

POLEMICAS



TEORIAS DE LA REPRODUCCION Y LA RESISTENCIA EN LA NUEVA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION: UN ANALISIS CRITICO*

Henry Giroux**

Sumario

En los últimos 10 años los educadores radicales han desarrollado varias teorías acerca de las nociones de reproducción y resistencia. En este artículo, Henry Giroux analiza críticamente las principales posiciones de estas teorías, encontrándolas inadecuadas como fundamento para una ciencia crítica de la escolarización. El concluye delineando las direcciones para una nueva teoría de la resistencia y escolarización que contiene una comprensión de cómo el poder, la resistencia y la acción humana (el agenciamiento humano) pueden transformarse en elementos centrales en la lucha por la justicia social en las escuelas y en la sociedad.

Introducción

En la última década, el concepto de Marx de “reproducción” ha sido una de las principales ideas organizadoras que informan las teorías socialistas de la escolarización. Marx establece que “cada proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción... La producción capitalista además..., produce no sólo comodidades, no sólo plusvalía, sino también produce y reproduce la relación capitalista, en un lado el capitalista, en el otro el trabajador asalariado¹⁰⁵. Los educadores radicales dieron a este concepto un lugar central al desarrollar una crítica de los puntos de vista liberales sobre la escolarización. Más aun, lo usaron como el fundamento teórico para el desarrollo de una ciencia crítica de la educación¹⁰⁶. Pero la tarea ha sido sólo parcialmente exitosa.

Contra los clamores de los teóricos e historiadores liberales de que la educación pública ofrece posibilidades para el desarrollo individual, movilidad social, y poder político y económico para los desposeídos y en desventaja, los educadores radicales argumentaron que las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo. En la perspectiva radical, las escuelas como instituciones sólo podrían ser comprendidas a través de un análisis de su relación con el Estado y con la economía. En esta visión, la estructura profunda, el

Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.

** Miami University. Ohio.

¹⁰⁵ Marx, *Capital*, I (Moscow: Progress Publishers, 1969), pp. 531, 532.

¹⁰⁶ Para un análisis crítico del significado de la noción marxista de reproducción en la teoría social véase Henri Lebevre, *The Survival of Capitalism*, trans. Frank Bryant (New York: St. Martin's Press, 1973). Para una revisión crítica de la forma cómo se entiende la teoría de la reproducción en la escuela véase Michael Apple, *Ideology and Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979); Henry A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (Philadelphia Temple Univ. Press, 1981); Geoff Whitty and Michael Young, ed., *Society, State, and Schooling* (Sussex, Eng.: Falmer Press, 1980); Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977).

significado subyacente de la escolarización podrían revelarse a través del análisis de cómo las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural esto es, cómo legitiman la racionalidad capitalista y sostienen las prácticas sociales dominantes.

En lugar de culpar a los estudiantes por el fracaso educacional, los educadores radicales culparon a la sociedad dominante. En lugar de abstraer las escuelas de la dinámica de la desigualdad y los modos de discriminación racial, sexual o de clase, las escuelas fueron consideradas como las agencias centrales en las políticas y procesos de discriminación. En contraste con la visión liberal de la educación como el gran igualador, los educadores radicales vieron los objetivos de la escuela de manera bastante distinta; como lo establece Paul Willis, "La educación no estaba por la igualdad, sino por la desigualdad... El propósito principal de la educación de la integración social de una clase social puede obtenerse solamente preparando a la mayoría de los niños para un futuro desigual y asegurando su subdesarrollo personal. Lejos de los roles productivos en la economía simplemente esperando para ser "justamente" ocupados por los productos de la educación, la perspectiva de la "Reproducción" dio vuelta esto, hasta sugerir que la producción capitalista y sus roles requieren ciertos productos educacionales¹⁰⁷.

En mi punto de vista, los educadores radicales presentaron una seria crítica a la lógica y el discurso de las visiones liberales de la escolarización. Pero hicieron más que eso. Trataron también de elaborar un nuevo discurso y conjunto de comprensiones (conclusiones) alrededor de la tesis de la reproducción.

Se despojó a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, se retrató a las escuelas como reproductivas en tres sentidos: Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo.

Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses).

Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Los teóricos radicales de la reproducción han usado estas formas de reproducción para elaborar un conjunto de ideas específicas que dieron forma a la naturaleza de su investigación educacional. Estas ideas han enfocado análisis de las relaciones entre la escuela y el lugar de trabajo¹⁰⁸, experiencias educacionales específicas de clase y las oportunidades laborales que emergen de los diferentes grupos sociales¹⁰⁹, la cultura de la escuela y las culturas de clase definidas de los estudiantes que van a ella¹¹⁰, y la relación entre las funciones económicas, ideológicas y represivas, del Estado y cómo éstas afectan las políticas y prácticas escolares¹¹¹.

¹⁰⁷ Willis, "Cultural Production and Theories of Reproduction," in *Race, Class and Education*, Ed. Len Barton and Stephen Walker (London: Croom-Helm, 1983), p. 110.

¹⁰⁸ Bowles and Gintis.

¹⁰⁹ Jean Anyon, "Social Class and the Hidden Curriculum of Work," *Journal of Education*, 162 (1980). 67-92.

¹¹⁰ Pierre Bourdieu and Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Beverly Hills, Calif.: Sage, 1977).

¹¹¹ Nicos Poulantzas, *Classes in Contemporary Society* (London: Verso Books, 1978).

La teoría de la reproducción y sus diversas explicaciones del rol y función de la educación han sido valiosas como contribución a una comprensión más amplia de la naturaleza de la escolarización y su relación con la sociedad dominante. Pero se debe acentuar que la teoría no cumplió su promesa de proveer una ciencia crítica comprehensiva de la escuela. Los teóricos de la reproducción han sobreenfatizado en sus análisis la idea de la dominación y fallaron en proveer mayores explicaciones de cómo maestros, estudiantes y otros agentes humanos actúan dentro de contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia. Más específicamente, las teorías de reproducción se ubicaron continuamente en la línea de las versiones marxistas estructural-funcionalistas *que* acentúan que la historia se hace “detrás de las espaldas” de los miembros de la sociedad. La idea de que la gente sí hace la historia, incluyendo sus condicionamientos, ha sido descuidada (ignorada).

Por cierto, los sujetos humanos generalmente desaparecen dentro de una teoría que no deja lugar para momentos de creación propia, mediación y resistencia. Estas explicaciones frecuentemente nos dejan con una visión de la escuela y la dominación que parece surgida de una fantasía Orwelliana, las escuelas son vistas como fábricas o prisiones, los maestros y alumnos actúan por igual meramente como piezas y actores de roles limitados por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista.

Subvalorando la importancia de la acción humana (agenciamiento humano), y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización. Ignorando las contradicciones y luchas que existen en las escuelas, estas teorías no sólo disuelven la acción humana sino que sin saberlo proveen una razón para no examinar a los maestros y alumnos en las escuelas concretas. Así, ellos pierden la oportunidad de determinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos estructurales e ideológicos de dominación y sus despliegues y efectos reales.

Recientes investigaciones sobre la escolarización en los Estados Unidos, Europa y Australia han criticado y tratado de ir más allá de las teorías de la reproducción. Esta investigación enfatiza la importancia del agencia-miento humano y la experiencia como las piedras angulares teóricas para analizar las complejas relaciones entre las escuelas y la sociedad dominante. Organizadas alrededor de lo que en sentido amplio rotulo como teoría de la resistencia, estos análisis dan importancia central a las nociones del conflicto, lucha y resistencia ¹¹².

Combinando estudios etnográficos con estudios culturales europeos mas recientes, los teóricos de la resistencia han tratado de demostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos y siempre se encuentran con elementos de oposición parcialmente realizados. En efecto, los teóricos de la resistencia han desarrollado una armazón teórica y un método de pesquisa que restablece la noción crítica de “agenciamiento”.

¹¹² Ejemplos representativos incluyen: Michael Apple, *Education and Power* (London: Routledge & Kegan Paul, 1982); Richard Bates, “New Developments In the New Sociology of Education,” *British Journal of Sociology of Education*, 1 (1980), 67-79; Robert W. Connell, Dean J. Ashenden, Sandra Kessler, and Gary W. Dowsett, *Making The Difference* (Sydney: Allen & Unwin, 1982); Geoff Whitty, *Ideology, Politics, and Curriculum* (London: Open Univ. Press, 1981); Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983).

Ellos señalan no sólo el rol que los estudiantes juegan en criticar los aspectos más opresivos de las escuelas sino también las maneras en que los estudiantes participan activamente a través de las conductas de oposición

en una lógica que muy frecuentemente les asigna una posición de subordinación de clase y derrota política.

Una de las más importantes hipótesis de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de la clase trabajadora no son meramente el producto del capital, sometidos en forma cómplice a los dictados de maestros autoritarios y escuelas que los preparan para una vida de trabajo mortal.

Más bien, las escuelas representan terrenos (criticados) marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por resistencia estudiantil colectivamente formada. En otras palabras, las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas.¹¹³

En las explicaciones de la resistencia, las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proveen espacios para conductas y enseñanzas de oposición, sino también representan una fuente de contradicciones que a veces las hacen disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no están solamente determinadas por la lógica del mercado de trabajo o de la sociedad dominante; no son sólo instituciones económicas sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independientemente de la economía de mercado capitalista. Por supuesto las escuelas operan dentro de límites establecidos por la sociedad pero funcionan en parte en influir y formar esos límites, ya sea económicos, ideológicos y políticos. Más aún, en lugar de ser instituciones homogéneas que operan bajo el control directo de grupos de negocios, las escuelas se caracterizan por tener diversas formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos organizacionales y relaciones sociales en el aula. Entonces, las escuelas frecuentemente existen en una relación contradictoria con la sociedad dominante, alternativamente apoyando o criticando sus supuestos básicos. Por ejemplo, las escuelas a veces apoyan una noción de educación liberal que está en aguda contradicción con la demanda de la sociedad dominante de formas de educación especializadas instrumentales y ligadas a la lógica del mercado laboral. Además, las escuelas todavía definen con fuerza su rol, como agencias para la movilidad social aún cuando frecuentemente producen graduados más rápidamente que lo que la capacidad de la economía puede emplear.

¹¹³ Paul Willis, *Learning to Labour* (Lexington: Heath, 1977); Women's Study Group, Centre for Contemporary Cultural Studies, ed., *Women Take Issue* (London: Hutchinson, 1978); David Robins and Philip Cohen, *Knuckle Sandwich: Growing up in a Working-Class City* (London: Pelican Books, 1978); Paul Corrigan, *Schooling and the Smash Street Kids* (London: MacMillan, 1979); Angela McRobbie and Trisha McCabe, *Feminism for (girls)* (London: Routledge & Kegan Paul, 1981); Thomas Popkewitz, B. Robert Tabachnick, and Gary Wehlage, *The Myth of Educational Reform* (Madison, Wis.: Univ. of Wisconsin Press, 1982); Robert B. Everhart, "Classroom Management, Student Opposition, and the Labor Process" in *Ideology and Practice in Schooling*, ed. Michael Apple and Lois Weiss (Philadelphia: Temple Univ. Press, forthcoming); Paul Olson, "Inequality Remade: The Theory of Correspondence and the Context of Frech Immersion in Northern Ontario," *Journal of Education*, 165 (1983). 75-78.

Mientras los teóricos de la reproducción enfocan casi enteramente el poder y cómo la cultura dominante asegura el consentimiento y derrota de los grupos y clases subordinadas, las teorías de la resistencia restauran un grado de agenciamiento e innovación a las culturas de esos grupos. La cultura, en este caso, está constituida tanto por el grupo mismo como por la sociedad dominante. Las culturas subordinadas, de la clase trabajadora u otras, tiene momentos de producción propia tanto como de reproducción. Son contradictorias por naturaleza y tienen las marcas de la resistencia y la reproducción. Tales culturas están forjadas con limitaciones determinadas por el capital y sus instituciones, tales como las escuelas, pero las condiciones dentro de las cuales funcionan las limitaciones, varían de escuela a escuela y de comunidad a comunidad. Es más, nunca hay garantías de que los valores e ideologías capitalistas tendrán éxito automáticamente, sin tener en cuenta la fuerza con que traten de imponerse como Stanley Aronowitz nos recuerda: “En último análisis, la praxis humana no está determinada por sus precondiciones; sólo los alrededores de la posibilidad están dados por adelantado”¹¹⁴.

En esta discusión más bien breve y abstracta, he yuxtapuesto dos modelos de análisis educacional para sugerir que las teorías de la resistencia representan un avance significativo sobre los importantes pero teóricos aciertos de los modelos reproductivos de la escolarización. Pero es importante enfatizar que, a vez de modos más complejos de análisis las teorías de la resistencia también tienen aspectos teóricos que se le escapan en parte, estas falencias provienen de la falta de reconocimiento del grado en que las teorías de la resistencia misma están en deuda con algunos de los rasgos (más débiles) de la teoría de la reproducción. Al mismo tiempo, las teorías de la resistencia han ignorado demasiado rápidamente las apreciaciones más valiosas de la teoría de la reproducción y siendo así, fallaron en examinar y apropiarse de aquellos aspectos de la teoría de la reproducción que son esenciales para desarrollar una ciencia de la educación crítica. Además, a pesar de sus diferencias concretas, los acercamientos reproductivos y de resistencia al fenómeno educativo comparten la falla de reciclar y reproducir el dualismo entre agenciamiento y estructura, una falla que ha plagado la teoría educacional y la práctica por décadas representa simultáneamente su crítica mayor. En consecuencia, ninguna posición provee los fundamentos para una teoría de la educación que unas estructuras e instituciones al agenciamiento humano y la acción en una manera dialéctica.

Las bases para superar esta separación del agenciamiento humano de los determinantes estructurales, están en el desarrollo de una teoría de la resistencia que cuestione sus propios supuestos y se apropie críticamente de aquellos aspectos de la escuela que son presentados con precisión y analizados en el modelo de reproducción. En otras palabras, la tarea que deben enfrentar los teóricos de la resistencia es doble: primero, deben estructurar sus propios supuestos para desarrollar un -nodo más dialéctico de análisis de escolarización y sociedad; y segundo, deben reconstruir las principales teorías de la reproducción para abstraer de ellas los hallazgos más radicales y emancipadores.

El resto de este ensayo discutirá primero tres importantes teorías que constituyen varias dimensiones del modelo reproductivo de la escolarización: el modelo reproductivo económico, el modelo reproductivo cultural y el modelo reproductivo del Estado hegemónico. Ya que los teóricos de la reproducción han sido objeto de una crítica considerable en otras partes, yo enfocaré primeramente los puntos fuertes de cada modelo, y sólo resumiré algunas de las críticas generales. Segundo, sólo miraré lo que

¹¹⁴ Aronowitz, “Marx, Braverman, and the Logic of Capital”, *The Insurgent Sociologist*, 8 (1977), 126-146.

generosamente llamo teorías de la resistencia neo-marxistas que han emergido recientemente en la literatura sobre la educación y la escuela, examinando los puntos teóricos fuertes y débiles, mientras al mismo tiempo analizo cómo están informados positiva o negativamente por las teorías de la reproducción. Trataré finalmente de desarrollar una nueva teoría de la resistencia y analizaré brevemente sus implicaciones para una ciencia crítica de la escolarización.

ESCOLARIZACION Y TEORIAS DE LA REPRODUCCION

Modelo reproductivo económico

En los últimos quince años, el modelo político-económico de la reproducción ha ejercido la influencia más fuerte en las teorías radicales de la escolarización. Desarrollada primariamente alrededor del trabajo de Samuel Bowles y Berbert Gintis, tuvo una importante influencia sobre las teorías sobre el curriculum oculto¹¹⁵, estudios de política educacional¹¹⁶, y una amplia gama de investigación etnográfica¹¹⁷. En el centro de la aproximación político-económica hay dos preguntas fundamentales: la más importante de éstas, enfoca a la relación entre la escuela y la sociedad y dice:

¿cómo funciona el sistema educativo dentro de la sociedad? La segunda pregunta apunta a un aspecto relativo pero más concreto en cuanto a cómo se constituyen realmente las subjetividades en la escuela, preguntando, cómo influyen las escuelas y fundamentalmente las ideologías, personalidades y necesidades de los estudiantes? Mientras los teóricos que trabajan dentro de este modelo dan diferentes respuestas, ellos generalmente están de acuerdo con la relación entre el poder y la dominación por un lado, y la relación entre la escolarización y economía por el otro.

El poder en estas posiciones es definido y examinado en términos de su función para mediatizar y legitimar las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. En esta perspectiva, el poder deviene la propiedad de grupos dominantes y espera para reproducir las desigualdades de clase, sexo y raza que funcionan en los intereses de la acumulación y expansión del capital. Esto se vuelve claro en la manera en que los teóricos económico-reproductivos analizan las relaciones entre la economía y la escuela.

Es central en esta posición la noción de que las escuelas sólo pueden ser comprendidas analizando los efectos estructurales del lugar de trabajo sobre ellas. En el trabajo de Bowles y Gintis esta noción se vuelve clara a través de su apoyo en lo que llaman teoría de la correspondencia¹¹⁸. Hablando en general, la teoría de la correspondencia sostiene que los sistemas de valores, normas y capacitaciones jerárquicamente estructurados que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de las interacciones de las clases en el capitalismo se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el aula. A través de estas relaciones sociales del aula, la escolari-

¹¹⁵ Michael Aple, "The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict," *Interchange*, 2 (1971), 27-40; Henry A. Giroux and Anthony N. Penna, "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum," *Theory and Research in Social Education*, 7 (1979), 21-42; Henry A. Giroux and David Purpel, ed., *The Hidden Curriculum and Moral Education* (Berkeley, Calif.: McCutchan, 1983).

¹¹⁶ Martin Carnoy and Henry Levin, *The Limits of Educational Reform* (New York: McKay, 1976); W. Timothy Weaver, *The Contest for Educational Resources* (Lexington, Mass.: Lexington Books, 1982).

¹¹⁷ Kathleen Wilcox and Pía Moriarity, "chooling and Work: social constraints on Educational Opportunity," in *Education: Straitjacket or Opportunity*, ed. James Benet and Arlene Kaplan Daniels (New York: Transaction Books, 1980); Roslyn Arlin Mickelson, "The Secondary School's Role in Social Stratification: A Comparison of Beverly Hills High School and Morningside High School," *Journal of Education*, 162 (1980), 83-112; Jean Anyon, "Social Class and School Knowledge," *Curriculum Inquiry II* (1981), 3.42.

¹¹⁸ Bowles and Gintis, p. 131.

zación funciona en inculcar a los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista.

En esta visión, la experiencia subyacente y las relaciones escolares están animadas por el poder del capital de proveer diferentes capacidades, actitudes y valores a estudiantes de diferente sexo, raza y clase. En efecto, las escuelas no sólo reflejan la división social del trabajo sino también la estructura clasista más amplia de la sociedad. El constructo teórico que ilumina la conexión estructural e ideológica entre las escuelas y el lugar de trabajo es la noción de *currículum oculto*. Este término se refiere a aquellas relaciones sociales del aula que envuelven mensajes específicos que legitimizan las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalistas, particularmente como se manifiestan en el lugar de trabajo. El poder de estos mensajes se apoya en sus cualidades, aparentemente universales, cualidades que emergen como parte de los silencios estructurados que se filtran en todos los niveles de las regionales escolares y de clase. Las relaciones sociales que constituyen el *currículum oculto* proveen peso ideológico y material a cuestiones que cuentan: como conocimiento de alto status versus conocimiento de bajo status (intelectual o manual), formas de organización social de alto status y formas de bajo status (jerárquica o democrática) y, por supuesto, las formas de interacción personal de alto status versus las de bajo status (interacción basada en la competencia individual o la interacción basada en el compartir colectivo). La naturaleza y significado del *currículum oculto* se extiende a través de una comprensión de cómo atribuye a la construcción de las subjetividades de los estudiantes —que es, esas dimensiones conscientes e inconscientes que in-forman la conducta del estudiante. Consideraciones de este tipo conducen al trabajo del teórico social francés Louis Althusser.

Althusser también sostiene que las escuelas representan un sitio esencial e importante para la reproducción de las relaciones de producción capitalista. De acuerdo con Bowles y Gintis, él sostiene que la escuela lleva consigo dos formas de reproducción fundamentales: la reproducción de las capacitaciones y reglas de la fuerza laboral y la reproducción de las relaciones de producción.¹¹⁹

La reproducción de las capacitaciones y reglas de la fuerza de trabajo está definida dentro del contexto del *currículum formal* y, en términos de Althusser, incluye la clase de “*Know-how*” (saber hacer) que los estudiantes necesitan para: “leer, escribir y sumar por ejemplo, un número de técnicas, y un número de otras cosas también, inclusive elementos de cultura “científica” o “literaria” para trabajadores manuales, otra para ingenieros, una final para la alta gerencia). Los chicos aprenden también las reglas de la buena conducta, por ejemplo la actitud que debe observar cada agente en la división del trabajo, de acuerdo con el trabajo al que está “destinado”: reglas de moral, conciencia cívica y profesional, que realmente significa reglas de respeto a las divisiones socio-técnicas del trabajo y, por última instancia, las reglas del orden establecido por la dominación de clase”¹²⁰.

Aunque Althusser y Bowles y Gintis reconocen que el rol que el conocimiento de la escuela juega en el proceso reproductivo, esto no es de mucha significación en sus análisis. La dominación y la reproducción de la fuerza de trabajo como elementos constitutivos del proceso de escolarización tienen lugar primariamente “detrás de las

¹¹⁹ Althusser, *For Marx* (New York: Vintage Books, 1969), *Reading Capital* (London: New Left Books, 1970), and “*Ideology and the Ideological State Apparatuses*”, in his *Lenin and Philosophy. and Other Essays*, trans. Ben Brewster (New York: Monthly Review Press, 1971).

¹²⁰ Althusser, “*Ideological State Apparatuses*”, p. 132.

espaldas” de los maestros y estudiantes a través del curriculum oculto de la escuela. Pero es en este punto que estos teóricos dan importantes y diferentes explicaciones. A diferencia de Bowles y Gintis, quienes sitúan el curriculum oculto en las relaciones sociales que están internalizadas (impuestas a) de alguna manera por los estudiantes, Althusser trata de explicar este proceso oculto de socialización a través de una teoría sistemática de la ideología.

La teoría de la ideología de Althusser tiene un significado doble, que deviene claro en su análisis de cómo la dominación de la clase gobernante se asegura en las escuelas. En su primer significado, la teoría se refiere a un conjunto de prácticas materiales a través de las cuales los maestros y estudiantes viven sus experiencias cotidianas. La ideología tiene una existencia material en los ritos, rutinas y prácticas sociales que estructuran y median el trabajo diario de las escuelas. Este aspecto material de la ideología se ve claramente en la arquitectura de los edificios escolares, con sus aulas separadas, oficinas, áreas de recreación, cada una encarnando y reforzando un aspecto de la división social del trabajo. El espacio es arreglado en forma diferenciada para el personal administrativo y staff, maestros, secretarías y estudiantes dentro del edificio escolar. Más aún, la naturaleza ideológica de la ecología de la escuela es obvia, de alguna manera, en el arreglo de los asientos en las universidades y en las aulas de muchas escuelas urbanas. Este aspecto material de la noción de Althusser de ideología, corresponde de alguna manera a la noción de Bowles y Gintis, de curriculum oculto cuando apuntan a la naturaleza y uso político del espacio, tiempo y procesos sociales que funcionan en las instituciones específicas. Similarmente, también apunta a la fuente de clase específica y el control de poder que aparece en instituciones ideológicas tales como las escuelas-instituciones de socialización esenciales, de acuerdo con Althusser, para la producción de ideologías y experiencias que apoyan a la sociedad dominante¹²¹.

En el segundo significado de la noción de Althusser de ideología se despliegan las dinámicas del modelo reproductivo. En este sentido, la ideología es separada de cualquier noción de intencionalidad, sin producir ni conciencia ni adhesión voluntaria. En cambio, está definida como esos sistemas significados, representaciones y valores incluidos en prácticas concretas que estructuran el inconsciente de los estudiantes. El efecto de tales prácticas y sus mediaciones es inducir en maestros y alumnos como una “relación” imaginaria..., en sus condiciones reales de existencia”¹²² Althusser explica:

“Es habitual sugerir que la ideología pertenece a la región de lo “consciente”... En verdad, la ideología tiene poco que ver con la conciencia” es profundamente inconsciente, aun cuando se presenta en una forma refleja. La ideología es por cierto, un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos, estas representaciones no tienen que ver con lo consciente: son en general, imágenes y ocasionalmente conceptos, pero está más arriba de todas las estructuras que imponen a la mayoría de los hombres, no por su conciencia. Ellas son objetos culturales percibidos aceptados-sufridos y actúan funcionalmente sobre uno en un proceso que se les escapa. Los hombres “viven” sus ideologías como los cartesianos “vieron” la luna: no como una forma de conciencia, sino como un objeto de su mundo”, como su mundo mismo¹²³.

El modelo reproductivo económico gana una dimensión adicional en el trabajo de Christian Baudelot y Roger Establet¹²⁴. Ellos también acentúan que la función principal de

¹²¹ Althusser. Ideological States Apparatuses. Pág. 148-158.

¹²² Althusser, “Ideological State Apparatuses”, p. 162.

¹²³ Althusser, For Marx, p. 233.

¹²⁴ Baudelot and Establet, L'Ecole Capitaliste. en France (Paris: Maspero, 1971).

la escuela puede comprenderse solamente en términos del rol que juega en la producción de la fuerza laboral, la acumulación del capital y en la reproducción de las ideologías legitimantes. Una vez más, las escuelas son ligadas a la máquina de la dominación y reproducción. Pero en este caso, el poder no explota en un constructo todo poderoso de la idea dominante. Aunque todavía ligados al modelo reproductivo económico, Baudelot y Establet no desean disolver el agenciamiento humano bajo la pesada mano de una parcial noción de la dominación. La dominación, ellos sostienen, sí se manifiesta a través de la imposición de la ideología burguesa en las escuelas francesas, pero la ideología es resistida y encuentra oposición en las juventudes de la clase trabajadora, particularmente en los niveles obligatorios de la escolarización.

Muchas importantes pero poco desarrolladas consideraciones teóricas comienzan a emerger en el modelo de Baudelot y Establet de reproducción. Primero, las escuelas no son vistas como lugares que suavemente socializan a los estudiantes de la clase trabajadora hacia la ideología dominante. En cambio, se ve a las escuelas como lugares sociales in-formados por ideologías en conflicto que están enraizadas en parte, en las relaciones antagónicas de clase y las prácticas estructuradas que forman los trabajos diarios en estas instituciones.

Pero si las escuelas son vistas como lugares que contienen ideologías opuestas, las fuentes de estas ideologías -que alimentan la resistencia estudiantil— deben ser encontradas no sólo adentro sino afuera de la escuela también. Esto es, las bases para la crítica y la resistencia de los estudiantes de la clase trabajadora, están en parte producidas por el conocimiento y las prácticas que se les dan en las escuelas, pero las bases primarias históricas y materiales para tales acciones están ubicadas en las esferas públicas de oposición que existen afuera de tales instituciones.

La cuestión de la ubicación de la base de la resistencia lleva al segundo principal descubrimiento de Baudelot-Establet. Ellos sostienen correctamente que la fuente de la conciencia de los estudiantes de la clase trabajadora no debe limitarse a esferas tales como el lugar de trabajo y la escuela. Las formaciones sociales de los estudiantes de la clase trabajadora —grupos organizados alrededor de experiencias culturales específicas, valores y relaciones de clase, sexo y raza— con su combinación de ideologías hegemónicas y de oposición, son formadas primariamente en la familia, el vecindario y en las culturas jóvenes mediatizadas por la clase¹²⁵.

Las clases sociales, en esta posición, no están formadas por la primacía de su determinada relación estructurada, con el lugar de trabajo, pero por la cultura también; Aronowitz captura esta compleja dinámica detrás de la construcción de las formaciones de las clases en su comentario. “La capacidad de la clase de representarse a sí misma está marcada por condiciones de vida comunes, incluyendo, pero no limitadas a una relación común con la propiedad y control de los medios de producción. Entre otras cosas, las clases están formadas por la cultura, comprendida aquí como modos de discurso, un universo simbólico compartido, rituales y costumbres que connotan solidaridad y distinguen a una clase de las otras¹²⁶.”

¹²⁵ “Hegemónico es usado aquí para referirse a elementos inconscientes, sentido común y falta de conciencia los cuales son compatibles con las prácticas sociales e Ideológicas que perpetúan la dominación y la opresión. Para una discusión más amplia, véase: Giroux, Theory and Resistance.

¹²⁶ Aronowitz. “Cracks In the Bloc: American Labor’s Historic Compromise and the Present Crisis. “Social Text”, 5 (1982). 22-52.

Un tercero pero poco desarrollado descubrimiento en el análisis de Baudelot y Establet es que la ideología no está limitada ni al consciente ni a una configuración de rasgos de personalidad internalizados. Como he mencionado en otro lugar, Bowles y Gintis tanto como Althusser han dado explicaciones sobre la escolarización en las cuales la lógica de la dominación parece inscribirse sin el beneficio de la mediación humana o lucha¹²⁷. Baudelot y Establet modifican estas posiciones dándole a la ideología una naturaleza más activa. Para ellos, la ideología se refiere a esa parte del reino de la conciencia que produce y mediatiza las relaciones del capitalismo y la vida escolar. En consecuencia, la ideología se transforma en el lugar de conciencia contradictoria, informada por y conteniendo las ideologías dominantes y subordinada. Esto es evidente en la lógica contradictoria exhibida en ciertos tipos de resistencia. Por ejemplo, algunos estudiantes de la clase trabajadora o resisten o rechazan la noción de aprendizaje libresco y otras formas de alfabetización en favor de conductas escolares subversivas y una celebración del trabajo manual (y lo físico). Haciendo así, estos estudiantes pueden minar una de las ideologías fundamentales de la escuela pero lo hacen a costa de eliminar la posibilidad de desarrollar modos de alfabetización crítica que podrían ser esenciales para su propia liberación¹²⁸.

Para resumir, el modelo reproductivo económico ha hecho varias contribuciones importantes a una teoría radical de la educación. Enfocando la relación entre las escuelas y el lugar de trabajo, ha ayudado a eliminar el rol esencial que la educación juega en la reproducción de la división social del trabajo. Además ha hecho visibles los “silencios estructurados” en la teoría liberal, en cuanto a cómo los imperativos de clase y de poder modulan la experiencia escolar, particularmente a través del curriculum oculto. Más aún, este modelo de reproducción proveyó importantes descubrimientos sobre las bases de clase y estructurales de la desigualdad. Rechazando el “acusar a la víctima” que informa mucho de las investigaciones sobre desigualdad y, estas teorías han culpado a las instituciones tales como la escuela de la desigualdad y han atribuido el fracaso de tales instituciones a la misma estructura de la sociedad capitalista. Desgraciadamente, el modelo reproductivo económico falló en captar la complejidad de la relación entre las escuelas y otras instituciones tales como el lugar de trabajo y la familia. Dentro de este modelo reproductivista mecánico y sobredeterminado de socialización, aparece poco espacio para el desarrollo de una teoría de la escolarización que tome seriamente la noción de cultura, resistencia y mediación. Aún donde las contradicciones y mediaciones son mencionadas, generalmente desaparecen bajo el peso demoledor de la dominación capitalista. Por eso estas teorías están atrapadas por no sólo un instrumentalismo reduccionista en cuanto al significado y rol de las escuelas, sino también por una forma de pesimismo radical que ofrece poca esperanza para el cambio social y aún menos para desarrollar prácticas educativas alternativas.

Modelo reproductivo cultural

Las teorías de la reproducción cultural también están relacionadas con la cuestión de cómo las sociedades capitalistas son capaces de reproducir-se a sí mismas. Es central en estas teorías un esfuerzo sostenido para desarrollar una sociología de la escolarización que liga cultura, clases y dominación. El rol mediador de la cultura en la reproducción de las sociedades clasistas tiene prioridad sobre el estudio de las ideas relacionadas tales como la fuente y consecuencias de la desigualdad económica. El trabajo de Pierre

¹²⁷ See Henry A. Giroux, “Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform,” *Interchange*, 12 (1981), 3-26.

¹²⁸ James Donald, “How Illiteracy Became a Problem and Literacy Stopped Being One,” *Journal of Education*. 165 (1983), 35-52.

Bourdieu y sus colegas en Francia representa la perspectiva más importante para el estudio del modelo reproductivo cultural¹²⁹.

La teoría de Bourdieu de la reproducción cultural comienza con la noción de que la lógica de la dominación, manifestada en las escuelas o en otros lugares sociales, debe analizarse dentro de una armazón teórica capaz de ligar dialécticamente los agentes humanos y las estructuras dominantes. Bourdieu rechaza las teorías funcionalistas que imputan los efectos de la dominación a un simple aparato central o fallan en ver cómo los dominados participan en su propia opresión. Este rechazo se hace claro en la teoría de Bourdieu de la escolarización en la cual él trata de ligar las nociones de estructura y agenciamiento humano a través de un análisis de las relaciones entre cultura dominante, conocimiento escolar y biografías individuales¹³⁰. En su intento de comprender el rol de la cultura en la unión, primero, las escuelas a la lógica de las clases dominantes y, segundo, la dinámica de la reproducción capitalista a las clases subordinadas, Bourdieu se pronuncia contra la noción de que las escuelas simplemente reflejan la sociedad dominante. En cambio, él sostiene que las escuelas son instituciones relativamente autónomas que están influidas sólo indirectamente por instituciones económicas y políticas más poderosas. En lugar de estar ligadas directamente al poder de una élite económica, se ve a las escuelas como una parte de un universo de instituciones simbólicas mayor, que no imponen abiertamente docilidad y opresión, sino reproducen las relaciones de poder existentes más sutilmente a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa un educado.

La teoría de Bourdieu de la reproducción cultural comienza con el supuesto de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones materiales en que descansan están parcialmente mediatizadas y reproducidas a través de lo que llama "violencia simbólica". Esto es, el control de clase se constituye a través del sutil ejercicio del poder simbólico sostenido por las clases gobernantes para "imponer una definición del mundo social que es consistente con sus intereses. La cultura deviene el lazo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana. Funciona para retratar los intereses económicos y políticos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes sino como elementos necesarios y naturales del orden social¹³¹. Se ve a la educación como una fuerza social y política importante en el proceso de reproducción de clases. Apareciendo como un "transmisor" imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valorada, las escuelas pueden promover desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad. A través de este argumento, Bourdieu rechaza la posición idealista, se ve a las escuelas como independientes de fuerzas externas, y las críticas radicales ortodoxas, en las que la escuela meramente refleja las necesidades del sistema económico. De acuerdo con Bourdieu, es precisamente la relativa autonomía del sistema educativo que "lo capacita para servir a demandas externas bajo el disfraz de independencia y neutralidad, por ejemplo para esconder las funciones sociales que desarrolla y así desarrollarlas con mayor efectividad"¹³².

Las nociones de cultura y de capital cultural son centrales en el análisis de Bourdieu de cómo los mecanismos de la reproducción cultural funciona dentro de las escuelas. El

¹²⁹ Bourdieu and Passeron, *Reproduction*; Bourdieu, *Outline of Theory and Practice* (Cambridge, Eng.: Cambridge Univ. Press, 1977). El pionero en este punto es Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury Press, 1970).

¹³⁰ Bourdieu and Passeron, *Reproduction*; Bourdieu. "Symbolic Power". *Critique of Anthropology*, 4 (1979), 77-85

¹³¹ Bourdieu. "Symbolic Power", p. 30.

¹³² Bourdieu and Passeron, *Reproducción*. p. 178.

sostiene que la cultura transmitida por la escuela está relacionada con las variadas culturas que constituyen la sociedad más amplia en lo que conforma la cultura de las clases gobernantes mientras simultáneamente disconfirma las culturas de otros grupos. Esto deviene más comprensible a través de un análisis del capital cultural —los bagajes diferentes de cuestiones lingüísticas y culturales que los individuos heredan por medio de los alrededores clasistas de su familia. Un niño hereda de su familia ese bagaje de significados, calidades de estilo, modos de pensar, y tipos de disposiciones que tienen un cierto valor social asignado y un status, de acuerdo con lo que las clases dominantes rotulan como el capital cultural más valioso. Las escuelas juegan un rol particularmente importante en legitimar y reproducir el capital cultural dominante. Ellas tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, maneras de hablar, maneras de relacionarse con el mundo que se capitalizan sobre el tipo de familiaridad y capacidades que sólo algunos estudiantes recibieron de su ambiente familiar y relaciones de clase. Los estudiantes cuyas familias tienen sólo una tenue conexión con el capital cultural dominante están decididamente en desventaja.

Bourdieu resume este proceso:

“La cultura de la élite está tan cerca de la escuela que los niños de clase media baja (y a posteriori de la clase trabajadora agricultora e industrial) pueden adquirir sólo con gran esfuerzo algo de lo que está DADO a los niños de las clases cultas —estilo, gusto, saber— en resumen, esas aptitudes que parecen naturales en los miembros de las clases cultas y naturalmente esperados por ellos precisamente porque (en el sentido etnológico) ellos son la cultura de esa clase”¹³³.

Ligando poder y cultura, Bourdieu provee un número de descubrimientos de cómo el curriculum hegemónico trabaja en las escuelas, señalando los intereses políticos subyacentes a la selección y distribución de esos cuerpos de conocimiento que tienen prioridad¹³⁴.

Estos cuerpos de conocimiento no sólo legitiman los intereses y valores de las clases dominantes, ellos también tienen el efecto de marginar y disconfirmar otras clases de conocimiento, particularmente el conocimiento importante para las feministas, la clase trabajadora, y grupos minoritarios. Por ejemplo, los estudiantes de la clase trabajadora frecuentemente se encuentran sujetos a un curriculum escolar en los cuales la distinción entre el conocimiento de alto status y el de bajo status está organizado alrededor de la diferencia entre temas teóricos y prácticos.

Los cursos que tratan temas prácticos, así sean artes industriales y culinarios, son vistos como marginales e inferiores. En este caso el conocimiento y la cultura de la clase trabajadora están frecuentemente ubicados en competencia con lo que la escuela legitima como cultura y conocimiento dominante. Al final, el conocimiento y cultura de la clase trabajadora no se ven como diferentes y equivalentes, sino como equivalentes e inferiores. Es importante resaltar que el conocimiento de alto status frecuentemente

¹³³ Bourdieu, “The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities,” In *Contemporary Research in the Sociology of Education*, ed. John Eggleston (London: Methuen, 1974), p. 39.

¹³⁴ El currículo hegemónico se entiende en este sentido: “La escuela está organizada alrededor de una organización particular de contenidos y aprendizaje. El hecho crucial es que el currículo está organizado Jerárquicamente como un cuerpo de conocimiento apropiado para la competencia Individual” (Connell et al., señalan la diferencia, p. 120). El currículo es hegemónico porque excluye a muchos estudiantes de las clases subordinadas. Connell y otros fueron los primeros en usar el término, mientras que Bourdieu y sus colaboradores demostraron cómo el currículo hegemónico opera en el sistema de la educación superior en Francia.

corresponde a cuerpos de conocimiento que proveen los primeros pasos para carreras profesionales vía educación superior. Tal conocimiento da cuerpo al capital cultural de las clases media y alta y presupone una cierta familiaridad con las prácticas sociales y lingüísticas que apoya. No hay necesidad de decirlo, tal conocimiento no sólo es más accesible a las clases superiores, sino que también funciona para confirmar y legitimar sus posiciones privilegiadas en las escuelas. Entonces, la importancia del currículum hegemónico reside en lo que incluye —con su énfasis en historia occidental, ciencia, etc.— y lo que excluye —historia feminista, negra, artes y otras formas de conocimiento importantes para las clases subordinadas¹³⁵.

Entonces, las escuelas legitiman el capital cultural dominante a través de los cuerpos de conocimientos jerárquicamente ordenados en el currículum hegemónico y recompensando a los estudiantes que usan el estilo lingüístico de la clase dominante. Ciertos estilos lingüísticos, acompañados de las posturas corporales y las relaciones sociales que refuerzan (voz baja, tono desinteresado, interacción no táctil) actúan como formas de capital cultural identificables que, revelan o delatan el ambiente social de un estudiante. En efecto, ciertas prácticas lingüísticas y modos de discurso devienen privilegiadas al ser tratadas como naturales por los dotados, cuando en efecto por los hábitos de habla de las clases dominantes y entonces sirven para perpetuar privilegios culturales.

La clase y el poder se conectan con la producción del capital cultural dominante no sólo en la estructura y evaluación del currículum escolar sino también en las disposiciones de los oprimidos mismos, quienes a veces participan activamente en su propia subyugación. Este punto es central en la teoría de Bourdieu de reproducción cultural y puede ser examinada con mayor aproximación a través de una discusión de sus nociones de *habitat* (posiciones) y *hábito* (disposiciones)¹³⁶.

En los escritos más recientes de Bourdieu, él examina la relación entre acción y estructura a través de las formas de acción histórica que traen dos historias juntas. La primera es el habitar, o historia objetivada, “la historia que ha acumulado el pasaje del tiempo en las cosas, máquinas, edificios, monumentos, libros, teorías, costumbres, leyes, etc.”¹³⁷.

La segunda se refiere a la “historia corporizada del hábito y apunta a un conjunto de competencias y necesidades estructuradas internalizadas, un estilo internalizado de conocimiento y relación con el mundo que está asentado en el cuerpo mismo. El hábito, entonces, deviene una “matriz de percepciones, apreciaciones y acciones”¹³⁸ “un sistema de esquemas de percepción, pensamiento y acción adquiridos durablemente engendrado por condiciones objetivas pero tendiente a persistir aún después de una alteración de aquellas condiciones”¹³⁹. El hábito es un producto de la socialización y la historia corporizada, y difiere entre los variados grupos subordinantes y dominados dentro de la sociedad. Como principios inscritos profundamente dentro de las necesidades y

¹³⁵ Para un análisis más claro de este punto, véase: Jean Anyon, “Ideology and United States History Textbooks”, *Harvard Educational Review*, 49 (1979), 361-386; and Joshua Brown, “into the Minds of Babes.”

¹³⁶ Bourdieu, *Outline of Theory and Practice*; Bourdieu, “Men and Machines”, in *Advances in Social Theory and Methodology*, ed. Karin Knorr-Cetina and Aaron V. Cicourel (London: Routledge & Kegan Paul, 1981).

¹³⁷ Bourdieu, “Men and Machines”. p. 305.

¹³⁸ Bourdieu, *Outline of Theory and Practice*, p. 83

¹³⁹ Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron. *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture* (Chicago: Univ. of Chicago Press, 1979).

disposiciones del cuerpo, el hábito deviene una fuerza poderosa en la organización de la experiencia individual y es la categoría central para situar el agenciamiento humano dentro de la actividad práctica.

Es en la relación dialéctica entre las instituciones como historia objetivada y el hábito o disposiciones de las diferentes clases que Bourdieu trata de desplegar una teoría del dominio y el aprendizaje.

Bourdieu explica el proceso de dominación argumentando que éste está frecuentemente forjado, a través de una correlación entre una cierta disposición (hábito) y las expectativas e intereses incluidos en la posición de instituciones específicas (hábitat). Entonces, es en esta correspondencia, entre los valores tácitamente inscritos y las ideologías que conforman la disposición del individuo y las normas ideológicas incluidas en las posiciones características de las instituciones tales como las escuelas que la dinámica de la dominación se hace manifiesta. Más aún, para Bourdieu las nociones de hábito y hábitat revelan cómo la dominación está forjada por una lógica que trae juntas las ideologías y prácticas que construyen los agentes y las estructuras. “Las disposiciones inculcadas por una experiencia infantil del mundo social que, en ciertas condiciones históricas, puede predisponer a los jóvenes trabajadores a aceptar y aún desear entrar en un mundo de trabajo manual, que ellos identifican con el mundo adulto, están reforzadas por la experiencia laboral misma y por todos los cambios consecuentes en sus disposiciones”¹⁴⁰.

La importancia de la noción del hábito en una teoría de la escuela deviene evidente en la expandida teoría del aprendizaje que sugiere. Bourdieu argumenta que los individuos de grupos sociales y clases diferentes soportan procesos de socialización que no sólo son intelectuales sino también emocionales, sensoriales y físicos. El aprendizaje, en este caso, está activamente situado en la actividad práctica del cuerpo, sentidos y emociones. Está organizado alrededor de prácticas culturales específicas de clase que inscriben sus mensajes más allá de la conciencia, en la materialidad del cuerpo y los valores y disposiciones que él significa. Bourdieu explica:

Los principios corporizados (em-bodied), el hábito... están ubicados mas allá de lo corriente, y por lo tanto no pueden ser tocados por una transformación voluntaria o deliberada, no pueden aún hacerse explícitos; nada parece más inefable, más incomunicable, más inimitable, y aún más precioso, que los valores hechos cuerpo por la transustanciación llevada a cabo por la persuasión oculta de una pedagogía implícita capaz de instalar una cosmología completa, una ética, una metafísica, una filosofía política, a través de interpretaciones tan significantes como “pararse derecho” o “no tomes el cuchillo con la mano izquierda”¹⁴¹.

El trabajo de Bourdieu es significativo en que provee un modelo teórico para la comprensión de aspectos de la escuela y el control social que han sido virtualmente ignorados en las explicaciones conservadoras y liberales. Su politización del conocimiento, prácticas lingüísticas y cultura escolares formula un nuevo discurso para el examen de las ideologías incluidas en el curriculum escolar formal.

¹⁴⁰ Bourdieu, “Men and Machines”, p. 314.

¹⁴¹ Bourdieu, Outline of Theory and Practice, p. 94.

Similarmente Bourdieu agrega una nueva dimensión al análisis del curriculum oculto enfocando la importancia del cuerpo como objeto de aprendizaje y control social¹⁴². En efecto, lo que emerge en esta explicación son los rudimentos teocríticos rudimentarios del modelo reproductivo cultural que trata de tomar seriamente las nociones de historia, sociología y Psicología.

Sin embargo, el trabajo de Bourdieu no carece de serios baches teóricos. El más evidente concierne a las nociones de poder y dominación mecanicistas y la visión de la sobredeterminación del agenciamiento humano que caracteriza mucho de este trabajo. Por ejemplo, la formulación de Bourdieu de la noción de hábito está basada sobre una teoría de control social y Psicología profunda que parece ser conformada, exclusivamente en 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 de control, social: innumerables elementos de la educación explícita —para no mencionar la transmisión práctica, mimético— se relacionan con usos del cuerpo (“sentarse bien”, “no toques”) o usos del lenguaje (“dí esto” o “no digas eso”).

A través de una disciplina lingüística y corporal.. se internalizan las elecciones que constituyen una cierta relación con el mundo, en forma de modelos durables inaccesibles a la conciencia, ni aun en parte, manejables por la voluntad. La cortesía contiene un reconocimiento político y práctico de las clasificaciones sociales y las jerarquías entre sexos, generaciones, clases, etc.”¹⁴³.

Lamentablemente, donde sí aparece la posibilidad conceptual para la resistencia en el trabajo de Bourdieu —que esté en contienda entre los hábitos de uno y la posición que uno ocupa— el fundamento para tal acción queda no en una noción de reflexividad o autoconciencia crítica, sino en la incompatibilidad entre dos estructuras —la estructura histórica de la disposición y la estructura histórica corporizada en la institución. Entonces, la resistencia deviene el producto de un conflicto entre dos estructuras formales, una situada en el reino de lo inconsciente y la otra situada en las prácticas sociales que conforman instituciones tales como la escuela.

El resultado es que el poder del pensamiento reflexivo y el agenciamiento histórico son relegados a un detalle menos teórico en la teoría del cambio de Bourdieu.

Otra falencia teórica en el trabajo de Bourdieu es que la cultura representa de alguna manera un proceso de dominación de una sola especie. Como resultado, esta teoría sugiere falsamente que las formas culturales de la clase trabajadora y sus conocimientos son homogéneos y meramente un pálido reflejo del capital cultural dominante. La producción cultural de la clase trabajadora y su relación con la reproducción cultural a través de la compleja dinámica de la resistencia, incorporación y acomodación no son reconocidos por Bourdieu. El choque de la cultura y la clase en el proceso de reproducción cultural trae un número de problemas significativos. Primero, tal descripción elimina el conflicto entre y dentro de las diferentes clases, resultando una pérdida de las nociones de lucha, diversidad y agenciamiento humano en una visión de alguna manera reduccionista de la naturaleza humana y la historia. Segundo, reduciendo las clases a

¹⁴² Es sorprendente que el trabajo más importante sobre el dominio del cuerpo se encuentra en Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception* (London: Routledge & Kegan Paul, 1962), esp. pp. 67-199.

¹⁴³ Bourdieu, “The Economics of Linguistic Exchanges”, *Social Science Information*, 16 (1977). 645-468.

grupos homogéneos cuyas únicas diferencias están basadas en si ejercen o responden al poder, Bourdieu no provee ninguna oportunidad teórica para descubrir cómo la dominación cultural y resistencia están mediatizadas a través del complejo interjuego de raza, sexo y clase. Lo que falta en el trabajo de Bourdieu, es la noción de que la cultura es a la vez un proceso estructurante y transformador.

David Davies capta esta dinámica en su comentario: “La cultura se refiere paradójicamente a la adaptación conservadora y a la subordinación vivida de las clases, y a la oposición, resistencia y lucha creativa para el cambio”¹⁴⁴.

El análisis de Bourdieu de la escuela, también sufre de un tratamiento unilateral de la ideología¹⁴⁵. Mientras es útil sostener, como lo hace Bourdieu, que las ideologías dominantes son transmitidas por las escuelas y activamente incorporadas por los estudiantes, es igualmente importante recordar que las ideologías también son impuestas a los estudiantes, quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y se resisten a ellas abiertamente o se conforman a ellas bajo la presión de las autoridades escolares. En otras palabras, las ideologías dominantes no son sólo transmitidas y practicadas en las escuelas. Por el contrario, frecuentemente se encuentran con resistencia de maestros, alumnos y padres. Más aún, es razonable sostener que para tener éxito, las escuelas deben reprimir la producción de ideologías contrarias.

Roger Dale ilumina este proceso en su discusión de cómo la hegemonía funciona en las escuelas, inscribiendo que, “la hegemonía no es tanto el ganar aprobación para el status quo... Más bien lo que parece estar involucrado es la prevención del rechazo, oposición o alternativas al status quo negando el uso de la escuela para tales propósitos”¹⁴⁶.

Similarmente se debe notar que las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante; ellas son activos agentes en su construcción también. Esto está bien descrito en un estudio etnográfico de escuelas de la clase gobernante llevado a cabo por Robert Connell y sus colegas. Ellos escriben:

“La escuela genera prácticas por las cuales se renueva, integra y reconstituye la clase en el sentido de cambios en su propia composición y en las circunstancias sociales generales en las que trata de sobrevivir y prosperar. (Esta es una práctica envolvente, desde las fiestas escolares, los deportes del sábado, la cena semanal con los padres, a la organización del mercado de casamientos —fiesta interescuela— y redes informales en los trabajos y las profesiones, a la regulación de la pertenencia a la clase, la elaboración de la ideología y la subordinación de los intereses particulares a aquellos de la clase como un todo. La escuela de la clase gobernante no es un mero agente de la clase, es una parte importante y activa de la misma. En resumen, es orgánica a su clase. Bourdieu escribió un ensayo famoso sobre la “escuela como conservadora”, nosotros seguiríamos un acento igual en la escuela como constructora”¹⁴⁷.

¹⁴⁴ Daviis, *Popular Culture, Class, an Schooling* (London: Open Univ. Press, 1981), p. 60.

¹⁴⁵ Esto es particularmente cierto en Bourdieu and Passeron's *Reproduction*.

¹⁴⁶ Dale, “Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions”, in *Cultural and Economic Reproduction in Education*, ed. Michael Apple (London: Routledge & Kegan Paul, 1982), p. 157.

¹⁴⁷ Robert W. Connell, Dean J. Ashenden, Sandra Kessler, and Cary W. Dowsett, “Class and Gender Dynamics in a Ruling Class School”, *Interchange*, 12 (1981), 102-117.

Fallando en desarrollar una teoría de la ideología que habla de la manera en que los seres humanos dialécticamente crean, resisten y se acomodan a las ideologías dominantes, Bourdieu excluye la naturaleza activa de la dominación y resistencia. A pesar de sus argumentos, es importante sostener que las escuelas no usurpan simplemente el capital cultural de las familias y comunidades de la clase trabajadora. Complejas relaciones se desarrollan entre las escuelas y las familias de la clase trabajadora y necesitan ser analizadas en términos de los conflictos y luchas que las informan. Este punto es esclarecido en un estudio etnográfico de R. Timothy que hace una crónica de la historia de una lucha por el poder en una escuela elemental en Nueva York.

Este estudio refuerza un aspecto del análisis de Bourdieu revelando que los estudiantes de clase media, con sus experiencias y competencias culturales respectivas, fueron dotadas de privilegios académicos específicos y libertades negadas a los estudiantes de clase trabajadora y portorriqueños de la misma escuela.

Pero el aspecto más interesante en el estudio de Sieber indica que la posición privilegiada y los beneficios educativos provistos a los estudiantes de clase media eran el producto de una larga lucha entre el segmento de clase media de la comunidad y sus residentes predominantemente de clase trabajadora¹⁴⁸. La predominancia de la cultura de clase media fue el resultado de una lucha política y contrariamente a la posición de Bourdieu, fue activa y sistemáticamente desarrollada “dentro y fuera de la escuela” por los padres de clase media¹⁴⁹.

Finalmente, hay una falencia seria en el trabajo de Bourdieu en cuanto a su falta de voluntad para ligar la noción de dominación con la materialidad de las fuerzas económicas. No hay explicación en el análisis de Bourdieu en cuanto a cómo el sistema económico, con sus relaciones asimétricas de poder, produce limitaciones concretas en los estudiantes de clase trabajadora. La noción de Michael Foucault de que el poder actúa sobre el cuerpo, la familia, sexualidad y la naturaleza del aprendizaje mismo sirve para recordarnos que las relaciones de poder pesan más que sólo en la mente¹⁵⁰. En otras palabras, las limitaciones del poder no están agotadas en el concepto de violencia simbólica. La dominación como una instancia objetiva concreta no se puede ignorar en ninguna discusión sobre la escolarización. Por ejemplo, las clases privilegiadas tienen una relación con el tiempo que les permite hacer planes a largo plazo para sus futuros. En cambio, los niños desposeídos, especialmente aquellos que están en la educación superior, tienen frecuentemente el peso de las limitaciones económicas que los cierran en el presente y limitan sus objetivos a planes a corto plazo.

El tiempo es una privación, no una posesión, para la mayoría de los estudiantes de la clase trabajadora. Es la dimensión económica la que frecuentemente juega un rol crucial en la decisión de si un estudiante de clase trabajadora puede ir a la escuela un tiempo completo o part time, o si no puede ir en absoluto; lo económico es frecuentemente el factor determinante en decidir si un estudiante deberá trabajar o no part time mientras va a la escuela. Bourdieu parece haber olvidado que la dominación debe ser ubicada en algo más que la mera ideología, que también tiene un fundamento material.¹⁵¹ Esto no es una cuestión pequeña, porque apunta a un gran error en el razonamiento de Bourdieu. La

¹⁴⁸ Sieber, “The Politics of Middle-Class Success in an Inner-City School”, *Journal of Education*, 164 (1981), 30-47.

¹⁴⁹ Sieber, p. 45.

¹⁵⁰ Foucault, *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, ed. Colin Gordon (New York: Pantheon, 1980).

¹⁵¹ Noelle Bissret, *Education, Class Language, and Ideology* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979).

internalización de la ideología dominante no es una única fuerza que motiva a los estudiantes de clase trabajadora o asegura su fracaso. Sus conductas, errores y elecciones tienen un sustento en condiciones materiales.

Como resultado del énfasis unilateral de Bourdieu sobre la dominación de la clase gobernante y sus prácticas culturales, se hace claro que tanto el concepto de capital como la noción de clase son tratados como categorías. En mi opinión la clase envuelve una noción de relaciones sociales que están en oposición entre sí. Se refiere a las móviles relaciones de dominación y resistencia y al capital y sus instituciones ya que ellos constantemente reagrupan y tratan de reconstruir la lógica de la dominación y la incorporación. Estas oposiciones fallan en el análisis de Bourdieu¹⁵². Lo que nos deja es una teoría de la reproducción que desarrolla poca fe en las clases y los grupos subordinados y poca esperanza en su habilidad o voluntad de reconstruir las condiciones bajo las cuales ellos viven, trabajan y aprenden. En consecuencia, la mayoría de las teorías de la reproducción informadas por la noción de Bourdieu de dominación no consiguen proveer los elementos teóricos comprensivos necesarios para una pedagogía radical.

Modelo reproductivo del estado hegemónico

Recientemente teóricos marxistas han sostenido que comprender el rol del Estado es central para cualquier análisis de cómo opera la dominación¹⁵³. Entonces, un importante aspecto ahora, entre un número de teóricos educacionales apunta al complejo rol de la intervención estatal en el sistema educativo¹⁵⁴ - Estos teóricos creen que el cambio educativo no puede ser comprendido sólo mirando a la dominación del capital del proceso laboral a la manera en que se reproduce la dominación capitalista a través de la cultura. Ninguna de estas explicaciones, ellos sostienen, ha dado adecuada atención a los determinantes subyacentes de la desigualdad que caracteriza a los avanzados países industrializados del oeste. Ellos sostienen que tales explicaciones muestran poca comprensión de cómo los factores políticos llevan a las políticas intervencionistas del Estado que sirven para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación.

A pesar del acuerdo entre los teóricos reproductivos sobre la importancia del Estado hay diferencias significativas entre ellos sobre qué es el Estado realmente, cómo trabaja, cuál es la relación precisa entre el Estado y el capital, por una parte, y el Estado y la Educación por la otra. Michael Apple capta la complejidad de esta visión, en su revisión de algunas de las más importantes cuestiones con las que los teóricos del Estado frecuentemente tratan. El escribe:

¹⁵² Sse esp. Bourdieu, "Cultural Reproduction and Social Reproduction", in *Power and Ideology in Education*, ed. Jerome Karabel and Albert H. Halsey (New York: Oxford Univ. Press. 1979); and Bourdieu and Passeron, *Reproduction*.

¹⁵³ Algunos ejemplos representativos incluyen Ralph Miliband, *The state in Capitalist Society* (New York: Basic Books, 1969); James O'Connor, *The Fiscal Crisis of the State* (New York: St. Martin's Press, 1973); Nicos Poulantzas, *Political Power and Social Class* (London: New Left Books, 1973); and *Classes in Contemporary Society*; Goran Therborn, *What Does the Ruling Class Do When it Rules* (London: New Left Books, 1978); Philip Corrigan, ed. *Capitalism, State Formation, and Marxist Theory* (London: Quartet Books, 1980).

¹⁵⁴ Esta es una pequeña pero importante literatura en desarrollo. Entre los más recientes trabajos en el área están: Roger Dale, Geoff Easland, and Madeleine MacDonald, ed. *education and the State, I and II* (Sussex, Eng.: Falmer Press, 1980); Mariam E. David, *The State, The Family, and Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1980), Madam Sarup, *Education, State and Crisis* (London: Routledge & Kegan Paul, 1982); Apple, *Education and Power*.

“¿Sirve el Estado sólo los intereses del capital o es más complejo que eso? ¿Es el Estado en cambio una arma de conflicto de clase y un lugar donde la hegemonía debe ser trabajada, y no una conclusión donde ésta se impone simplemente? ¿Son las escuelas — como importantes sitios del Estado— simplemente “aparatos ideológicos estatales” (según Althusser) cuyo rol primario es reproducir los requerimientos ideológicos y de fuerza laboral de las relaciones sociales producción? ¿O ellas también contienen tendencias contradictorias y proveen lugares donde pueden ocurrir y ocurren luchas ideológicas dentro y entre clases, razas y sexos?¹⁵⁵ .

No es mi intención tratar cómo los diferentes teóricos del Estado tratan estos temas. En cambio, yo apuntaré dos temas importantes. Primero, exploraré algunas de las dinámicas que caracterizan la relación entre el Estado y el capitalismo. Segundo, exploraré algunas de las dinámicas subyacentes en la relación entre el Estado y la escolarización.

El Estado y el capitalismo. Una de las más importantes suposiciones en las explicaciones marxistas en cuanto a la relación entre el Estado y el capitalismo ha sido desarrollada en el trabajo del teórico italiano Antonio Gramsci¹⁵⁶. Para Gramsci, cualquier discusión sobre el Estado debía comenzar con la realidad de las relaciones de clase y el ejercicio de la hegemonía por parte de las clases dominantes. La formulación dialéctica de Gramsci de la hegemonía como una combinación siempre cambiante, de fuerza y consentimiento provee la base para analizar la naturaleza del Estado en la sociedad capitalista.

La hegemonía, en términos de Gramsci, parece tener dos significados. Primero, se refiere a un proceso de dominación donde una clase gobernante ejerce el control a través de su liderazgo moral e intelectual sobre clases aliadas¹⁵⁷ - En otras palabras, una alianza se forma entre las clases gobernantes como resultado del poder y la habilidad de una clase de articular el interés de otros grupos sociales al suyo propio¹⁵⁸. La hegemonía en esta instancia significa primero un proceso pedagógico y políticamente transformador donde la clase dominante articula los elementos comunes incluidos en las visiones del mundo de los grupos aliados.

Segundo, la hegemonía se refiere al uso dual de la fuerza y la ideología para reproducir las relaciones sociales entre las clases dominantes y los grupos subordinados. Gramsci enfatiza con fuerza el rol de la ideología como -una fuerza activa usada por las clases dominantes para dar forma e incorporar las visiones de sentido común, necesidades e intereses de los grupos subordinados; esta es una importante afirmación. La hegemonía en esta explicación representa más que el ejercicio de la coerción: es un proceso de creación continua e incluye la estructuración constante de la conciencia tanto como una batalla por el control de la conciencia. La producción del conocimiento está ligada a la esfera política y deviene el elemento central de la construcción del Estado del Poder. La

¹⁵⁵ Apple, “Reproduction and Contradiction in Education”, in *Cultural and Economic Reproduction in Education*, p. 14.

¹⁵⁶ Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, ed. and trans. Quintín Hoare and Geoffrey Smith (New York: International Publishers, 1971).

¹⁵⁷ Gramsci, pp. 57-58.

¹⁵⁸ Es importante señalar que hegemonía no es un concepto estático; por el contrario, la hegemonía es un proceso activo realizado en situaciones tensas y desequilibradas que ponen en juego fuerzas opuestas que se acomodan, restringen, perecen. La relación entre hegemonía y política educativa está tratada extensamente en Walter Adamson, *Hegemony and Revolution: A Study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory* (Berkeley: Univ. of California Press, 1980); Vease, también Philip Wesler and Tony Whitson, “Hegemony and Education”, *Psychology and Social Theory*, 3 (1982), 31-42.

idea primaria para Gramsci se centra en demostrar cómo se puede definir al Estado, en parte, refiriéndose a su activo papel como aparato represivo y cultural (educativo). Esto nos lleva directamente a la definición de Gramsci del Estado, rechazando las formulaciones marxistas ortodoxas del Estado como sólo la herramienta represiva de las clases dominantes, Gramsci divide el Estado en dos campos (reinos) específicos: la sociedad política y la sociedad civil. La sociedad política se refiere a los aparatos estatales de administración, ley y otras instituciones coercitivas cuya función primaria, aunque no exclusiva, está basada en la lógica de la fuerza y la represión. La sociedad civil se refiere a aquellas instituciones privadas y públicas que se apoyan en significados, símbolos e ideas para universalizar las ideologías de las clases gobernantes mientras simultáneamente dan forma y limitan el discurso y las prácticas de oposición.

Dos ideas deben ser acentuadas en conjunción con la visión de Gramsci del Estado. Todos los aparatos del Estado tienen funciones coercitivas y consensuales, es el dominio de una función sobre la otra que da a los aparatos de la sociedad civil o política, su característica definitoria. Más aún, como modelo de control ideológico, la hegemonía — tenga lugar en las escuelas, medios masivos o sindicatos— debe ser mantenida con esfuerzo. No es algo que “simplemente consiste en la proyección de las ideas de las clases dominantes dentro de las cabezas de las clases subordinadas”¹⁵⁹. La base sobre la que se mueve la hegemonía debe reasentarse para acomodar a la naturaleza cambiante de las circunstancias históricas y las complejas demandas y acciones críticas de los seres humanos. Esta visión de la función del Estado redefine el gobierno de clase y el complejo uso del poder. El poder, como está usado aquí es a la vez una fuerza positiva y negativa. Funciona negativamente en los aparatos represivos e ideológicos del gobierno y la sociedad civil, para reproducir las relaciones de dominación. Funciona positivamente como un rasgo de oposición y lucha activa, el terreno sobre el cual los hombres y mujeres cuestionan, actúan y rechazan ser incorporados a la lógica del capital y sus instituciones.

En resumen, Gramsci provee una definición del Estado que liga poder y cultura al tradicional énfasis marxista en los aspectos represivos del Estado. Gramsci es más bien sucinto en este aspecto: “El Estado es el entero complejo de actividades prácticas y teóricas con la cual la clase gobernante no sólo justifica y mantiene su dominio sino se arregla para ganar el activo consentimiento de aquello sobre los cuales gobierna”¹⁶⁰.

Los escritos de Gramsci son cruciales para una comprensión del significado y trabajo del Estado y han influido una amplia gama de escritores marxistas quienes sostienen que “todas las formaciones estatales en el capitalismo articulan poder de clase”¹⁶¹. El punto de partida crucial para muchos de estos teóricos es un ataque sostenido a los supuestos liberales de que el Estado es una estructura neutral, administrativa que opera en interés de la voluntad general. Este ataque generalmente toma la forma de una crítica histórica que rechaza la noción liberal del Estado como una estructura evolucionada naturalmente del progreso humano que se rige por sobre intereses sectarios o de clase. Las críticas marxistas sostuvieron de maneras variadas, que el Estado es un conjunto específico de relaciones sociales ligadas históricamente a las condiciones de la producción capitalista. En efecto, el Estado es una organización, un continente de un modelo cambiante de relaciones de clase organizado alrededor de las dinámicas de lucha de clases, dominación y protesta. Más aún, como conjunto de relaciones organizadas alrededor de la

¹⁵⁹ Kenneth Neild and John Seed, “The Theoretical Poverty or the Poverty of Theory,” *Economy and Society*, 8 (1979), 383-416.

¹⁶⁰ Gramsci, p. 244

¹⁶¹ Philip Corrigan, Harvie Ramsey, and Derek Sayer, “The State as a Relation of Production”, in *Capitalism, State Formation and Marxist Theory*, ed. Philip Corrigan (London: Quartet Books, 1980), p. 21.

división de clase, el Estado expresa intereses ideológicos y económicos a través de instituciones represivas como legitimantes. “El Estado no es una estructura, es una organización, o mejor, es un complejo de formas sociales organizadas de manera de influir a las relaciones y las ideas sobre las relaciones de tal manera que la producción capitalista, y todas sus características, se piensa como vivida y natural”¹⁶² -

Esto lleva a una idea relacionada e importante concerniente a los rasgos definitorios de la operación del Estado. Teóricos tales como Nicos Poulantzas han correctamente sostenido que el Estado y sus variadas agencias, incluyendo las escuelas públicas, no pueden ser vistos meramente como herramientas manipuladas a voluntad por las clases gobernantes”¹⁶³.

Por el contrario, como la concreta representación de las relaciones de clase, el Estado se constituye a través de continuos conflictos y contradicciones, que se puede sostener, toman dos formas primarias.

Primero, hay conflictos entre las diferentes facciones de la clase gobernante, quienes frecuentemente representan enfoques variados y en competencia en cuanto al control social y la acumulación del capital. Pero es importante resaltar que la relativa autonomía del Estado, asegurada en parte a través de la existencia de clases dominantes en competencia, frecuentemente tiende a oscurecer lo que las variadas facciones de la clase gobernante tienen en común. Esto es, las políticas del Estado a corto plazo tienen el firme cometido de mantener las estructuras ideológicas y económicas del capitalismo subyacentes. Entonces, detrás del discurso de los intereses políticos sectoriales o sociales divergentes, está la gramática subyacente de la dominación de clase y la desigualdad estructurada. Las clases dominantes pueden debatirse en el tamaño del presupuesto militar, reducciones monetarias en los servicios sociales, y la naturaleza de la estructura impositiva, pero no critican las relaciones de producción capitalistas básicas.

El rasgo definitivo de la relativa autonomía del Estado debe encontrarse entonces, no en el coro de los discursos opuestos, sino en sus silencios estructurados en cuanto a las bases subyacentes de la sociedad capitalista. Más aún, el Estado se define por el interés de cualquier grupo dominante que por el conjunto específico de relaciones sociales que mediatiza y sostiene Claus Offe y Valter Range resumen esta posición bien: “Lo que el Estado protege y sanciona es un conjunto de reglas y relaciones sociales propuestas por legislación 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”¹⁶⁴.

El segundo rasgo definitorio del Estado se centra alrededor de la relación entre las clases dominantes y dominada. El Estado es no sólo un objeto de lucha entre los miembros de la clase gobernante, también es una fuerza definitoria en la producción del conflicto y lucha entre la clase gobernante y otros grupos subordinados. La lógica subyacente de la formación del Estado está situada en el rol dual del Estado de desplegar las tareas frecuentemente contradictorias de establecer las condiciones para la acumulación de capital, por una parte, y la tarea ideológica de la regulación moral por otra.

¹⁶² Corrigan, Ramsey, and Sayer, p. 10.

¹⁶³ Poulantzas, *Classes in Contemporary Society*. Para una importante discusión de las teorías marxistas del Estado y su relativa autonomía véase Ralph Miliband, “State Power and Class Interests”, *New Left Review*, 138 (1983), 57-68.

¹⁶⁴ Offe and Range, “Thesis on Theory of the State”, *New German Critique*, 6 (1975), 137-147.

En otras palabras, el Estado tiene la tarea de satisfacer las necesidades básicas del capital proveyendo por ejemplo, el necesario flujo de trabajadores, conocimiento, capacidades y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo¹⁶⁵. Pero al mismo tiempo, el Estado tiene la tarea de ganar el consentimiento de las clases dominadas, lo que trata de hacer legitimando los valores y relaciones sociales que estructuran el proceso de acumulación de capital, o bien permaneciendo en silencio sobre los intereses de clase que se benefician de tales razones, o marginando o descalificando cualquier crítica que sería alternativa a ellos. Más aún, el Estado trata de ganar el consentimiento de la clase trabajadora por sus políticas llamando la atención sobre tres tipos de efectos específicos-económicos (movilidad social), ideológicos (derechos democráticos) y psicológicos (felicidad). Philip Corrigan y sus colegas apuntan a esta idea en su argumento:

“Acentuamos que el Estado es construido y combatido. Es central a eso un conjunto doble de prácticas históricas:

- 1) La constante “reescritura” de la historia para neutralizar lo que ha sido en efecto, un conjunto extremadamente cambiante de relaciones estatales (dentro del Estado), para reclamar (sostener) que hay, y ha habido siempre, una “estructura institucional óptima” que es lo que “cualquier civilización necesita.
- 2) Marginal (desorganizar, negar, destruir, diluir, “evitar”) cualquier forma alternativa de Estado, particularmente cualquiera que anuncie cualquier forma de organización que establezca diferencia en el nivel de la formación social nacional (crimen de crímenes! que establezca cualquier forma de solidaridad internacional entre las clases)¹⁶⁶.

Las contradicciones que surgen de las diferencias entre la realidad y la promesa de las relaciones sociales capitalistas son evidentes en un número de instancias, algunas de las cuales involucran directamente a la escuela. Por ejemplo, las escuelas frecuentemente promueven una ideología de movilidad social que está reñida con los altos niveles de desempleo y la súper abundancia de trabajadores altamente calificados. Más aún, la ideología de la ética laboral está frecuentemente contradicha por el número en aumento de trabajos rutinarios y alienantes. En adición, el apelar del capitalismo a la satisfacción de las necesidades superiores frecuentemente se apoya en una imagen de ocio (tiempo libre), belleza y felicidad, cuyo logro está más allá de las capacidades de la sociedad existente.

Lo que emerge de este análisis de la relación entre el Estado y la economía son un número de ideas cruciales que tienen un lugar significativo en la política y práctica educacionales.

Primero, se sostiene con razón que el Estado no es ni el instrumento de ninguna facción de clase dominante ni simplemente un pálido reflejo de las necesidades del sistema económico.

Segundo, el estado es descrito con exactitud como un sitio marcado por conflictos progresivos entre variadas clases, sexo y grupos sociales.

¹⁶⁵ Althusser, “Ideological State Apparatuses”, pp. 127-186.

¹⁶⁶ corrigan, Ramsey, and Sayer, p. 17

Tercero, el estado no es meramente una expresión de la lucha de clases, es primariamente 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 réplicas que las escuelas pueden hacer a la ideología, la cultura y las prácticas que caracterizan a la sociedad dominante. La sección siguiente contiene un examen más detallado.

El Estado y la escuela (la escolarización). Para investigar adecuadamente la relación entre el Estado y la escuela, es necesario formular y analizar dos preguntas: ¿cómo ejerce el Estado el control sobre las escuelas en términos de sus funciones económicas, ideológica y represiva? ¿cómo funciona la escuela no sólo para promover los intereses del Estado y las clases dominantes sino también para contradecir y resistir la lógica del capital?

Como parte del aparato estatal, las escuelas y universidades juegan un rol primordial en promover los intereses de las clases dominantes. Varios teóricos han sostenido que las escuelas están involucradas en el establecimiento de las condiciones para la acumulación del capital, y ellos señalan

específicamente un número de instancias en las que el Estado interviene para influir en este proceso¹⁶⁷. Por ejemplo, a través de los requerimientos de los certificados establecidos por el Estado, los sistemas educacionales se inclinan con peso hacia una racionalidad altamente tecnocrática que se apoya en una lógica extraída primariamente de las ciencias naturales. Los efectos pueden verse en la distinción que las escuelas hacen a todo nivel entre el conocimiento de alto status usualmente las “ciencias duras” (hard) y el conocimiento de bajo status (temas en) las humanidades. Esta inclinación también pone presiones sobre las escuelas para que utilicen métodos de búsqueda y evaluación que enfatizan la eficiencia, predicción y la lógica de la formulación matemática. La extensión de la intervención del Estado es obvia en la orientación política favorable ejercida a través de los fondos de gobierno en pequeña y gran escala para los programas de investigación educacional. Apple, por ejemplo, ilumina este punto:

“El Estado emprende el gran costo inicial de la investigación y desarrollo básico. Entonces, él “transfiere” los frutos de los mismos de multa al “sector privado” una vez que deviene beneficioso (provechoso). El rol del Estado en la acumulación del capital es muy evidente en su subsidio a la producción de conocimiento técnico-administrativo. Como la economía, ejemplos de este modelo de intervención están volviéndose más visibles. - Ellos incluyen el énfasis en la educación basada en la competencia, gerencias de sistemas, educación en carreras, futurismo (frecuentemente una palabra del código del planeamiento de la fuerza laboral humana —manpower—), financiamiento mayor y continuado para el desarrollo del curriculum de matemáticas y ciencias (cuando se compara con las artes), programas de pruebas nacionales.

Todas estas y más señalan el a veces sutil y a veces descubierto rol de la intervención estatal dentro de la escuela para tratar de maximizar la producción eficiente de los agentes y el conocimiento requeridos por una economía desigual (injusta)¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Véase especialmente Martin Carnoy, “Education, Economy and the State”: Roger Dale, “Education and the Capital is State”, in cultural and Economic Reproduction in Education.

¹⁶⁸ Apple. Education and Power, pp. 54-55

La racionalidad que sostiene a la intervención estatal en las escuelas también influye en el desarrollo de los currículos y las relaciones sociales en el aula, cuyo éxito se mide frecuentemente confrontando los conocimientos y habilidades que otorgan a los diferentes grupos de estudiantes con lo que estos necesitan para desenvolverse productivamente en el lugar de trabajo. Más aún, debajo de la producción de este tipo de currículum y socialización está la dura realidad de que las escuelas funcionan en parte para mantener a los estudiantes fuera de la fuerza laboral, como señala Dale, “las escuelas mantienen a los niños fuera de las calles (alejan a los niños de las calles” y asegurar que por una gran parte de la mayoría de los niños del año ellos no se involucran en actividades que pudieran desorganizar el contexto social sujeto a las acumulación de capital sino que estén expuestos a intentar socializarlos en maneras compatibles con el mantenimiento de ese contexto”¹⁶⁹.

La intervención del Estado se manifiesta en la manera en que se formula la política fuera del control de maestros y padres. El interés económico subyacente a tal política está presente no sólo en la racionalidad del control, planeamiento y otros énfasis burocráticos en el cumplimiento de las reglas sino también en la manera cómo el Estado provee fondos a programas para tratar lo que Apple llama “resultados negativos” en el proceso de acumulación.

Definiendo a grandes grupos de niños como desviados (de aprendizaje lento, remediales, problemas disciplinarios, etc.) y dando fondo y apoyo legislativos a maestros especiales y para “diagnóstico” y “tratamiento” el Estado proveerá fondos para proyectos remediales extensivos. Mientras estos proyectos parecen neutrales, útiles y pueden parecer destinados a aumentar la movilidad, ellos realmente desvían el debate sobre el rol de la escuela en la reproducción del conocimiento y la gente “requeridos” por la sociedad. Harán esto en parte definiendo las causas últimas de tal desviación como del niño o su cultura y no debidas a la pobreza, los conflictos o disparidades generadas por las jerarquías culturales y económicas de la sociedad, evolucionadas históricamente. Esto se nos ocultará también por nuestra suposición de que las escuelas están organizadas primariamente como agencias de distribución, en lugar de, por lo menos en parte, importantes agencias en el proceso de acumulación¹⁷⁰.

Una de las mayores cuestiones perseguidas por los teóricos educacionales estudiosos del Estado enfoca la relación entre poder y conocimiento, específicamente, cómo el Estado “ejerce e impone su poder a través de la producción de “verdad” y “conocimiento” sobre educación¹⁷¹. Poulantzas, por ejemplo, sostiene que la producción de las ideologías dominantes en las escuelas se debe encontrar no sólo en el conocimiento de alto status y las relaciones sociales sancionadas por la burocracia estatal sino fundamentalmente en la división mental-manual. El Estado se apropia, entrena y legitima a “intelectuales” que sirven como expertos en la producción y concepción del conocimiento escolar y quienes en última instancia funcionan para separar el conocimiento del trabajo manual y el consumo popular. Detrás de esta fachada de profesionalismo y pericia credencializados yace un rasgo importante de la ideología dominante, la separación del conocimiento y el poder. Poulantzas establece “la relación conocimiento-poder se expresa en técnicas particulares del ejercicio de exactas estrategias

¹⁶⁹ Dale, pp. 146-147.

¹⁷⁰ Apple, *Education and Power*, p. 95.

¹⁷¹ James Donald, “Green Paper: Noise of a Crisis,” *Screen Education*, 30 (1979), 13-49

del poder inscritas en la textura del Estado por medio de las cuales las masas populares son permanentemente mantenidas a distancia de los centros de decisión. Estas comprenden una serie de rituales y estilos de habla, así como modos estructurales de formulación y abordaje de problemas que monopolizan el conocimiento en tal manera que las masas populares están efectivamente excluidas”¹⁷².

Esta separación se vuelve más pronunciada en el status que los programas y escuelas de certificación estatal dan a los “expertos” del curriculum; la lógica subyacente de este status sugiere que los maestros deben implementar más que conceptualizar y desarrollar propuestas curriculares. La relación conocimiento-poder también encuentra expresión en las actividades de producción y distribución del conocimiento mismo. Por ejemplo, uno de los roles principales de la escuela es valorizar el trabajo mental y desvalorizar el trabajo manual. Esta división encuentra su más alta representación en las formas de rastrear, de buscar el origen de las relaciones sociales en el aula y otros aspectos de la legitimación escolar cuya función es excluir y desvalorizar la historia y cultura de la clase trabajadora.

Más aún, esta división entre trabajo mental y manual subyace el proceso de socialización escolar que prepara a los estudiantes de la clase trabajadora y otros para sus respectivos lugares en la fuerza de trabajo.

Las escuelas, por supuesto, hacen más que mediatizar la lógica de la dominación y esto puede verse en las contradicciones que emergen alrededor de la ideología de los derechos democráticos que aparece frecuentemente en el curriculum escolar. Las escuelas juegan un rol activo en legitimar la posición de que la política y el poder se definen primariamente alrededor de las ideas de los derechos individuales y a través de la dinámica del proceso electoral. Son centrales a esta ideología liberal de los derechos democráticos los supuestos que definen la esfera política y el rol del Estado en esta esfera.

Lo importante de esta ideología como parte contradictoria del curriculum hegemónico no se puede pasar de largo. Por una parte, funciona separando las ideas de política y democracia de la esfera económica y desplazando la noción de conflicto de su contexto social específico de las clases sociales al contexto de los derechos y la lucha individuales. Por otra parte, hay una cierta contra-lógica en la ideología democrática liberal que provee la base para la resistencia y el conflicto. Esto es, la ideología democrática liberal contiene apreciaciones hacia los derechos humanos que están frecuentemente en oposición a la racionalidad, sujetos del fetichismo de la comodidad, y su orientación a los beneficios.

Finalmente, se debe recordar que la intervención más directa ejercida por el Estado está constituido por la ley. Aunque es imposible discutirlo aquí en detalle, esta intervención frecuentemente adopta formas que ligan a la escuela a la lógica de la represión más que a la dominación ideológica.

Una instancia de esta relación es que el fundamento de la política escolar se establece a veces en las cortes, tal como lo es el empuje para la integración racial en la escuela pública. Otra instancia es que la asistencia a la escuela se establece a través de la ley y cemento “legal” que trae a los estudiantes a las escuelas. En forma relacionada (conjuntas), son las cortes, la policía, y otras agencias estatales las que tratan de obligar a la asistencia escolar involuntaria. Por supuesto, la asistencia escolar involuntaria no garantiza la obediencia de los estudiantes, y de alguna manera se transforma en un punto

¹⁷² Poulantzas, quoted in Donald, “Green Paper”, p. 21.

principal que promueve la resistencia estudiantil, un hecho olvidado frecuentemente por los teóricos de la resistencia.

En conclusión, se debe enfatizar que las teorías del Estado despliegan un servicio teórico coadyuvando a nuestra comprensión de cómo los procesos de reproducción social y cultural funcionan en la esfera política. Correctamente ellas, dirigen nuestra atención hacia la autonomía relativa del Estado y sus aparatos (tales como las escuelas), el carácter contradictorio del Estado, y las presiones ideológicas, económicas y represivas que el Estado ejerce sobre la escuela. Pero se debe reconocer que, como parte de una teoría de la reproducción más amplia, las explicaciones sobre el estado hegemónico exhiben algunos importantes errores teóricos.

Primero, las teorías del Estado enfocan temas macro y estructurales, y tienen como resultado un modo de análisis que señala las contradicciones y la lucha, pero dicen poco acerca de cómo el agenciamiento humano actúa en tales conflictos a nivel de la vida cotidiana y las relaciones sociales del aula.

Una segunda falla es que algunas teorías del Estado muestran poca comprensión de la cultura como un reino relativamente autónomo por su propia contra-lógica inherente. Por ejemplo, la noción tosca (torpe) de Poulantzas de la escuela como un aparato estatal ideológico solamente, no deja espacio teórico para investigar la emergencia y dinámica de las contra-culturas estudiantiles como ellas se desarrollan en el interjuego de las relaciones sociales antagónicas concretas¹⁷³. La cultura es, sin embargo, el sujeto y el objeto de la resistencia, la fuerza impulsora de la cultura está contenida no sólo en cómo funciona para dominar los grupos subordinados, pero también en la manera en la que los grupos oprimidos toman de su propio capital cultural y conjunto de experiencias para desarrollar una lógica de oposición. A pesar del aparente servicio teórico para lo contrario, esta visión dialéctica de la cultura está frecuentemente subsumida dentro de una visión del poder que se apoya con demasiada fuerza en la lógica de la dominación, definiendo a la cultura simplemente como un objeto de la resistencia más que su fuente. Para tener una visión más concreta de la dinámica de la resistencia y la lucha en cuanto ellas conforman a las culturas subordinadas escolares que operan bajo las limitaciones ideológicas y materiales en parte establecidas por el Estado, es necesario estudiar las teorías de la resistencia.

Escuela y teorías de la resistencia

El concepto de “resistencia” es relativamente nuevo en la teoría educacional. Las razones de este abandono teórico pueden atribuirse en parte a las fallas de ambos acercamientos, conservadores y radicales, a la escuela.

Los educadores conservadores analizaron la conducta de oposición primariamente a través de categorías psicológicas que sirvieron para definir a tal conducta no sólo como desviada, sino fundamentalmente como desorganizadora e inferior, una falla de parte de los individuos y los grupos sociales que la exhibían.

Los educadores radicales, por otra parte, ignoran en general el trabajo interno de la escuela y tendieron a considerar a las escuelas como “cajas negras”. Debajo de un discurso primariamente concerniente a las nociones de dominación, conflicto de clase, y hegemonía, ha habido un silencio estructurado en cuanto a cómo los maestros,

¹⁷³ Poulantzas, *Classes in Contemporary Society*, pp. 259-270

estudiantes y otros viven sus vidas cotidianas en la escuela. En consecuencia, ha habido un sobreénfasis en cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, y un subénfasis en cómo el agenciamiento humano se acomoda, mediatiza y resiste a la lógica del capital y sus prácticas sociales dominantes.

Más recientemente, han surgido un número de estudios educacionales que tratan de llevar más allá los importantes pero de alguna manera, limitados a ciertos teóricos de la teoría de la reproducción.

Tomando los conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida para sus análisis, estas posiciones han buscado redefinir la importancia de la mediación, el poder y la cultura en la comprensión de las complejas relaciones entre las escuelas y la sociedad dominante. En consecuencia, el trabajo de un número de teóricos ha sido instrumental al proveer un rico cuerpo de literatura detallada que integra la teoría social neomarxista con estudios etnográficos para iluminar la dinámica de la acomodación y la resistencia en cuanto ellas actúan en los grupos contraculturales dentro y fuera de las escuelas¹⁷⁴.

La resistencia, en estas posiciones, representa una significativa crítica de la escuela como institución y apunta a las actividades y prácticas sociales cuyos significados últimos son políticos y culturales. En contraste con una vasta cantidad de literatura etnográfica sobre la escuela en los Estados Unidos e Inglaterra¹⁷⁵, las teorías de la resistencia neomarxistas no han sacrificado la profundidad teórica ante el refinamiento metodológico. Esto es, los recientes estudios neomarxistas no han seguido el método de ofrecer meramente unos análisis descriptivos superexhaustivos de los funcionamientos internos de la escuela. En cambio, ellos han tratado de analizar cómo actúan las estructuras socioeconómicas determinantes incluidas en la sociedad dominante, a través de las mediaciones de la clase y la cultura, para dar forma a las experiencias antagónicas de la vida cotidiana de los estudiantes. Rechazando el funcionalismo inherente a las versiones conservadoras y radical de la teoría educacional, las posiciones neomarxistas han considerado el curriculum como un complejo discurso que no sólo sirve a los intereses de la dominación sino que también contiene aspectos que proveen posibilidades emancipatorias.

El intento de unir las estructuras sociales y de agenciamiento humano para explorar la manera en que interactúan dialécticamente representa un avance significativo en la teoría educacional. Por supuesto, las teorías neo-marxistas de la resistencia también están rodeadas de problemas y yo sólo mencionaré algunas de las más sobresalientes aquí. Su logro singular es la importancia primaria que asignan a la teoría crítica y el agenciamiento humano como las categorías básicas a usar en el análisis de las experiencias cotidianas que constituyen los funcionamientos internos de la escuela.

¹⁷⁴ Véase, por ejemplo, Willis, *Learning to Labour*; McRobbie and McCabe, *Feminism for Girls*; Robins and Cohen, *Knucle Sandwich*; Dick Hebdige, *Subculture: The Meaning of Style* (London: Methuen, 1980).

¹⁷⁵ Ejemplos representativos de la literatura etnográfica en los Estados Unidos incluyen. Howard Becker, *Boys in White* (Chicago: Univ. of Chicago Press, 1961); Arthur Stinchcombe, *Rebellion in a High School* (New York: Quadrangle Books, 1964); Harry Wolcott, *The Man in the Principal's Office: An Ethnography* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973), George Spindler, ed., *Ethnography of Schooling* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982). Works from England include David Hargreaves, *Social Relations in a Secondary School* (London: Routledge & Kegan Paul, 1967); Colin Lacey, *Hightown Grammar* (Manchester: Manchester Univ. Press, 1970); Peter Woods, *The Divided School* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979); Stephen Ball, *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling* (London: Cambridge Univ. Press, 1981)

Es central a las teorías de la resistencia un énfasis sobre las tensiones y conflictos que median en las relaciones entre el hogar, la escuela y el lugar de trabajo. Por ejemplo, Willis¹⁷⁶ demuestra en su estudio de los “lads” —un grupo de varones de clase trabajadora que constituye la “contracultura” en una escuela secundaria inglesa— que mucha de su oposición a las etiquetas, significados y valores del curriculum oficial y oculto está informado por una ideología de la resistencia cuyas raíces están en las culturas “shop-floor” ocupadas por los miembros de sus familias y otros miembros de su clase. El ejemplo más poderoso de este modo de resistencia de los “lads” está en su rechazo de la primacía del trabajo mental por sobre el manual. No sólo los lads rechazan la pretendida superioridad del trabajo mental, también rechazan su lógica subyacente de que respeto y obediencia se deben dar, a cambio de conocimiento y éxito. Los “lads” se oponen a esta ideología porque la contra-lógica incluida en las familias, los lugares de trabajo, y la vida de las calles que conforman su cultura señala una realidad diferente y más convincente.

Entonces, una contribución importante que ha surgido de los estudios de resistencia es la comprensión de que los mecanismos de la reproducción nunca son completos y siempre se enfrentan con elementos de oposición parcialmente comprendidos.

Además, este trabajo apunta a un modelo dialéctico de la dominación, uno que ofrece alternativas valiosas a muchos de los modelos radicales de reproducción analizados previamente. En lugar de ver a la dominación simplemente como el reproductor de fuerzas externas, por ejemplo, el capital o el Estado, los teóricos de la resistencia han desarrollado una noción de reproducción en la cual la subordinación de la clase trabajadora se ve no sólo como el resultado de las limitaciones estructurales e ideológicas incluidas en las relaciones sociales capitalistas, sino también como parte del proceso de auto-formación dentro de la clase trabajadora misma.

Un tema clave planteado por esta noción de dominación es la cuestión de cómo la lógica que promueve variadas formas de resistencia se vuelve implicada en la lógica de la reproducción. Por ejemplo, las teorías de la resistencia han tratado de demostrar cómo los estudiantes que rechazan activamente la cultura escolar frecuentemente muestran una lógica y visión del mundo que confirma más que critica las relaciones sociales capitalistas existentes. Dos ejemplos demuestran este punto.

Los “lads” de Willis rechazaban la primacía del trabajo mental y su ethos de apropiación individual, pero haciendo así cerraban cualquier posibilidad de conseguir una reacción emancipatoria entre el conocimiento y el disenso. Rechazando el trabajo intelectual, los “lads” desestiman el poder del pensamiento crítico como una herramienta de transformación social¹⁷⁷.

La misma lógica es mostrada por los estudiantes del estudio de Michelle Fine sobre las deserciones de high schools alternativas en el Souter Bronx de Nueva York¹⁷⁸. Fine había supuesto que los estudiantes que desertaban de estas escuelas eran víctimas de “desamparo (debilidad, impotencia) aprendido”, pero ella descubrió en cambio que eran estudiantes más críticos y astutos políticamente de las escuelas alternativas. “Para nuestra sorpresa colectiva (y consternación) los desertores eran esos estudiantes más propensos a identificar la injusticia en sus vidas sociales y en las escuelas, y los más preparados para corregir una injusticia criticando o desafiando a un maestro. Los

¹⁷⁶ Willis, *Learning to Labour*, pp. 99-116

¹⁷⁷ Willis, *Learning to Labour*, pp.89-116.

¹⁷⁸ Fine, “Examining Inequity: View From Urban Schools”, Univ. of Pennsylvania, Unpublished Manuscript, 1982.

desertores eran menos deprimidos, y habían alcanzado niveles económicos equivalentes a los de los estudiantes que permanecieron en la escuela”¹⁷⁹. Hay una cierta ironía aquí; mientras tales estudiantes eran capaces de desafiar a la ideología dominante de la escuela, ellos fracasaban en reconocer los límites de su propia resistencia. Abandonando la escuela, estos estudiantes se ubicaban en una posición que los excluía de los caminos políticos y sociales conducentes a la tarea de reconstrucción radical.

Otro rasgo importante y distintivo de las teorías de resistencia es su énfasis en la importancia de la cultura y, más específicamente, la producción cultural. En los conceptos de producción cultural encontramos la base para una teoría del agenciamiento humano, construida a través del medio activo, progresista, colectivo, de las experiencias de los grupos oprimidos. En un trabajo más reciente, Willis elabora esta idea, sosteniendo que la noción de producción cultural “insiste en la naturaleza activa, transformadora de las culturas y en la habilidad colectiva de los agentes sociales, no sólo para pensar como teóricos, sino para actuar como activistas. Las experiencias vitales, los proyectos individuales y grupales, el conocimiento secreto ilícito e informal, los miedos y fantasías privadas, el poder anárquico amenazante que surge de la asociación irreverente..., no son agregados meramente interesantes...

Estas cosas son centrales determinadas, pero también determinantes. Ellos deben ocupar, “fully fledged in their own right”, un lugar transformador teórico y político vital en nuestros análisis. Esto es, en parte el proyecto de mostrar las capacidades de la clase trabajadora para generar formas de conocimiento colectivas y culturales, aunque ambiguas, complejas y frecuentemente irónicas, no reducibles a las formas burguesas, y la importancia de esto como una de las bases del cambio político¹⁸⁰.

Como Willis sugiere, las teorías de la resistencia señalan nuevas maneras de construir una pedagogía radical desarrollando análisis de las maneras en que clase y cultura se combinan para ofrecer los lineamientos de “política cultural”. En el núcleo de tal política está una lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que conforman los terrenos culturales de los grupos subordinados. A través de este proceso se vuelve posible analizar qué elementos contra-hegemónicos contienen tales campos culturales, y cómo tienden a incorporarse a la cultura dominante y subsecuentemente a despojarse de sus posibilidades políticas.

Está implícita en tal análisis la necesidad de desarrollar estrategias en las escuelas en las que se pueda rescatar a las culturas de oposición de los procesos de incorporación con el objeto de proveer la base para una fuerza política viable. Un elemento esencial de tal tarea ha sido abandonado generalmente por los educadores radicales, es el desarrollo de una pedagogía radical que ligue una política de lo concreto no sólo con los procesos de reproducción sino también con la dinámica de la transformación social. La posibilidad de tal tarea ya existe y está presente en el invento de los teóricos de la resistencia de ver a las culturas de los grupos subordinados como más que el subproducto de la hegemonía y la derrota¹⁸¹.

Otro rasgo importante de la teoría de la resistencia es una comprensión más profunda de la noción de autonomía relativa. Esta noción está desarrollada a través de un número de análisis que señalan esos momentos no reproductivos que constituyen y apoyan la noción crítica de agenciamiento humano. Como he mencionado, la teoría de la resistencia

¹⁷⁹ Fine, p. 6.

¹⁸⁰ Willis, “Cultural Production and Theories of Reproduction”, p.114.

¹⁸¹ Es importante señalar que la oposición desarrollada por los grupos subordinados pueden mostrarse, no sólo como resistencia sino como expresión de pugna de grupos por constituir su identidad social.

asigna un rol activo al agenciamiento humano y la experiencia como eslabones mediadores clave entre los determinantes estructurales y los efectivos vividos. En consecuencia, se reconoce que las diferentes esferas o sitios culturales —escuelas, familias, medios masivos— están gobernados por atributos ideológicos complejos que frecuentemente generan contradicciones dentro y entre ellos. Al mismo tiempo, la noción de dominación ideológica unitaria y que todo lo abarca en su forma y contenido es rechazada, y se sostiene correctamente, que las ideologías dominantes mismas son frecuentemente contradictorias, como lo son las diferentes facciones de las clases gobernantes, las instituciones que las sirven, y los grupos subordinados bajo su control.

Considerando las debilidades de las teorías de la resistencia, haré varias críticas que representan puntos de partida para el ulterior desarrollo de una teoría crítica de la escuela.

Primero, aunque los estudios de la resistencia señalan esos sitios sociales y “espacios” en los que enfrentan y desafían a la cultura dominante los grupos subordinados ellos no conceptualizan adecuadamente el desarrollo histórico de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha.

Lo que falta en esta perspectiva son los análisis de esos factores mediados cultural e históricamente que producen una gama de conductas de oposición, algunas de las cuales constituyen resistencias y otros no. Dicho en forma simple, no toda conducta de oposición tiene una “significación radical”, ni es toda conducta de oposición una respuesta bien definida a la dominación. La idea aquí es que ha habido demasiado pocos intentos de los teóricos educacionales de comprender cómo los grupos subordinados encarnan y expresan una combinación de conductas reaccionarias y progresistas —conductas que encarnan las ideologías que subyacen a la estructura de dominación social y contienen la lógica necesaria para superar a la misma.

La conducta de oposición no puede ser simplemente una reacción de impotencia, sino que puede ser una expresión de poder que está abastecida por y reproduce la gramática más poderosa de la dominación.

Entonces, en un nivel, la resistencia puede ser la simple apropiación y muestra de poder, y puede manifestarse a través de los intereses y discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista. Por ejemplo, los estudiantes pueden violar las reglas escolares, pero la lógica que informa tal conducta puede tener sus raíces en formas de hegemonías ideológicas tales como racismo y discriminación sexual. Más aún, la fuente de tal hegemonía frecuentemente se origina afuera de la escuela. Bajo tales circunstancias, las escuelas se vuelven sitios sociales donde la conducta de oposición simplemente aparece, surgiendo menos como una crítica a la escuela que como una expresión de la ideología dominante.

Esto está más claro en la descripción de Angela McRobbie de alumnas de sexto año en Inglaterra quienes, haciendo valer agresivamente su sexualidad, parecen estar rechazando la ideología oficial de la escuela con su énfasis sexualmente represivo en la prolijidad, pasividad, sumisión y “femineidad”¹⁸². Su oposición toma la forma de tallar los nombres de los novios en los bancos escolares, lucir ropas ajustadas y maquillaje, ostentando sus preferencias por los muchachos más grandes, maduros y pasando

¹⁸² Angela McRobbie, “Working Class Girls and the Culture of Femininity”, in *Women Take Issue*.

interminables cantidades de tiempo hablando de muchachos y novios. Se podría sostener que este tipo de conducta de oposición, más que sugerir resistencia, muestra primariamente un modo opresivo de discriminación sexual. Su principio organizador parece estar ligado a las prácticas sociales conformadas por el objetivo de lograr desarrollar un casamiento sexual y en última instancia exitoso. Entonces, parece subrayar una lógica que tiene poco que ver con la discriminación sexual que caracterizó la vida de la clase trabajadora y la cultura masiva en general. Esto no significa decir que tal conducta puede darse por perdida y describirse simplemente como reaccionaria. Obviamente, el hecho de que esas jóvenes actúen colectivamente y traten de definir para sí mismas lo que ellas quieren de la vida contiene un momento emancipatorio.¹⁸³ Pero en el análisis final, este tipo de oposición está in-formado de una lógica de dominación más que de liberación.

Esto conduce a una idea relacionada. Las teorías de la resistencia han ido demasiado lejos en ver a las escuelas como instituciones caracterizadas exclusivamente por formas de dominación ideológica. Lejos de esta visión quedó la comprensión provista por los teóricos del modelo reproductivo del Estado hegemónico: la noción de que las escuelas son también instituciones estatales coercitivas, incluyendo la policía y las cortes, para obligar a la asistencia escolar que es voluntaria. El punto aquí es que las teorías de la resistencia deben reconocer que en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con sus respectivas recompensas y demandas. Su conducta en la escuela puede estar abastecida por imperativos ideológicos... que tienen poco que ver con la escuela directamente.

La escuela simplemente se transforma en el lugar donde se expresa la naturaleza opuesta de esos imperativos. En resumen, las conductas de oposición se producen entre los discursos y valores contradictorios. La lógica que informa un acto de resistencia dado puede por una parte estar ligado a intereses que son específicos de clase, sexo o raza.

Por otra parte, puede expresar los momentos represivos inscritos en tal conducta por parte de la cultura dominante más que un mensaje de protesta contra su existencia.

Para comprender la naturaleza de tal resistencia, debemos ubicarla en un contexto más amplio para ver cómo ella es mediatizada y articulada en la cultura de tales grupos de oposición. Por una falla en la comprensión de la naturaleza de la resistencia, la mayoría de las teorías de la educación trataron de alguna manera, superficialmente el concepto. Por ejemplo, cuando se acentúa la dominación en tales estudios, los retratos de las escuelas, los estudiantes de clase trabajadora y la pedagogía de aula frecuentemente aparecen demasiado homogéneos y estáticos como para ser tomados en serio. Cuando se discute la resistencia, su naturaleza contradictoria generalmente no se analiza seriamente ni se trata dialécticamente la conciencia contradictoria de los alumnos y los maestros.

Un segundo punto débil en las teorías de la resistencia es que ellas raramente toman en cuenta aspectos concernientes a sexo y raza. Como lo ha señalado un número de feministas, los estudios de resistencia, cuando se analizan dominación, lucha y escuela, generalmente ignoran a las mujeres y los aspectos sexuales, y se centran en cambio en

¹⁸³ A representative example of the work I am criticizing can be found in Nancy King, "Children's Play as a Form of Resistance In the Classroom", *Journal of Education*, 164 (1982), 320-329; Valerie Suransky, "Tale of Rebellion and Resistance: The Landscape of Early Institutional Life", *Journal of Education* (forthcoming). There is a certain irony in that these articles are organized around the concept of resistance without ever providing a rigorous theoretical definition of what the term means.

los hombres y aspectos de clase¹⁸⁴. Esto ha significado que las mujeres no son consideradas en conjunto o se las incluye sólo en términos que reflejan los sentimientos de los grupos contra-culturales masculinos que se están describiendo, Esto acarrea un número de importantes problemas que futuros análisis deben resolver. Un problema es que tales estudios fallaron en explicar la noción de patriarcado como un modo de dominación que corta transversalmente varias esferas sociales y que media entre hombres y mujeres dentro y entre las diferentes formaciones de clases sociales. El punto aquí es, por supuesto, que la dominación no está informada singularmente ni agotada por la lógica de la opresión de clase, ni afecta a hombres y mujeres de manera similar. Las mujeres, aunque en grados distintos experimentan dobles formas de dominación, en el hogar y en el lugar de trabajo. Cómo las dinámicas de estas formas se interconectan, reproducen y mediatizan en las escuelas representa un área importante de investigación continua.

Otro problema es que estos estudios no tienen espacio teórico para la exploración de formas de resistencia que son específicas de raza y sexo, particularmente cuando estas median las divisiones sexual y social del trabajo en variados sitios sociales, tales como las escuelas. El error de no incluir a las minorías femeninas y raciales en tales estudios tuvo como resultado una tendencia muy poco crítica a “romantizar” modos de resistencia aun cuando ellos contienen perspectivas sexuales y reaccionarias.

La ironía aquí es que una gran cantidad de neo-marxistas trabajan sobre la resistencia, aunque abiertamente adherentes a ideales emancipatorios, terminan contribuyendo a la reproducción de actitudes y prácticas discriminatorias raciales y sexuales.

Una tercera debilidad que caracteriza a las teorías de la resistencia, como lo señala Jim Walker, es que ellas se han centrado orimariamente en los actos abiertos de la conducta estudiantil rebelde¹⁸⁵. Limitando así sus análisis, las teorías de la resistencia ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes y malentendieron frecuentemente el valor político de la resistencia abierta. Por ejemplo, algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas rutinarias de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran conformidad externa con la ideología de la escuela, optando por modos de resistencia que son silenciosamente (poco) subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial de ser progresivos políticamente a la larga. Estos estudiantes pueden usar el humor para desorganizar una clase, usar la presión colectiva para desviar a los maestros de las lecciones, y voluntariamente ignorar las direcciones del maestro mientras tratan de desarrollar espacios que les permitan escapar del ethos del individualismo que penetren en la vida escolar. Cada tipo de conducta puede indicar una forma de resistencia si surge de una condena ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes que caracterizan a las escuelas en general. Esto es, si vemos estos actos como prácticas que involucran una reacción política consciente o semiconsciente contra las relaciones de dominación construidas por la escuela, entonces estos estudiantes están resistiendo a la ideología de la escuela en una manera que les da el poder de rechazar al sistema en un nivel que no los hará impotentes para rechazarla en el futuro. No renunciaron a su acceso al conocimiento y las capacidades que pueden

¹⁸⁴ Vease por ejemplo, Angela McRobbie, “Settling Accounts with Subcultures”, *Screen Education*, 34 (1980), 37-49.

¹⁸⁵ Walker, “Rebels With Our Applause: A Critique of Resistance Theories”, *Journal of Education* (forthcoming).

permitirles moverse más allá de las posiciones específicas del callejón sin salida, del trabajo alienante que la mayoría de los rebeldes llamativos ocuparán eventualmente¹⁸⁶.

Lo que los teóricos de la resistencia fallaron en reconocer es que algunos estudiantes son capaces de ver a través de las mentiras y promesas de la ideología escolar dominante pero deciden no traducir este descubrimiento en formas extremas de rebelión. En algunos casos la causa de esta decisión puede ser una comprensión de que la rebelión abierta puede ser impotente ahora y en el futuro. No es necesario decirlo, ellos pueden también pasar la escolaridad en sus propios términos y aun enfrentar oportunidades limitadas en el futuro. Pero, lo que es de importancia fundamental aquí es que cualquier otra alternativa parece ideológicamente inocente y limita cualquier esperanza trascendental para el futuro que estos estudiantes puedan tener¹⁸⁷.

Es la tensión entre la realidad presente de sus vidas y su deseo de soñar con un mundo mejor lo que hace a tales estudiantes líderes políticos potenciales. Por supuesto, en algunos casos los estudiantes pueden no ser conscientes de las bases políticas de su posición hacia la escuela, excepto por una conciencia general de su naturaleza dominante y la necesidad de escapar de ella de alguna manera sin relegarse a sí mismos a un futuro que no quieren. Aun esta vaga comprensión y su conducta concomitante auguran una lógica políticamente progresiva, una lógica que necesita ser incorporada en una teoría de la resistencia.

Una cuarta debilidad de las teorías de la resistencia es que no han prestado suficiente atención al aspecto de cómo la dominación alcanza la estructura de la personalidad misma. Hay poco concerniente a la relación frecuentemente contradictoria entre comprensión y acción. Parte de la solución de este problema puede estar en descubrir la génesis y operación de esas necesidades socialmente construidas que atan a las personas a las estructuras de dominación más amplias. Los educadores radicales mostraron una lamentable tendencia a ignorar la cuestión de las necesidades y los deseos en favor de expresiones centradas en la ideología y conciencia. Una Psicología crítica se necesita que señale la manera en que la “no-libertad” se reproduce en la psique de los seres humanos. Necesitamos comprender cómo las ideologías dominantes impiden el desarrollo de necesidades multifacéticas en los oprimidos, o en otras palabras, cómo las ideologías hegemónicas actúan para impedir en los grupos oprimidos la creación de necesidades que van más allá de la lógica instrumental del mercado. Yo estoy involucrado aquí con tales necesidades radicales como esas que representan el empuje vital hacia nuevas relaciones entre hombres y mujeres, las generaciones, las diferentes razas y la humanidad y la naturaleza. Más específicamente necesitamos comprender cómo remplazar por las necesidades radicales organizadas alrededor del deseo de un trabajo significativo, solidaridad, sensibilidad estética, eros y libertades emancipatorias, la codicia egoísta, agresiva, calculadora de los intereses capitalistas. Las estructuras de necesidades alienantes —esas dimensiones de nuestra psique y personalidad que nos atan a relaciones y prácticas sociales que perpetúan los sistemas de explotación y servidumbre de la humanidad— representan una de las áreas más cruciales desde las cuales dirigir una pedagogía radical.

La cuestión de la génesis histórica y la transformación de las necesidades constituye, en mi mente, la base más importante para una teoría de la praxis educacional radical. Hasta que los educadores puedan señalar las posibilidades de desarrollo de “necesidades radicales que desafíen el sistema de intereses y reproducción existentes y apunten a una

¹⁸⁶ Willis, *Learning to Labour*, pp. 130-132.

¹⁸⁷ Ver Willjs, *Learning to Labour*, chs. 8 and 9: Connel et al., *Making The Difference*, ch. 5

sociedad emancipada”¹⁸⁸, será excepcionalmente difícil comprender cómo las escuelas funcionan para incorporar a la gente, o lo que eso puede significar para el establecimiento de una base para el pensamiento crítico y la acción responsable. Dicho de otra manera, sin una teoría de las necesidades radicales y una psicología crítica, los educadores no tienen manera de comprender a la gama y la fuerza de las estructuras sociales alienantes tal como se manifiestan en los aspectos vividos y no discursivos de la vida cotidiana¹⁸⁹.

Hacia una teoría de la resistencia

“Resistencia” es un valioso constructo (concepto) teórico e ideológico que provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia y más importante aun, provee un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica. Como he notado, el uso corriente del concepto de resistencia por parte de los educadores radicales sugiere una falta de rigor intelectual y una sobredosis de “sloppines” teórica. Es imperativo que los educadores sean más precisos sobre lo que “resistencia” realmente es y lo que no es, y sean más específicos sobre cómo el concepto puede usarse para desarrollar una pedagogía crítica. También es claro que es necesario considerar más extensamente la racionalidad del empleo del concepto. Discutiré ahora estas ideas y delinearé brevemente algunos conceptos teóricos básicos para desarrollar un fundamento más riguroso intelectualmente y útil políticamente para realizar tal tarea.

En el sentido más general, la resistencia debe ubicarse en una racionalidad teórica que provee un nuevo contexto para examinar las escuelas como sitios sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados. El concepto de resistencia, en otras palabras, representa más que un nuevo hallazgo (catchword) heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y lleva el análisis de la conducta de oposición del terreno teórico del funcionalismo y las principales corrientes en psicología educacional, al terreno de la ciencia política y sociología.

“Resistencia” en este caso, redefine las causas y significado de la conducta de oposición sosteniendo que tiene poco que ver con la desviación y la “Helplessness” aprendida pero que tiene mucho que ver con la indignación política y moral.

Además de cambiar la base teórica para analizar la conducta de oposición, el concepto de resistencia señala un número de supuestos (assumptions) y expresiones (ideas-concerns) sobre la escolarización que son generalmente descuidadas en las visiones tradicionales de la escuela y las teorías radicales de la reproducción. Primero, celebra una noción dialéctica del agenciamiento humano que describe correctamente a la dominación como un proceso ni estático ni completo. Concomitantemente, no se ve a los oprimidos como simplemente pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señaló la necesidad de comprender más profundamente las complejas maneras en que la gente mediatiza y responde a la conexión entre sus propias experiencias y las estructuras de dominación y limitaciones (constraint). Las categorías centrales que emergen en una teoría de la resistencia son intencionalidad, conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor de la conducta no discursiva. Segundo, la resistencia agrega nueva

¹⁸⁸ Jean Cohen, review of *Theory and Need in Marx*, by Agnes Heller, *Telos*, 33 (1977), 170-184.

¹⁸⁹ Para un excelente análisis de las relaciones entre marxismo y psicoanálisis, véase las diferentes Interpretaciones de Richard Lichtman, *The production of Desire* (New York: Free Press, 1982; and Russell Jacoby, *Social Amnesia* (Boston: Beacon Press, 1973).

profundidad a la noción de que el poder es ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones interactuantes de dominación y autonomía. Entonces, el poder no es nunca unidimensional, es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia.

Por último, es inherente a una noción radical de resistencia, un deseo manifiesto de una transformación radical, un elemento de trascendencia que parece estar faltando en las teorías radicales de la educación, que parecen estar atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo Orwelliano.

En adición al desarrollo de una racionalidad para la noción de resistencia, hay una necesidad de formular criterios contra los cuales el término pueda ser definido como una categoría central de análisis en las teorías de escolarización. En el sentido más general, pienso que la resistencia debe situarse en una perspectiva que tome a la noción de emancipación como un interés-guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia deben ser definidos por el grado en el cual contiene posibilidades de desarrollar lo que Herbert Marcuse denominó “un contenido de emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad”¹⁹⁰.

Entonces, el elemento central para analizar cualquier acto de resistencia debe concernir con el descubrimiento del grado en que este ilumina, implícita y explícitamente, la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión. En otras palabras, el concepto de resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y provea oportunidades teóricas para la auto-reflexión (self-reflection) y lucha en el interés de la emancipación propia y social con el grado en que la conducta de oposición suprime las contradicciones sociales mientras simultáneamente “emerging with”, en lugar de criticar, la lógica de la dominación ideológica, no cae en la categoría de resistencia sino en su opuesto: acomodación y conformismo. El valor del concepto de resistencia reside en su función crítica y en su potencial para utilizar las posibilidades radicales incluidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión. En otras palabras, el concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, de contra lógica que debe ser analizado para revelar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de esas formas de dominación inherentes en las relaciones sociales contra las que reacciona. Por supuesto, este es un conjunto más bien general de estándares sobre los cuales apoyar la noción de resistencia, pero provee una noción de interés y un “scaffold” teórico sobre el cual hacer una distinción entre formas de conducta de oposición que pueden ser usadas o bien para el mejoramiento de la vida humana o para la destrucción y la denigración de valores humanos básicos.

Algunos actos de resistencia revelan bastante visiblemente su potencial radical, mientras otros son más bien ambiguos, otros aún pueden revelar nada más que una afinidad por la lógica de la dominación y destrucción. Es el área ambigua que yo quiero analizar brevemente ya que las otras dos se explican por sí mismas. Recientemente, oía un educador radical sostener que los maestros que corren a casa temprano después de la escuela están, efectivamente, cometiendo actos de resistencia. Ella también sostenía que los maestros que no se preparan adecuadamente para sus lecciones de clase participan en una forma de resistencia también. Por supuesto, es igualmente sostenible (debatible) que los maestros en cuestión son simplemente holgazanes, que se preocupan muy poco por enseñar y que lo que en efecto se muestra no es resistencia sino conducta no profesional y no ética. En estos casos, no hay una respuesta lógica y convincente a nin-

¹⁹⁰ Marcuse, *The Aesthetic Dimension* (Boston: Beacon Press, 1977).

gún argumento. Las conductas descritas no hablan por sí mismas. Llamarlas resistencia es transformar el concepto en un término que no tiene precisión analítica. En casos como estos, uno debe ligar la conducta bajo análisis con una interpretación provista por los sujetos mismos o hurgar profundamente las condiciones históricas y relacionadas desde la cual se desarrollan las conductas. Sólo entonces se revelará el interés incluido en tales conductas.

Se sigue de mi argumento que los intereses subyacentes de una forma específica de conducta pueden hacerse claros una vez que la naturaleza de tal conducta es interpretada por la persona que lo exhibe. Pero no quiero decir que tales intereses serán revelados automáticamente. Los individuos pueden no ser capaces de explicar las nociones de sus conductas, o la interpretación puede estar distorsionada. En este caso, el interés subyacente en tal conducta puede ser iluminado contrastando con el fondo de prácticas y valores sociales del cual emerge esa conducta. Tal referencia debe encontrarse en las condiciones históricas que promovieron la conducta, los valores colectivos del grupo de pares, o las prácticas incluidas en otros sitios sociales tales como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia. Quiero acentuar que el concepto de resistencia no debe transformarse en una categoría colgada indiscriminadamente sobre cada expresión de conducta de oposición". Por el contrario, debe devenir un constructo analítico y un modo de averiguar (inquiry) que es autocrítico (self-critical) y sensible a sus propios intereses, conciencia radical en aumento y una acción colectiva crítica.

Volvamos a la cuestión de cómo definimos resistencia y cómo vemos las conductas de oposición, y a las implicaciones para hacer tales distinciones. En un nivel, es importante ser preciso teóricamente sobre cuáles formas de conducta de oposición constituyen la resistencia y cuáles no. En otro nivel, es igualmente importante sostener que todas las formas de conducta de oposición representan un punto focal para el análisis crítico y deben ser analizadas para ver si representan una forma de resistencia, descubriendo sus intereses emancipatorios.

Es una cuestión de precisión y definición teórica y por otro lado, como una cuestión de estrategia radical, todas las formas de conductas de oposición, realmente de resistencia o no, deben ser examinadas para su posible uso como base para un análisis crítico. Entonces, la conducta de oposición deviene el objeto de clarificación teórica y el sujeto de consideraciones pedagógicas.

En un nivel más filosófico, quiero acentuar que el constructo teórico de la resistencia rechaza la noción positivista de que el significado de conducta es sinónimo de una lectura literal basada en la acción inmediata. En cambio, se debe ver a la resistencia desde un punto de partida teórico que liga la manifestación de la conducta con el interés que ella encierra, yendo más allá de la inmediatez de la conducta al interés que subyace a su lógica frecuentemente oculta, una lógica que también debe ser interpretada a través de las mediaciones histórica y culturales que la conforman. Finalmente, quiero enfatizar que el valor último de la noción de resistencia debe ser medido no sólo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva sino, más importante aún, por el grado en que contiene la posibilidad de galvanizar la lucha política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social.

Discutiré ahora brevemente el valor de una noción dialéctica de resistencia para una teoría crítica de escolarización. El valor pedagógico de la resistencia se apoya, en parte, en las conexiones que hace entre estructura y agenciamiento humano por un lado y la cultura y el proceso de autoformación por el otro.

La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son sitios simplemente instruccionales, no sólo politizando la noción de cultura sino analizando también las culturas escolares dentro del convulsionado terreno de la lucha y la protesta. En efecto, esto representa un nuevo contexto teórico para comprender el proceso de escolarización que ubica el conocimiento, valores y relaciones sociales educativas dentro del contexto de relaciones antagónicas y las examina dentro del interjuego de las culturas escolares dominante y subordinado. Cuando se incorpora una teoría de la resistencia a la pedagogía radical, los elementos de la conducta de oposición en las escuelas devienen el punto focal para analizar relaciones sociales y experiencias diferentes, frecuentemente antagónicas, entre los estudiantes de la cultura dominante y subordinado. Dentro de este modelo de análisis crítico se vuelve posible iluminar cómo los estudiantes pueden con los limitados recursos a su disposición reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias.

La teoría de la resistencia ilumina la complejidad de respuestas de los estudiantes a la lógica de la escolarización. En consecuencia, ilumina la necesidad de los educadores radicales de develar cómo la conducta de oposición frecuentemente emerge dentro de formas de conciencia contradictorias que no están nunca libres de la racionalidad reproductiva incluida en las relaciones sociales del capitalismo. Una pedagogía radical, entonces debe reconocer que la resistencia estudiantil en todas sus formas representa en sus manifestaciones de lucha y solidaridad que en su incompletitud (incompleteness), a la vez critican (challenge) y confirman la hegemonía capitalista. Lo que es más importante es la voluntad de los educadores radicales de buscar los intereses emancipatorios que subyacen a tal resistencia y hacerlos visibles a los estudiantes y a otros como para que puedan ser objeto de debate y análisis político.

Una teoría de la resistencia es central para el desarrollo de una pedagogía radical por otras razones también. Ayuda a traer al foco aquellas prácticas sociales en las escuelas cuyo objetivo final es el control del proceso de aprendizaje y la capacidad para el pensamiento crítico y la acción. Por ejemplo, señala a la ideología subyacente del currículum hegemónico, a sus cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados, y particularmente a la manera en que este currículum margina o descalifica el conocimiento de la clase trabajadora tanto como el conocimiento sobre la mujer y las minorías. Más aún, la teoría de la resistencia revela la ideología que subyace en tal currículum, con sus énfasis en la apropiación del conocimiento individual más que grupal (colectivo) y cómo este énfasis conduce a un “wedge” entre los estudiantes de las diferentes clases sociales. Esto es particularmente evidente en las diferentes aproximaciones al conocimiento llevadas a cabo en muchas familias de clase trabajadora y clase media. El conocimiento en la cultura de la clase trabajadora es frecuentemente construido sobre los principios de la solidaridad y el compartir, mientras que dentro de la cultura de clase media, el conocimiento se forja en competencia individual y visto como una barrera de separación.

En resumen, la teoría de la resistencia llama la atención sobre la necesidad que tienen los educadores radicales de descubrir (develar) los intereses ideológicos incluidos en los variados sistemas de mensajes de la escuela, particularmente aquellos encerrados en el currículum, sistema de instrucción y 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 mostradas por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus limitaciones y sus posibilidades para permitir un pensamiento crítico, discurso analítico y aprendizaje a través de la práctica colectiva,

Finalmente, la teoría de la resistencia sugiere que los educadores radicales deben desarrollar una relación crítica más que pragmática con los estudiantes. Esto significa que cualquier forma viable de pedagogía radical debe analizar cómo las relaciones de dominación en las escuelas se originan, cómo se sostienen y cómo los estudiantes, en particular se relacionan con ellos. Esto implica mirar más allá de las escuelas. Esto sugiere tomar seriamente la contra-lógica que empuja a los estudiantes fuera de las escuelas, hacia las calles, los bares y la cultura subterránea (shopfloor)¹⁹¹.

Para muchos estudiantes de clase trabajadora, estos campos (realms) son “tiempo real” como opuesto al “tiempo muerto” que frecuentemente experimentan en las escuelas. Las esferas sociales que forman esta contra-lógica pueden representar unos pocos terrenos restantes que proveen a los oprimidos la posibilidad de agenciamiento humano y autonomía. Todavía estos terrenos parecen representar menos una forma de resistencia que una expresión de solidaridad y autoafirmación.

El empuje de esta contra-lógica debe ser críticamente tornado (engaged) y construido dentro del contexto de una pedagogía radical. Esto no sugiere que debe ser absorbido dentro de una teoría de la escolarización. Por el contrario, debe ser apoyado por educadores radicales y otros desde adentro y fuera de las escuelas. Pero como objeto de análisis pedagógico, esta contra-lógica debe ser visto como un terreno teórico importante en el cual uno encuentra imágenes de libertad que señalan fundamentalmente nuevas estructuras en la organización pública de la experiencia, inherentes a las esferas públicas de oposición, que constituyen la contralógica, son las condiciones alrededor de las cuales los oprimidos organizan importantes necesidades y relaciones. Entonces, representa un terreno importante en la batalla ideológica por la apropiación de significado y experiencia. Por esta razón provee a los educadores una oportunidad para ligar lo político con lo personal para comprender cómo el poder es mediado, resistido, y reproducido en la vida cotidiana. Más aún, sitúa la relación entre las escuelas y la sociedad más amplia dentro de un contexto teórico informado fundamentalmente por una pregunta política: ¿cómo desarrollamos una pedagogía radical que haga significativas a las escuelas para hacerlas críticas, y cómo las hacemos críticas para hacerlas emancipatorias?

En resumen, las bases para una nueva pedagogía radical deben ser extraídas de una comprensión teóricamente sofisticada de cómo el poder, la resistencia y el agenciamiento humano pueden devenir elementos centrales en la lucha por el pensamiento y aprendizaje críticos. Las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsas de resistencia que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, formas que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social.

Para aquellos que sostienen que este es un objetivo político, replicaría que tienen razón, ya que es un objetivo que apunta a lo que debería ser la base de todo aprendizaje, la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos.

¹⁹¹ Debo a una conversación con Stanley Aronowitz el llamarme la atención sobre la idea de contrasentido. Para una mayor elaboración al respecto véase su *Crisis in Historical Materialism* (New York: Preager, 1981).