas, comportamientos que encarnan ideologías que tanto subyacen en la estructura de la dominación social como tienen la lógica necesaria para superarla.

El comportamiento de oposición puede no ser una simple reacción a la falta de poder, sino que puede ser una expresión de poder que reproduce la más poderosa estructura discursiva del poder y se nutre de ella. Así, en un nivel, la resistencia puede ser la simple apropiación y despliegue de poder y puede manifestarse mediante los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista. Por ejemplo, los estudiantes pueden violar las reglas de las

escuelas, pero la lógica que conforma dicho comportamiento puede tener sus raíces en formas de hegemonía ideológica tales como el racismo y el sexismo. Más aún, la fuente de dicha hegemonía con frecuencia se origina fuera de la escuela. Bajo tales circunstancias, las escuelas se convierten en sitios sociales donde el comportamiento de oposición simplemente surge menos como una crítica de la enseñanza que como una expresión de la ideología dominante.

Esto se aclara en el relato de Angela McRobbie acerca de unas estudiantes del sexto año de bachillerato en Inglaterra. Ellas, al afirmar agresivamente su sexualidad, aparentemente rechazan la ideología oficial de la escuela; en especial rechazan el énfasis represivo de la sexualidad que exalta la limpieza, la pasividad, la sumisión y la "feminidad".⁷⁸ Su oposición a las normas se da bajo la forma de grabar los nombres de sus novios en las bancas de las escuelas, usar maquillaje y ropa apretada, ostentar sus preferencias por muchachos de más edad, más maduros, y pasar horas enteras hablando de muchachos y novios. Se podría argumentar que este tipo de comportamiento de oposición, más que sugerir una resistencia, despliega primordialmente un modo opresivo de sexismo, cuyo principio organizador parece estar ligado a las prácticas sociales conformadas por el objetivo de alcanzar a fin de cuentas un matrimonio exitoso. Así, parece subrayar una lógica que tiene poco que ver con la resistencia a las normas escolares y mucho que ver con el sexismo que caracteriza a la vida de la clase obrera y de la cultura de masas en general. Esto no quiere decir que dicho comportamiento puede calificarse simplemente de reaccionario. Obviamente, el hecho de que estas jóvenes actúen colectivamente e intenten definir para ellas mismas lo que quieren en la vida contiene un momento emancipatorio. Pero, en un análisis final, este tipo de oposición está conformado por la lógica dominante más que por una lógica liberadora.

Esto nos lleva a una cuestión aladaña. Las teorías de la resistencia han ido demasiado lejos en ver a las escuelas como instituciones caracterizadas exclusivamente por formas de dominio ideológico. No se toma en cuenta desde esta perspectiva una idea que proporcionan los teóricos que trabajan con el modelo reproductor del Estado-hegemónico: la noción de que las escuelas también son instituciones represivas que utilizan varios agentes estatales coercitivos, incluida la policía y los tribunales, para asegurar la asistencia obligatoria a la escuela. El punto aquí es que los teóricos de la resistencia deben re-

⁷⁸ Angel McRobbie, "Working Class Girls and The Culture of Femininity", en *Women Take Issue*, cit.

conocer que en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con todo y sus respectivas recompensas y exigencias. Su comportamiento en la escuela puede estar alimentado por imperativos ideológicos que expresan inquietudes que tienen poco que ver con la escuela directamente. La escuela se convierte simplemente en el lugar donde se expresa la naturaleza de oposición de estas inquietudes.

Resumiendo, los comportamientos de oposición se producen en medio de discursos y valores contradictorios. La lógica de un acto dado de resistencia puede, por un lado, estar ligada a intereses específicos de clase, sexo o raza. Por otro lado, puede expresar momentos represivos inscritos en tal comportamiento por la cultura dominante, más que un mensaje de protesta en contra de su existencia. Para entender la naturaleza de tal resistencia, debemos ubicarla en un contexto más amplio y ver cómo está mediada y articulada en la cultura de dichos grupos de oposición. Por una falta de comprensión de la naturaleza dialéctica de la resistencia, la mayoría de las teorías de la educación han tratado un tanto superficialmente este concepto. Por ejemplo, cuando la dominación se subraya en dichos estudios, las descripciones de las escuelas, de los estudiantes de la clase trabajadora y de la pedagogía en el salón de clase son, con frecuencia, demasiado homogéneas y estáticas como para ser tomadas en serio. Cuando se discute la resistencia, generalmente no se analiza seriamente su naturaleza contradictoria, como tampoco se analiza dialécticamente la conciencia contradictoria de los estudiantes y los maestros.⁷⁹

Una segunda debilidad en las teorías de la resistencia es que muy rara vez toman en cuenta cuestiones de sexo y de raza. Como no pocas feministas lo han señalado, los estudios de la resistencia, cuando analizan temas como la dominación, la lucha y la enseñanza, generalmente ignoran asuntos concernientes a la mujer y al sexo y enfocan más bien su atención en los asuntos de los hombres y de las clases.⁸⁰ Esto significa que, o no se toma en cuenta a la mujer para nada,

⁷⁹ Un ejemplo representativo del trabajo que estoy criticando se puede encontrar en: Nancy King, "Children's Play as a Form of Resistance in The Classroom", en *Journal of Education*, 164, 1982, pp. 320-329. Valerie Suransky, "Tale of Rebellion and Resistance: The Landscape of Early Institutional Life" (de próxima publicación). Existe una cierta ironía en que estos artículos estén organizados en torno al concepto de resistencia sin que nunca se proporcione una definición teórica rigurosa de lo que el término significa.

⁸⁰ Véase, por ejemplo, Angel McRobbie "Settling Accounts with Subcultures", en *Screen Education*, 34, 1980, pp. 37-49.

o se la incluye sólo en tanto que es un eco de los sentimientos masculinos de contra-cultura. Esto plantea un buen número de problemas importantes que análisis futuros deben resolver. Un problema es que dichos estudios no han sabido dar cuenta del patriarcado como modo de dominación que, al mismo tiempo que atraviesa varios ámbitos sociales, es una mediación entre hombres y mujeres, tanto entre diferentes formaciones sociales de clase como dentro de cada una de ellas. El punto aquí, por supuesto, es que la dominación no se agota en la lógica de la opresión de clase, ni afecta a hombres ni a mujeres de manera similar. Las mujeres, aunque en grados diferentes, experimentan formas duales de dominio tanto en la casa como en el lugar de trabajo. Cómo la dinámica de estas formas se interconecta, se reproduce y media en las escuelas, representa un área importante de investigación. Otro problema es que estos estudios no tienen espacio en su teoría para explorar formas de resistencia que son específicamente de raza y sexo, particularmente en tanto que estas características median las divisiones sexuales y sociales del trabajo en diversos ámbitos sociales como las escuelas. La ausencia de las mujeres y los grupos raciales minoritarios en dichos estudios ha dado como resultado una tendencia teórica acrítica a ver románticamente los modos de resistencia incluso cuando contienen puntos de vista reaccionarios sobre problemas de sexo y de raza. Lo irónico es que un buen número de trabajos neomarxistas sobre la resistencia, aunque se pretenden comprometidos con preocupaciones emancipatorias, terminan contribuyendo a la reproducción de actitudes y prácticas sexistas y racistas.

Una tercera debilidad que caracteriza a las teorías de la resistencia, como señala Jim Walker,⁸¹ es que se han centrado principalmente en los actos públicos de los estudiantes de comportamiento rebelde. Al limitar de esta manera sus análisis, los teóricos de la resistencia han ignorado formas menos obvias de resistencia y, a menudo, han interpretado erróneamente el valor político de la resistencia abierta. Por ejemplo, algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas de rutina de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran una aparente conformidad con la ideología de la escuela y optan por modos de resistencia que son silenciosamente subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial para ser políticamente progresistas a largo plazo. Estos estudiantes pueden utilizar el humor para perturbar una clase, pueden utilizar presión

⁸¹ Walker, "Rebels With Our Applause: A Critique of Resistance Theories", en *Journal of Education* (próxima publicación).

colectiva para distraer al profesor de su lección o pueden ignorar las instrucciones del maestro en un intento por desarrollar espacios colectivos que les permitan escapar del ethos individualista que permea la vida en la escuela. Cada tipo de comportamiento puede indicar una forma de resistencia si surge de un cuestionamiento ideológico abierto o latente de las ideologías represivas subyacentes que caracterizan las escuelas en general. Es decir, si vemos estos actos como prácticas que involucran una respuesta política, consciente o inconsciente, a las relaciones de dominio proyectadas en la escuela, entonces estos estudiantes están resistiendo la ideología de la escuela de un modo que les da la oportunidad de rechazar el sistema en un nivel que no los dejará sin la capacidad de protestar en el futuro. No han renunciado a la posibilidad de tener acceso a conocimientos y destrezas que les puedan permitir moverse más allá de las posiciones específicas de clase: el callejón sin salida del trabajo enajenante que la mayoría de los rebeldes más ostentosos ocupan tarde o temprano.⁸²

Lo que los teóricos de la resistencia no han sabido reconocer es que algunos estudiantes son capaces de ver lo que hay detrás de las mentiras y promesas de la ideología dominante de la escuela, pero deciden no traducir esta percepción a formas extremas de rebeldía. En algunos casos, la razón que respalda esta decisión puede ser una comprensión de que la rebeldía abierta puede dar como resultado una falta de poder en el presente y en el futuro. Huelga decir que pueden también surcar a su manera la escuela y encontrarse con oportunidades limitadas en el futuro. Pero lo que es de mayor importancia aquí es que cualquier otra alternativa parece ingenua ideológicamente y limita cualquier esperanza trascendental que para su futuro puedan tener estos estudiantes.⁸³

Es la tensión entre la realidad actual de sus vidas y sus deseos de soñar en un mundo mejor lo que hace de estos estudiantes líderes políticos en potencia. Resulta claro que, en algunos casos, los estudiantes no se dan cuenta del fundamento político de su posición hacia la escuela, con excepción de una conciencia vaga de su naturaleza dominante, y de una necesidad de escapar de alguna manera a ella sin tener que someterse a un futuro que no quieren. Incluso esta vaga comprensión y el comportamiento que la acompaña presagian una lógica progresista, una lógica que necesita incorporarse a la teoría de la resistencia.

⁸² Willes, *Learning to Labour*, cit., pp. 130-137.

⁸³ Willis *ibid.*, caps. 8 y 9; Connell *et al.*, *Making The Diferencie*, cit., cap. 5.

Una cuarta debilidad de las teorías de la resistencia es que no han puesto suficiente atención en el hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad. Hay poco interés por la relación, a menudo contradictoria, entre comprensión y acción. Parte de la solución a este problema puede estar en develar la génesis y la operación de aquellas necesidades construidas socialmente que atan a la gente a estructuras de dominación más amplias. Los educadores radicales han mostrado una tendencia lamentable a ignorar el problema de los deseos y las necesidades, en favor de cuestiones que se centran en torno a la ideología y la conciencia. Se necesita una psicología cívica que apunte al modo en que la “no-libertad” se reproduce en la psique de los seres humanos. Necesitamos entender cómo las ideologías dominantes impiden el desarrollo de necesidades multifacéticas en los oprimidos, o en otras palabras, cómo las ideologías hegemónicas funcionan para excluir a los grupos oprimidos de la creación de necesidades que van más allá de la lógica instrumental del mercado. Lo que interesa aquí son necesidades radicales como aquéllas que representan un empuje vital hacia nuevas relaciones entre hombres y mujeres, entre las generaciones, las diferentes razas, y entre la humanidad y la naturaleza. Más específicamente, necesitamos entender cómo es posible poner necesidades radicales organizadas en torno al deseo de un trabajo significativo, de solidaridad, de una sensibilidad estética, del eros y de las libertades emancipatorias; en lugar de la voracidad egoísta, agresiva y calculable de los intereses capitalistas. Las estructuras enajenantes de necesidad —aquellas dimensiones de nuestra psique y de nuestra personalidad que nos atan a las prácticas y relaciones sociales que perpetúan sistemas de explotación y la servidumbre de la humanidad— representan una de las áreas más cruciales a partir desde la cual se debe construir una pedagogía radical.

La cuestión de la génesis y de la transformación histórica de las necesidades constituye, en mi opinión, la base más importante para una teoría de una praxis educativa radical. Mientras los educadores no puedan indicar las posibilidades de un desarrollo de “necesidades radicales que al mismo tiempo desafíen el sistema actual de intereses y de producción y apunten hacia una sociedad emancipada”,⁸⁴ será excepcionalmente difícil entender cómo funcionan las escuelas para incorporar a la gente, o qué puede significar esto para el establecimiento de las bases de un pensamiento crítico y de una acción

⁸⁴ Jean Cohen, reseña de *Theory and Need in Marx*, por Agnes Heller, *Tlos*, 33, 1977, pp. 170-89.

responsable. Dicho de otra manera, sin una teoría de las necesidades radicales y una psicología crítica, los educadores no tienen manera de entender el arraigo y la fuerza de las estructuras sociales enajenantes, tal como se manifiestan en las dimensiones vividas y a menudo no discursivas de la vida cotidiana.⁸⁵

Hacia una teoría de la resistencia

El concepto de resistencia es una construcción teórica e ideológica valiosa que proporciona una perspectiva importante para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad. Todavía más importante, proporciona un nuevo medio para entender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso educacional y señala nuevos modos de concebir y de reestructurar una pedagogía crítica. Como he señalado, el uso corriente del concepto de resistencia por parte de los educadores radicales sugiere una falta de rigor intelectual y una sobredosis de descuido teórico. Es imperativo que los educadores sean más precisos en cuanto a lo que realmente es la resistencia y lo que no lo es, y más concretos acerca de cómo puede usarse el concepto para el desarrollo de una pedagogía crítica. También queda claro que se necesita prestar más atención a una sistematización del empleo de este concepto. Voy a abordar ahora estas cuestiones y a delinear brevemente algunas preocupaciones teóricas básicas para el desarrollo de un fundamento más riguroso en lo intelectual y más útil en lo político para la realización de dicha tarea.

En el sentido más general, la resistencia debe fincarse en una sistematización teórica que proporcione un nuevo marco de referencia para el estudio de las escuelas como ámbitos sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados. En otras palabras, el concepto de resistencia representa más que una fórmula heurística de moda en el lenguaje de la pedagogía radical; representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición y que traslada el análisis del comportamiento de oposición, de los terrenos

⁸⁵ Para un análisis excelente de la relación entre teoría marxista y psicoanálisis, véase las diferentes interpretaciones de Richard Lichtman, *The Production of Desire*, Free Press, Nueva York, 1982; y de Russell Jacoby, *Social Amnesia*, Beacon Press, Boston, 1973.

teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología. En este caso, la teoría de la resistencia redefine las causas y el significado del comportamiento de oposición al argumentar que tiene poco que ver con que una desadaptación sea innata o aprendida, y mucho que ver con una indignación moral y política.

Aparte de cambiar el fundamento teórico para el análisis del comportamiento de oposición, el concepto de resistencia señala una serie de suposiciones y preocupaciones acerca de la escuela que son generalmente descartadas tanto por la perspectiva tradicional de la enseñanza como por las teorías radicales de la reproducción. En primer lugar, saca a la luz una noción dialéctica de la intervención humana que correctamente define a la dominación como un proceso que no es ni estático ni completo. Concomitantemente, los oprimidos dejan de ser vistos como seres simplemente pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia subraya la necesidad de entender con mayor profundidad la manera compleja en que la gente media y responde a la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de dominio y coacción. Las categorías centrales que surgen en una teoría de la resistencia son las de intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. En segundo lugar, el concepto de resistencia añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se estructuran relaciones de interacción entre dominio y autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como un acto de resistencia. Por último, inherente a una noción radical de resistencia se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical: un elemento trascendental que parece faltar en las teorías radicales de la educación, que parecen estar atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo orwelliano.

Además de que se necesita desarrollar una sistematización de la noción de resistencia, hay la necesidad de formular un criterio en referencia al cual ella pueda ser definida como una categoría analítica central en las teorías de la enseñanza. En el sentido más general, pienso que la teoría de la resistencia debe situarse en una perspectiva que tome la noción de emancipación como su interés conductor. Es decir, la naturaleza y significado de un acto de resistencia debe definirse por el grado en que contiene posibilidades de un desarrollo de lo que Herbert Marcuse llamó “un compromiso con la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas

de la subjetividad y de la objetividad”.⁸⁶ Así, el elemento central en el análisis de cualquier acto de resistencia debe ser una preocupación por descubrir el grado en que pone de relieve —implícita o explícitamente— la necesidad de luchar contra el dominio y la sumisión. En otras palabras, el concepto de resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y que proporcione oportunidades teóricas para la autorreflexión y para la lucha en favor de la emancipación individual y social. En la medida en que un comportamiento de oposición suprima las contradicciones sociales y se sume —y no desafíe— a la lógica de la dominación ideológica, no caerá dentro de la categoría de resistencia, sino en su contraria, la de acomodamiento y conformismo. El valor del concepto de resistencia está en su función crítica y en su potencial para usar tanto las posibilidades radicales inherentes a su propia lógica como los intereses implicados en el objeto de su expresión. En otras palabras, el concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, una contra-lógica que debe ser analizada para mostrar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de aquellas formas de dominio inherentes a las relaciones sociales contra las que reacciona. Por supuesto, ésta no es más que una serie de pautas generales sobre las cuales se puede fundar la noción de resistencia; pero proporciona una noción de interés y un andamio teórico a partir del cual es posible hacer una distinción entre las formas de comportamiento de oposición que pueden ser usadas, sea para el mejoramiento de la vida humana o para la destrucción y denigración de los valores humanos básicos.

Algunos actos de resistencia muestran su potencial radical visiblemente, mientras que otros son más bien ambiguos; otros más pueden mostrar sólo una afinidad con la lógica del dominio y la destrucción. Es el área ambigua la que quiero analizar brevemente, puesto que las otras dos se explican por sí mismas. Recientemente escuché a una educadora “radical” argumentar que los maestros que se apresuran en irse a casa inmediatamente después de la escuela realizan de hecho actos de resistencia. También sostenía que los maestros que no se preparan adecuadamente para sus clases participan igualmente de una forma de resistencia. Por supuesto, se puede argüir igualmente que los maestros en cuestión simplemente son flojos y les importa poco la enseñanza y que lo que demuestran de hecho no es una forma de resistencia, sino un comportamiento que no es ni profesional ni ético. En estos casos, no hay una respuesta lógica, convincente, a ninguno de los dos argumentos. Los comportamientos en cuestión

⁸⁶ Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, Beacon Press, Boston, 1977.

no hablan por sí mismos. Llamarlos formas de resistencia es convertir el concepto en un término que no tiene precisión analítica. En casos como éstos, uno debe, ya sea vincular el comportamiento analizado con una interpretación que proporcionen los sujetos mismos, o profundizar en las condiciones históricas y sociales de donde proviene y se desarrolla el comportamiento. Sólo entonces se descubre el interés propio de tal comportamiento.

Se deduce de mi argumento que los intereses que subyacen a una forma específica de comportamiento pueden aclararse una vez que la naturaleza de tal comportamiento se interpreta por la persona que lo pone de manifiesto. Pero no quiero que se infiera de esto que dichos intereses se revelarán automáticamente. Los individuos pueden no poder explicar las razones de su comportamiento o la interpretación puede estar distorsionada. En este caso, el interés que subyace a tal comportamiento puede esclarecerse si uno toma en cuenta el contexto de las prácticas sociales y de los valores de donde surge el comportamiento. Tal referente puede encontrarse en las condiciones históricas que impulsan el comportamiento, en los valores colectivos de un grupo homogéneo [peer group] o en prácticas que pertenecen a otros ámbitos sociales, como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia. Subrayaré que no se debe permitir que el concepto de resistencia se convierta en una categoría que se cuelgue como etiqueta a cualquier expresión de "comportamientos de oposición". Por el contrario, debe convertirse en un instrumento analítico y un modo de investigación que sea autocrítico y sensible a sus propios intereses: elevar la conciencia radical y la acción crítica colectiva.

Volvamos ahora al problema de cómo definimos resistencia y cómo concebimos el comportamiento de oposición, y a lo que implica hacer tal distinción. En un nivel, es importante ser teóricamente preciso acerca de cuáles formas de comportamiento de oposición constituyen la resistencia y cuáles otras no. En otro nivel es igualmente importante tener en cuenta que todas las formas de comportamiento de oposición representan un punto de interés para el análisis crítico y deben ser analizadas para ver si representan una forma de resistencia cuando se pone al descubierto sus intereses emancipatorios. Ésta es una cuestión de precisión teórica y de definición. Por otra parte, como una cuestión de estrategia radical, todas las formas de comportamiento de oposición, sean verdaderamente de resistencia o no, deben ser examinadas para determinar la posibilidad de que se utilicen como base para el análisis crítico. Así, el comportamiento de oposición se convierte tanto en el objeto de un esclarecimiento teórico como en el sujeto de consideraciones pedagógicas.

En un nivel más filosófico, quiero subrayar que la construcción teórica del concepto de resistencia rechaza la noción positivista de que el significado del comportamiento es sinónimo de una lectura literal basada en la acción inmediata. En vez de esto, la resistencia debe ser considerada desde un punto de partida teórico que vincule la manifestación del comportamiento con los intereses que éste encierra. Esto se logra al ir más allá de la inmediatez del comportamiento: al interés que subyace en su lógica, frecuentemente oculta; una lógica que también debe ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que la conforman. Finalmente, quiero enfatizar que el valor en última instancia de la noción de resistencia debe medirse no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, lo que es más importante, por el grado en que contiene la posibilidad de fusionar la lucha política colectiva de padres, maestros y estudiantes en torno a los problemas del poder y de la determinación social.

Examinaré ahora brevemente el valor de la noción dialéctica de resistencia para una teoría crítica de la enseñanza. El valor pedagógico de la teoría de la resistencia reside, en parte, en las conexiones que hace entre estructura e intervención humana, por una parte, y cultura y proceso de autoformación, por otra. La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son simplemente ámbitos de instrucción, pues no sólo politiza la noción de cultura, sino que también analiza las culturas de la escuela en el seno del terreno cambiante de lucha y la impugnación. En efecto, esto representa un marco teórico nuevo para entender el proceso de enseñanza, pues ubica el conocimiento educacional, los valores y las relaciones sociales en un contexto de relaciones antagónicas y las examina en el marco de la acción recíproca de las culturas escolares dominantes y subordinadas. Cuando una teoría de la resistencia se incorpora a una pedagogía radical, los elementos del comportamiento de oposición en las escuelas se convierten en el punto focal para el análisis de relaciones sociales diferentes y a menudo antagónicas entre los estudiantes de las culturas dominantes y las subordinadas. Mediante este modo del análisis crítico se vuelve posible el esclarecimiento de cómo los estudiantes utilizan los recursos limitados que tienen a su disposición para reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias.

La teoría de la resistencia pone de relieve la complejidad de las respuestas de los estudiantes a la lógica de la enseñanza. Así, subraya la necesidad, para los educadores radicales, de descubrir cómo el comportamiento de oposición surge a menudo en formas contradic-

torias de conciencia que nunca están libres de la racionalidad reproductiva propia de las relaciones sociales capitalistas. Una pedagogía radical debe entonces reconocer que la resistencia estudiantil, en todas sus formas, representa manifestaciones de lucha y solidaridad que, en su estado incompleto, tanto desafían como confirman la hegemonía capitalista. Lo más importante es la disposición, por parte de los educadores radicales, para buscar los intereses emancipatorios que subyacen en tal resistencia y para darlos a conocer a los estudiantes y a otros sujetos, a fin de que se vuelvan objeto de debate y análisis político.

También por otras razones, una teoría de la resistencia es de vital importancia para el desarrollo de una pedagogía radical. Ayuda a revelar aquellas prácticas escolares cuya meta fundamental es el control tanto del proceso de aprendizaje como de la capacidad para el pensamiento y la acción críticos. Por ejemplo, devela la ideología que está por debajo del plan de estudios hegemónico, sus bloques de conocimientos organizados jerárquicamente y, particularmente, el modo en que este plan de estudios margina o descalifica el conocimiento de la clase trabajadora, así como el conocimiento acerca de las mujeres y las minorías. Además, la teoría de la resistencia revela la ideología que subyace en tal plan de estudios, con su énfasis en la apropiación individual, más que colectiva, del conocimiento, y descubre cómo este énfasis clava una cuña entre los estudiantes que provienen de clases sociales diferentes. Esto se vuelve particularmente evidente en la diferencia de aproximación al conocimiento que se observa entre las familias de la clase trabajadora y las de la clase media. El conocimiento en la cultura de la clase trabajadora se construye, con frecuencia, sobre los principios de la solidaridad y del compartir, mientras que en el seno de la cultura de clase media el conocimiento se forja en la competencia individual y se considera como un distintivo del ascenso social.

En resumen, la teoría de la resistencia llama la atención sobre la necesidad, por parte de los educadores radicales, de descubrir los intereses ideológicos que son parte de los diferentes sistemas de mensajes en la escuela, en especial aquellos que son parte del plan de estudios, de los sistemas de instrucción y de los modos de evaluación. Lo que es más importante es que la teoría de la resistencia refuerza la necesidad de los educadores radicales de descifrar cómo las formas de producción cultural que muestran los grupos subordinados pueden ser analizados para descubrir tanto las limitaciones como las posibilidades que tienen de capacitar el pensamiento crítico, el discurso analítico y el conocimiento a través de la práctica colectiva.

Finalmente, la teoría de la resistencia sugiere que los educadores radicales deben desarrollar una relación más crítica que pragmática con los estudiantes. Esto quiere decir que cualquier forma viable de pedagogía radical debe analizar cómo se originan las relaciones de dominio en las escuelas, cómo se mantienen y cómo se relacionan con ellas los estudiantes. Esto implica ver más allá de las escuelas. Tomar en serio la contra-lógica que jala a los estudiantes de las escuelas a las calles, a los bares y la cultura de la fábrica.⁸⁷ Para muchos estudiantes de la clase trabajadora, estos dominios son “el tiempo real” que se opone al “tiempo muerto” que, con frecuencia, experimentan en la escuela. Las esferas sociales que contienen esta contra-lógica pueden representar para los oprimidos todo lo que les queda de un campo en el que existe la posibilidad de la intervención humana y de la autonomía. Sin embargo, estos dominios parecen representar menos una forma de resistencia que una expresión de solidaridad y autoafirmación.

Lo que trae consigo esta contra-lógica debe ser aprovechado e integrado críticamente dentro del marco de una pedagogía radical. Sin embargo, con esto no quiero sugerir que deba ser integrado en una teoría de la enseñanza. Por el contrario, se trata de algo que los educadores radicales y otros individuos, tanto de dentro como de fuera de las escuelas, deben apoyar. Pero, como objeto de análisis pedagógico, esta contra-lógica debe considerarse como un importante campo teórico en donde uno encuentra imágenes fugaces de libertad que apuntan a estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia.

Dentro de las esferas públicas de oposición que constituyen la contra-lógica se encuentran las condiciones en torno a las cuales los oprimidos organizan muchas de sus necesidades y relaciones más importantes. Así, la contra-lógica representa un campo importante en la batalla ideológica por la apropiación de significados y experiencias. Por esta razón, proporciona a los educadores la oportunidad de vincular lo político con lo personal, con el fin de entender cómo el poder es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana. Más aún, sitúa la relación entre las escuelas y la sociedad en general en un marco teórico conformado por una cuestión fundamentalmente política. ¿Cómo podemos desarrollar una pedagogía radical capaz de otorgar a las escuelas un sentido que las haga críti-

⁸⁷ Estoy en deuda con Stanley Aronowitz: en una conversación con él surgió esta percepción en referencia con la idea de la contra-lógica. Para un análisis más elaborado de esta idea, véase su *Crisis in Historical Materialism*, Preager, Nueva York, 1981.

cas, y de qué manera deben ser críticas como para volverse emancipadoras?

En resumen, la base para una nueva pedagogía radical debe obtenerse de un elaborado entendimiento teórico de los modos cómo el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje críticos. Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. Para aquellos que pudieran argumentar que ésta es una meta partidaria, respondería que tienen razón, pues es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos.

[Traducción de Raquel Serur]