

COMO OBSERVAR LA REPRODUCCION***Elsie Rockwell**

En el desarrollo de la teoría social son decisivos los momentos de su vinculación con la investigación empírica; pueden ser momentos repartidos en diferentes puntos, anteriores o posteriores a la formalización de la teoría; momentos que pueden coincidir en un mismo investigador o bien ocurrir en individuos que tienen escaso conocimiento uno del otro. A la larga es en el enlace entre los trabajos teóricos y empíricos donde se da el largo proceso de precisión y elaboración de un concepto teórico, y con ello se da la posibilidad de “pensar *con* el concepto y no sólo acerca de él”, en palabras de Geertz¹⁹²; es decir, se da la posibilidad de empezar a utilizar el concepto para conocer realidades históricas.

No es excepción el caso de la noción de “la reproducción”, que ha sido privilegiada en la última década como el concepto explicativo de la educación. La riqueza de la discusión teórica acerca de la reproducción ha tenido una relación contradictoria con la investigación empírica. Algunas de las investigaciones iniciales¹⁹³ acusaban una perspectiva funcionalista en su formulación empírica que matizaba la conceptualización misma de reproducción que ofrecían; los desarrollos teóricos que contribuían, en general, rebasaban los alcances del desarrollo empírico. Los grandes teóricos de la producción, Althusser, Bourdieu, Bernstein, Apple y Giroux, se han dedicado con mayor éxito a la formalización teórica que a la investigación empírica correspondiente, y apelan más a la ilustración empírica y a la exposición analítica.

Los últimos desarrollos teóricos de algunos de estos autores (Apple y Giroux) han incorporado las implicaciones conceptuales de estudios empíricos hechos por investigadores con posiciones teóricas explícitas y polémicas frente a la conceptualización dominante de la reproducción. Cierta investigación histórica y etnográfica, sobre todo, ha echado luz no sólo en torno a este concepto clave, sino también a su contrario, la contra-reproducción o resistencia. Varios estudios etnográficos recientes (por ejemplo R. Sharp y A. Green, Paul Willis, Jean Anyon, Robert Connell y otros)¹⁹⁴, han ofrecido descripciones y nuevas conceptualizaciones justo en aquellos puntos, donde se cruzan las determinaciones estructurales con los procesos cotidianos y las prácticas de los sujetos, en los que la teoría anterior tendía a apelar al sentido común. Esta contribución es reconocida y asumida por algunos autores. Por ejemplo, M. Apple, en un comentario crítico a su propio libro, *Ideology and Curriculum*, reflexiona:

Veía en las escuelas, y especialmente en el currículum oculto, una exitosa correspondencia con las necesidades ideológicas del Capital: sólo faltaba observar cómo

* Ponencia presentada en el Congreso La Práctica Sociológica, UNAM, México. D.F. oct. 1985.

¹⁹² Clifford Geertz, “Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture”, en *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books, 1973.

¹⁹³ C. Baudelot y R. Establet, *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI Editores, 1975. S. Bowles y H. Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI Editores, 1981, Bourdieu, Pierre, y J.C. Passeron, *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Editores Labor, 1966.

¹⁹⁴ R. Sharp and A. Green, *Education and Social Control*, London: Routledge and Kegan Paul, 1975; Paul Willis, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Jobs*, London: L. Gowet, 1977; Jean Anyon, “Social Class and School Knowledge”, *Curriculum Inquiry*, 11:1, 1981, pp. 3-41; Robert Connell, *Making The Difference, School, Families and Social Division*. London: George Allen and Unwin, 1982.

esto se lograba, en la realidad. Mis formulaciones de entonces carecían, ahora resulta obvio, del análisis de las contradicciones, los conflictos, las mediaciones y sobre todo, las resistencias, además de la reproducción.

...Estos estudios etnográficos ayudan a mostrar con claridad que no existe ningún proceso mecánico por el cual las presiones externas de la economía o del Estado inexorablemente moldeen las escuelas y los alumnos de acuerdo con los procesos de la legitimación y la acumulación del capital cultural y económico¹⁹⁵.

Aún así, resulta escasa la investigación empírica frente al cúmulo de problemas y debate conceptuales en torno a la reproducción. Las dificultades de realizar investigación pertinente para la discusión teórica son, en este caso, especialmente acentuadas y frecuentemente negadas por las tendencias empiristas prevalecientes en muchos de los ámbitos de la investigación educativa.

Las tendencias empiristas dentro de la investigación empírica se identifican no por el hecho de trabajar con “datos empíricos” sino básicamente por remitir a una posición epistemológica, posición que se sintetiza en la supuesta separación entre conceptualización teórica y observación de la realidad, o bien, que postula un supuesto acceso inmediato, directo y ateórico a “la realidad social “. Este supuesto, descartado ya hace años por la ciencia epistemológica, se reproduce aún, implícita o explícitamente, en posiciones teórico-metodológicas de diverso origen. Se encuentra en el neopositivismo que supone poder comprobar o modificar hipótesis teóricas al confrontarlas con “datos objetivos” cuya obtención se supone independiente de las formulaciones teóricas mismas; se encuentra también, con valoración opuesta, en el interaccionismo simbólico radical, que recomienda despojarse de presupuestos teóricos para “observar la realidad, tal cual es”¹⁹⁶. Desde luego, sabemos que esto no es posible, aún para quienes lo sostienen como posición. Cierta conceptualización está presente incluso en las técnicas y categorías que anteceden la recolección de “datos objetivos”, como lo está en la mirada de quien observa “en el campo”; esta conceptualización sólo puede ser asumida o negada, pero no eliminada. Asumirla implica un continuo trabajo teórico, posible dentro de cualquier opción teórico-metodológica.

Es importante aclarar que no es suficiente tener un “marco teórico” para *dejar* de ser empirista; son igualmente empiristas aquellos estudios en que el “marco teórico” permanece tan alejado del trabajo empírico que jamás se logra construir un objeto de estudio coherente con la formulación teórica explícita, caso frecuente en la investigación. En este sentido, el trabajo conceptual necesario en la investigación empírica es el de construir y explicitar los nexos entre los diferentes niveles de la teoría y la información empírica, de construir así “lo observable” de la realidad y hacerlo inteligible dentro de la estructura de relaciones postuladas teóricamente.

En la opción de la investigación empírica no-empirista, se reconoce la ineludible implicación de la teoría en el proceso de observación, en la descripción misma de la realidad. De no plantearse un relativismo que valide como equivalentes todas las “interpretaciones” teóricas posibles, se enfrenta el investigador al problema de evaluar las diferentes opciones y los avances de la teoría. La acumulación de resultados “positivos”

¹⁹⁵ M. Apple. “Reproduction, Contestation and Curriculum: An Essay In Self-Criticism”, *Interchange*, Vol. 12, Nos. 2-3, 1981. pp. 35 y 37.

¹⁹⁶ H. Blumer. *Symbolic Interaction: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969, pp. 21-60. (Traducción al español, *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona Hora S.A. 1982.

mediante el uso de un “método científico”, considerado teóricamente neutro, deja de ser criterio válido para ello. Tampoco resulta ser criterio adecuado la formalización teórica (criterio racionalista) en sí misma’. La posibilidad de distinguir mejores teorías debe buscarse en su contenido, en su capacidad de determinar la continuidad y discontinuidad de elementos empíricos (de hacer “observables” elementos que antes no lo eran) y de situarlos dentro de relaciones construidas teóricamente, de tal manera que sean inteligibles. Este proceso de construcción de conocimiento de determinadas realidades, hasta entonces desconocidas o ininteligibles, es analíticamente distinguible de la elaboración teórica de la cual, no obstante, depende, y posibilita, históricamente¹⁹⁷, la apreciación del contenido (relaciones conceptuales) de una teoría.

En el caso de la teoría de la reproducción, en sus diversas acepciones y formulaciones, no hay duda que ha posibilitado, históricamente, conocer y explicar ciertas relaciones claves del proceso educativo. Sin embargo, actualmente, y en México, la reproducción académica de esta teoría, desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales nacionales, tiende también a convertirse en “obstáculo epistemológico”; es decir, a partir de la teoría existente, con sus implicaciones derivadas de realidades sociales ajenas en cierto grado a la nuestra, se presupone la existencia de procesos y contenidos de reproducción en las escuelas, en lugar de utilizar y reelaborar la teoría para conocer cómo se dan esos procesos en el contexto histórico mexicano.

1. ¿Cómo observar la reproducción? La respuesta que intento dar no es una guía de observación de campo, sino una serie de preguntas que pueden ser pertinentes para el trabajo teórico que requiere la construcción de nexos entre la formulación teórica y el proceso de observación empírica. Si bien mi perspectiva está teñida de los supuestos de la opción etnográfica, en cuanto a método, creo que estas preguntas pueden ser relevantes también para otras opciones metodológicas.

¿Cómo observar la reproducción? Es decir ¿Qué de esa realidad a la que tenemos un acceso mediado por diferentes prácticas concretas de construcción de datos (documentaciones diversas, encuestas, registros, etc.) se puede tornar inteligible bajo la conceptualización de la reproducción? ¿Qué de lo que miro es evidencia” de la reproducción, y qué no lo es? O más bien ¿cómo puede la conceptualización teórica adquirir el poder analítico que me permite observar lo pertinente al proceso de reproducción, ahí donde antes no se veía? ¿Qué categorías y relaciones permiten distinguir entre los fenómenos observables, lo que es reproducción de lo que no lo es? ¿Cómo puede esa misma necesidad analítica obligar a elaborar y reformular la teoría de la reproducción, o incluso descartar su pertinencia según la realidad estudiada? Estas son cuestiones de fondo detrás del problema de cómo observar la reproducción. Desde luego, son las claves a la vez para la construcción de otros objetos de estudio, para la investigación de otros procesos. En el caso de la reproducción, por la significativa vigencia teórica de este concepto, son impostergables.

Propongo abordar estos problemas con la orientación de cuatro preguntas, que ya implican plantearle determinadas exigencias a una conceptualización del proceso de reproducción para que sea “eficaz” en el proceso de investigación. A estas preguntas corresponden respuestas teóricas, distinciones y precisiones conceptuales, logradas en

¹⁹⁷ Dentro de esta frase se encierran múltiples problemas, inabordables en este texto, desde la relatividad histórica del conocimiento hasta el cruce con formaciones ideológicas, culturales, o discursivas del lugar y momento de la construcción; señalo solamente, que no hay criterio “inmediato” de validez teórica en el proceso de investigación.

diferente grado en las distintas elaboraciones de la teoría, y frecuentemente soslayadas en la concepción generalizada del proceso de reproducción. Sin embargo, la presente discusión no se centra en los contenidos teóricos en sí¹⁹⁸, sino sólo pretende plantear algunas de las condiciones de su interacción con el proceso de observación y documentación de la realidad. Las preguntas son: primero, ¿qué se reproduce? Es decir, ¿cuál es el contenido de la reproducción? Segundo, ¿a qué nivel de abstracción se encuentra ese contenido? Tercero, ¿a qué escala ocurre el proceso de reproducción? Finalmente, ¿desde dónde se da la reproducción? ¿qué la determina? Hay otras preguntas posibles e importantes, como las referidas a las condiciones, a los mecanismos y a las relaciones que sustentan el proceso, que no abordaré en esta ocasión.

a) ¿Cuál es el contenido de la reproducción? ¿Qué se reproduce? Las diversas respuestas posibles a esta pregunta dan sentidos divergentes al proceso mismo. En el ámbito de la educación la gama ha sido muy amplia. Los contenidos específicos propuestos incluyen desde las relaciones sociales de reproducción hasta disposiciones subjetivas y concepciones del mundo.

Lo expresa P. Willis:

Uno de los problemas de la noción general de “Reproducción” es la manera en que se reducen a una—sola dimensión—varias cosas totalmente diferentes: desde la reproducción diaria de la fuerza de trabajo hasta la reproducción biológica, la producción, de la diferenciación sexual y la reposición generacional de la fuerza de trabajo; a menudo, incomprensiblemente, a través de la mediación de estas cosas, el concepto se extiende a la reproducción simple del capital o hasta la reproducción de las relaciones sociales como condiciones de la continuidad de la acumulación capitalista¹⁹⁹.

En un artículo reciente, H. Giroux²⁰⁰ clasifica los contenidos de la reproducción como pertenecientes, alternativamente, al orden económico, al orden cultural, o al orden hegemónico estatal. Dentro de cada categoría Giroux señala distinciones, a veces centrales, entre las concepciones de autores como Althusser y Bowles y Gintis, en el primer caso, o Bourdieu y Bernstein, en el segundo caso. Diferenciar entre ideología dominante o relación hegemónica, o entre código y *habitus*, por ejemplo, resulta ser básico a la hora de determinar qué se observa, en el proceso investigativo, como contenido de la reproducción. Si bien éste no es el espacio para diferenciar estos contenidos específicos, la multiplicidad de contenidos posibles de la reproducción exige al investigador un primer momento de trabajo conceptual. Veamos algunos problemas más generales de este trabajo.

Estudiar el proceso de reproducción implica establecer la continuidad, en un sentido analítico, de ciertos contenidos sociales en el tiempo o el espacio²⁰¹. Esto lo plantea a la

¹⁹⁸ En la discusión implícitamente planteo críticas a ciertos conceptos de reproducción y retomo otros. La argumentación explícita de estas preferencias conceptuales tendrá que esperar otra ocasión.

¹⁹⁹ Paul Willis. “Cultural Production in different from Cultural Reproduction is different from Social Reproduction is different from Reproduction”, *Interchange*, Vol. 12, Nos. 2-3, 1981; p. 48.

²⁰⁰ Henri Giroux, “Theories of Reproduction and Resistance in The New Sociology of Education: a Critical Analysis”. *Harvard Educational Review*, Vol. 53 No. 3, August 1983. Traducción en: *Cuadernos políticos* No. 44, sept-dic. 1985.

²⁰¹ Intentaré distinguir entre esta continuidad analítica, como problema metodológico propio de cualquier investigación empírica, y la continuidad histórica de determinados contenidos del proceso de reproducción; esta, por su parte, se considera resultante de este proceso, y no un sinónimo del mismo, ya que es claro que las condiciones, las formas y los mecanismos de la reproducción cambian históricamente.

observación ciertos problemas de fondo. ¿Qué se toma como nueva “instancia” de lo mismo para poder establecer esa continuidad? ¿Cuáles diferencias observables no son significativas, y cuáles sí lo son, permitiendo así encontrar la identidad necesaria para afirmar esa continuidad en el contenido de la reproducción?

Cualquiera que sea la opción teórica asumida respecto al contenido de la reproducción, observar su continuidad en la realidad resulta problemático. En el dominio de lo social nos enfrentamos de entrada a un panorama heterogéneo. Como ha señalado R. Williams²⁰², la reproducción social rara vez produce “copias, o réplicas, como sucede en los dominios técnicos en donde tiene origen, en uno de sus sentidos, el término. Si nos alejamos apenas un poco de la reproducción física de ciertas cosas, (libros, por ejemplo), entramos al terreno de los usos sociales de esas cosas, (como es el caso de aquellos dos libros más “reproducidos” históricamente), tan variables que requieren establecer distinciones, discontinuidades o bien proponer una continuidad de fondo, cuando las características son sólo aproximadamente iguales.

En el dominio de lo educativo, ha sido usual observar y suponer idénticas aquellas prácticas pedagógicas que nos resultan tan familiares y reconocibles de una escuela a otra, de un país a otro, y que dan la imagen de una continuidad de cultura escolar casi invulnerable frente a las más diversas transformaciones sociales; y sin embargo ¿son idénticas esas prácticas? ¿No serán significativas de hecho, algunas de las diferencias de contexto y de sentido que las marcan? Esto lleva a otras preguntas.

¿Se reproducen las formas de una práctica, o de cualquier hecho social, mientras cambian, a veces radicalmente, su significado, su contenido social real? Este hecho ha sido ampliamente documentado por antropólogos, acostumbrados a preguntarse por los sentidos nuevos que adquieren las cosas tomadas en “préstamo” de una cultura a otra. Hay algunos ejemplos claros, como el contenido social tan distinto que pueden tener formas de *trabajo* colectivo como el tequio, aun cuando formalmente sean idénticos, cuando su organización responde a un trabajo comunal tradicional o cuando responde a una exigencia gubernamental en la construcción de obras públicas: cooperación Vs. explotación. La continuidad formal suele ser más fácil de rastrear en el mundo empírico, pero bien puede ocultar contenidos discontinuos.

Lo contrario también es cierto; se da la continuidad de un mismo contenido social, como la distinción entre sexos o clases, mientras cambian, históricamente, las formas que aseguran esa continuidad. La distinción misma entre forma y contenido suele ser sutil y difícil de establecer en los “hechos”; cambios aparentemente formales implican modificaciones sustanciales en el contenido social. Esto aparece frecuentemente en la observación de procesos educativos. No es lo mismo representar un concepto científico, por ejemplo, en forma esquemática, con términos científicos, que intentar transmitirlo en forma experimental, o con lenguaje cotidiano. “El contenido se transforma en la forma”. ¿Qué es continuo, entonces, y qué discontinuo? Es necesario determinarlo para ²⁰³establecer el contenido de la reproducción.

Existen otros problemas de fondo en este proceso de establecer el contenido de la reproducción. ¿Se trata de una continuidad de “cosas” sociales, es decir, de categorías de hechos sociales o simbólicos, categorías que marcan *distinciones* perpetuadas mediante el proceso de reproducción? Desde luego, se da la continuidad histórica de estas

²⁰² R. Williams, *Cultura, Sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós, 1981, capítulo 107.

²⁰³ Verónica Edwards, “Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico”, Tesis Maestría, DIE, 1985. p. 73.

categorías sociales, y en este caso tal vez el proceso de reproducción se acercaría al sentido original que tenía en la biología²⁰⁴, donde, no habiendo réplica, la continuidad se establece sin embargo por cierta semejanza de “especie” que tolera la variación individual pero conserva las fronteras entre las “cosas”. Establecer la continuidad, en este caso, sería como la búsqueda de genealogías o de historias más que la determinación de identidades.

Sin embargo, hay otras alternativas. El contenido de la reproducción se define, más que en términos de cosas, básicamente en términos de *relaciones* (sociales, de producción, de poder, etc.) como aquellas que le dan especificidad a la forma de explotación característica del capitalismo, y cuya reproducción misma ha requerido, históricamente, la transformación de numerosas “cosas”, desde los medios tecnológicos hasta los marcos legales, que hacen posible su continuidad histórica. Si algo aprendimos de Marx fue precisamente esa tendencia a desconfiar de la identidad de las “cosas”, y de buscar su contenido social, no en ellas mismas, sino en las relaciones sociales que las constituyen; en el caso paradigmático de la mercancía, estas relaciones son de producción, pero no lo son necesariamente en todos los casos. La continuidad de relaciones básicas, estructurales, bajo realidades históricas cambiantes no es nada evidente en la investigación empírica. Aún más difícil, sin embargo, ha sido la contraparte: comprender cómo esas “realidades cambiantes”, las alianzas de clase por ejemplo, que tienden a asegurar la reproducción de las relaciones constantes, han sido, a su vez, históricamente tan significativas como las estructuras mismas.

Volviendo al ámbito educativo, e incluso dentro del aula, no siempre es fácil saber “que se reproduce”. Han sido especialmente “observables” aquellos contenidos que han sido conceptualizados ya en el estudio de otros ámbitos sociales. Por eso apareció tan evidente, por ejemplo, la reproducción de ciertas características de la fuerza de trabajo, supuestamente conocidas en los sitios de producción industrial²⁰⁵. Ha sido más difícil construir categorías para observar lo propio de la escuela, por ejemplo, el modo de existencia y de apropiación del conocimiento en la escuela, y de distinguirlo analíticamente de los contenidos ideológicos de clase, transmitidos en la articulación del conocimiento escolar y las prácticas escolares. Sin embargo, ésta es una de las tantas distinciones necesarias para responder a algunas de las interrogantes acerca del contenido de la reproducción en la escuela.

Finalmente, de los múltiples contenidos posibles de encontrar en los procesos de reproducción en la escuela, habría que encontrar criterios —criterios políticos, es claro— para distinguir aquellos contenidos que vale la pena tratar y rastrear y reconstruir, de tornar inteligibles. Una vieja pregunta metodológica ayuda a orientar la mirada, no sólo a lo que es posible mirar, sino a lo que es pertinente estudiar: ¿Qué está en juego? ¿Qué importa, y a quién le importa? Los contenidos de procesos sociales que pueden responder a estas preguntas son los contenidos de las luchas sociales que determinan distintos diferenciales del ordenamiento social.

²⁰⁴ R Williams, op. cit. Capítulo p. 172-i73. Este es el sentido utilizado explícitamente por P. Bourdieu y J.C. Passeron, *La Reproducción*, Barcelona, Laia, p. 6, (“El hijo del pelícano”) y p. 73.

²⁰⁵ Planteado por Athusser, “Los Aparatos Ideológicos del Estado”, en: *La Filosofía como Arma de la revolución*. Mexico: Siglo XXI, Ediciones de Pasado y Presente, 4, 1979, p. 101-102. Ver, como ejemplo, R. Paradise, “Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clase”, Tesis Maestría, DIE 1979. M. Apple, “The Other Side of The Hidden Curriculum: Correspondence Theories and The Labor Process”, *Interchange*, Vol. II, No. 3, 198-81, pp. 5-22, cuestiona incluso la concepción del proceso de trabajo que sirvió de modelo para suponer una correspondencia con la escuela.

2. La segunda pregunta pertinente es ¿a qué nivel de abstracción se define el contenido del proceso de reproducción, los niveles de abstracción de los contenidos tienen consecuencias importantes para la conceptualización del proceso, así como para la tarea de construcción de los datos observables del mundo empírico. Aquellos contenidos del proceso de reproducción, por ejemplo, que se plantean en términos de relaciones sociales, no son directamente “observables” en el mundo empírico. No hay equivalencia directa entre las relaciones sociales construidas a un mayor nivel de abstracción y las “interacciones sociales” que se pueden registrar en determinada situación²⁰⁶. En el proceso de construir nexos conceptuales entre ambos, se juegan un gran número de inferencias e interpretaciones, presentes ya en el mismo modo de registrar un diálogo o de categorizar sus segmentos y significados. La construcción teórica de determinada relación social, a su vez, permite nuevamente observar, articular y hacer inteligibles ciertos aspectos de la interacción social o de otra información registrada, y dejar fuera otros aspectos. En este proceso de construcción es posible trabajar a muy diferentes niveles de abstracción, con categorías más distantes o más cercanas a aquellas que operan, socialmente, en la situación concreta que se estudia.

Es un hecho que muchos de los contenidos más significativos del proceso de reproducción requieren una conceptualización lo suficientemente abstracta para poder identificar continuidades de fondo a través de las variaciones formales o coyunturales observables en los procesos educativos; sin embargo, todo concepto que pretenda tener un valor analítico en el proceso investigativo también requiere una delimitación, un nivel de concreción; requiere la construcción de categorías que operen para distinguir realidades identificables, observables. En otras palabras, es necesario distinguir también las discontinuidades, las instancias en que el proceso de reproducción puede tener, por ejemplo, contenidos contrahegemónicos, o en que simplemente no se da ese proceso.

La tendencia ha sido referir el análisis de la reproducción a conceptos de tal nivel de abstracción que son identificables como un mismo contenido del proceso con manifestaciones concretas muy diversas. En ese camino se “hace abstracción de” los contextos y significados particulares de esas manifestaciones. En cierta medida, éste es un camino imprescindible en toda investigación en el intento de establecer continuidades frente a los heterogéneos fragmentos empíricos. A partir de la teoría pre-existente se “observó” la semejanza entre las pautas del trabajo escolar —fragmentadas, inconexas y vaciadas de contenido— y los procesos de trabajo industrial que caracterizaron la emergencia del capitalismo. Al hacer esta comparación, sin embargo, se hizo abstracción de los ordenamientos particulares de la escuela y la fábrica, como contextos en que se construyen relaciones con sentidos diferentes, aun habiendo prácticas semejantes.

Si bien el camino de la abstracción es necesario para establecer cierta continuidad histórica, ¿en qué punto se emprende el camino inverso? En ciertos análisis, parece que *todo* elemento observable se “lee” como manifestación del mismo contenido de la reproducción: por ejemplo, *todo* discurso escolar aparece como instancia de “ideología dominante” y sus variaciones internas se consideran insignificantes; se llega a un extremo en que es difícil encontrar instancias no reproductoras de las relaciones dominantes. Bourdieu afirma explícitamente esta posición, por ejemplo, al plantear que ninguna

²⁰⁶ Por ejemplo, la relación de explotación no es inferible del trato de patrón a obreros, observable en su “interacción” directa con ellos. Su realidad objetiva se construye de otras evidencias, como el valor producido y el salario. Esta implícita en esta discusión una crítica al interaccionismo simbólico que supone que la realidad social se construye en la interacción “cara a cara”, como afirman H. Blumer, P. Berger y T. Luckmann, entre otros.

alternativa o innovación pedagógica escapa la lógica de la reproducción en el aparato escolar, todas constituyen variaciones que la hacen más eficaz²⁰⁷.

Los riesgos de una obsesión positivista con definiciones “operacionales” de toda categoría son bien conocidas; acompañan a un empirismo que desecha de antemano la realidad objetiva de los conceptos más poderosos de la teoría social. Pero persiste el problema de cómo tornar más útiles esos conceptos para la tarea de conocer realidades concretas, delimitadas en el tiempo y el espacio. El peligro contrario, el de un alto nivel de abstracción, es el ocultamiento de toda variación significativa como instancia de contradicción o de resistencia frente al proceso de reproducción dominante. Por otra parte, de no precisar los diferentes niveles, se suele ver como equivalentes, a nivel estructural, situaciones históricas en las que se juegan contenidos sociales muy distintos, que es el caso del traslado a América Latina de los modelos de reproducción desarrollados en otros mundos.

Actualmente parece ser necesario, en la investigación del proceso de reproducción, contrarrestar cierta tendencia estructuralista de subordinar toda variación histórica, coyuntural y contextual, a relaciones constantes, abstractas formales. La reproducción de las relaciones cotidianas, de los significados particulares, de los contenidos correspondientes a las más pequeñas escalas temporales de la historia, puede ser igualmente significativa para la comprensión del movimiento social, y especialmente, para el movimiento político. La “continuidad relativa”²⁰⁸ (relativa a diferentes escalas) de categorías y de relaciones cotidianas permite historizar el proceso de reproducción, cuya conceptualización común remite a menudo a una constancia estructural que aparece como invulnerable ante la variación histórica, y por lo tanto, intransformable.

3. Para aproximarse a la complejidad del proceso de reproducción resulta útil distinguir a qué escala sucede. Frecuentemente este problema se empalma con el de nivel de abstracción, pero es una cuestión distinta. No necesariamente los conceptos más abstractos corresponden a la escala más “macro”, aunque ésta ha sido la tendencia del desarrollo histórico de la teoría.

Uno de los ejes en los cuales la cuestión de escala se vuelve pertinente es el tiempo: éste a su vez remite a una concepción histórica del orden social, en que las dimensiones temporales marcan diferencialmente los contenidos del proceso de la reproducción. Los contenidos que se reproducen pueden corresponder a muy diferentes escalas temporales. Esta concepción histórica contrarresta la tendencia de construcción, presente en muchos planteamientos de la reproducción predominantes en la investigación educativa, en que este proceso tiende a aparecer como perpetuación de estructuras sociales constantes o sincrónicas.

Desde la perspectiva histórica, la continuidad social es siempre relativa, delimitada por la escala de tiempo correspondiente al origen y desenvolvimiento (la génesis) de determinados contenidos sociales. La escala de tiempo puede ser de miles o cientos de miles de años, remitiendo a formas sociales que se desarrollaron con la evolución prehistórica del hombre sobre la Tierra. Aun cuando los elementos para determinar continuidades en esta escala sean mínimos, no cabe duda que existen contenidos del proceso de reproducción actual que pertenecen a esa escala. En el polo opuesto se encuentra la escala coyuntural, cuyos contenidos se reproducen en la medida de su vigencia política, que pueden desaparecer o sustituirse tan repentinamente como

²⁰⁷ P. Bourdieu y J.C. Passeron, *La Reproducción*, Barcelona; Laia, 1976, p. 108.

²⁰⁸ A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977, p. 20.

emergen en el horizonte público; las formas cambiantes del discurso político proporcionan numerosos ejemplos de reproducción a esta escala.

Adoptar una perspectiva histórica no implica necesariamente hacer estudios históricos; en el análisis del orden social actual es necesario distinguir escalas temporales diferentes a las que pertenecen los múltiples elementos y contenidos que en él coexisten. Gramsci recuerda este ordenamiento histórico:

“.. .Cuando la concepción del mundo no es crítica ni coherente, se pertenece simultáneamente a una multiplicidad de hombres masa, la propia personalidad se forma de manera caprichosa:

hay en ella elementos del hombre de las cavernas y principios de la ciencia más moderna y avanzada; prejuicios de las etapas históricas pasadas, groseramente localistas, e intuiciones de una filosofía del porvenir que será propia del género humano mundialmente unificado...”²⁰⁹

De los múltiples contenidos identificables en cualquier proceso educativo, algunos son elementos correspondientes a esa escala temporal mayor, que pertenecen de hecho ya al género humano, y cuya reproducción deviene en hecho universal, como podrían ser los procesos de construcción de ciertas relaciones lógicas y estructuras lingüísticas. Otros elementos son coyunturales, incidentales, efectos de eventos excepcionales o de estrategias políticas recientes.

Al aproximarse al conocimiento de determinada realidad educativa surgen diversas preguntas. ¿A qué escala corresponde la reproducción de los diversos contenidos? ¿Cuáles contenidos se articulan esencialmente a la hegemonía estatal en determinada época y cuáles la rebasan? ¿Qué contenidos, de los que encontramos en la escuela, corresponden al desenvolvimiento de esa institución, vinculada históricamente al desarrollo de la sociedad capitalista y qué contenidos rebasan ese marco temporal? O en otro orden ¿cuáles contenidos son genéricos²¹⁰ ¿Cuáles son de la “larga duración”? ¿Cuáles son políticos, puestos en juego en función del mantenimiento o la transformación de relaciones de poder? Este tipo de precisiones son esenciales para responder a las preguntas de fondo sobre la valoración de la escuela desde la perspectiva de las clases dominadas.

La escala temporal es una de las dimensiones importantes; otra se refiere a la escala de unidad social de análisis a la que corresponde el proceso de reproducción. Generalmente planteado en términos de lo “macro” y lo “micro”, esta dimensión puede apresar efectivamente la complejidad del orden social sólo cuando se abandona aquella dicotomía y se trabaja con una serie de unidades graduadas e interrelacionadas. Las integraciones sociales²¹¹ (como familia, “comunidad”, organización, clase (o estrato), región, nación, etc.) constituyen las unidades analíticas a las que se refiere el proceso de reproducción.

La reproducción del sujeto particular delimita la escala mínima, la del ámbito cotidiano, en esta dimensión espacial; sin embargo, ella es impensable en aislamiento, fuera de la red que la vincula con otras dimensiones de la reproducción social. Es decir, la reproducción del sujeto particular, nos lo recuerda A. Heller, es siempre un hecho social.

²⁰⁹ A. Gramsci, *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*, México, Juan Pablos, 1975, p. 12.

²¹⁰ En el sentido usado por A. Heller, op. cit. p. 29-35.

²¹¹ A. Heller, op. cit. p. 27-35.

Sus contenidos resultan significativos, diferencialmente, dentro de los procesos de reproducción referidos a unidades a varias escalas²¹².

Lo esencial en esta distinción de escala es la necesidad de respetar cierto nivel de ordenamiento propio de cada unidad social, lo cual impide deducir las características de una escala a partir de aquellas que se dan a otra. Esta tendencia es particularmente evidente en el caso de la escuela, en que se suponen idénticos contenidos y formas de reproducción pertenecientes a diferentes escalas. Las diferencias de formas y contenidos del proceso de reproducción a diferente escala son significativas²¹³. Las relaciones entre procesos que se dan a diferente escala son complejas y difíciles de establecer en cada caso concreto. Ejemplos de ellos son la vinculación de la reproducción familiar y escolar de la fuerza de trabajo con la reproducción de las condiciones mismas de la producción capitalista; o bien, la reproducción de sujetos particulares en posiciones institucionales específicas (visto en lo que tienen que hacer para sobrevivir) y la relación de ese proceso particular con la reproducción de relaciones de poder que sostienen la hegemonía estatal. La posibilidad de dar contenido concreto a estas relaciones, que se pueden construir hipotéticamente, debe pasar por las múltiples distinciones que impone la cuestión de escala. Estos son algunos de los problemas que hemos de resolver para comprender tanto la especificidad de la escuela, su "lógica propia", como la trama de relaciones cambiantes que la vinculan con el movimiento histórico de la sociedad.

4. Una cuarta pregunta central para la investigación es ¿desde dónde ocurre la reproducción? Es decir, cuáles son sus "determinaciones", en cualquiera de los múltiples sentidos que puede tener esta palabra. De este complejo asunto, tal vez el aspecto que más ha estado presente en las discusiones de la reproducción es la determinación interna o externa respecto a la escuela (es decir, la cuestión de la "autonomía relativa"). Desde las posiciones más economicistas, las relaciones sociales de producción aparecen como determinantes de todo proceso social. Otras posiciones han buscado determinaciones propias de cada instancia social, aunque conservan, frecuentemente, la misma estructura explicativa. Una versión reciente, por ejemplo, identifica un "discurso social" unívoco, homogéneo, que determina un mismo contenido ideológico bajo múltiples manifestaciones concretas y variables²¹⁴.

La noción de la "autonomía relativa" presupone un recorte de lo social, una unidad analítica, dentro del cual se da un nivel de determinación independiente de aquella que proviene de la base económica o de la "totalidad social". El planteamiento básico de la autonomía relativa del sistema escolar es la continuidad de ciertas relaciones y prácticas características de la escuela más allá de cualquier transformación del entorno social o político. En la teoría de Bourdieu, la función reproductora de la escuela es asegurada, de hecho por esa autonomía; la idea de autonomía en este autor apunta así esencialmente a los aspectos más conservadores de la escuela²¹⁵. En estos planteamientos la determinación dentro del dominio de la "autonomía relativa" de la escuela suele adoptar

²¹² A.Heller, op. cit. p. 19, "La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social", y p. 31. E. Rockwell y J. Ezpeleta. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", doc. mimeo. 1983, p. 23-24.

²¹³ Como ejemplo, no es posible negar el efecto de reproducción de la estructura de clase a escala del sistema escolar en su conjunto, con el argumento de que existen numerosos casos de "movilidad social" relacionados con escolaridad, a escala del sujeto particular.

²¹⁴ Difundido por ejemplo en Fossaert, R. *La Societé*, Vol. 1. París: Sevil, 1977 p. 90-98.

²¹⁵ Bourdieu y Passeron, op. cit. p. 102, 4.1.2.1. Desde luego, algunos lo adoptaron con el sentido contrario, en la búsqueda de un "margen" institucional para la transformación escolar, previa a la transformación social.

los mismos mecanismos que caracterizan los planteamientos referidos a la base económica. Es decir, se supone una estructura profunda, constante, esencial, como determinación de toda manifestación “fenoménica”, de todo elemento observable.

A partir de otras concepciones (R. Williams y E.P. Thompson²¹⁶, por ejemplo), es posible plantear la determinación de la reproducción en términos más históricos, vinculados a luchas sociales concretas. Una consecuencia de esta opción sería la posibilidad de distinguir movimientos contradictorios de reproducción, coexistentes dentro de una misma formación social. Bajo esta mirada los contenidos de la reproducción en la escuela conservan su heterogeneidad: corresponden a diferentes escalas temporales o espaciales, a condiciones históricas también diferentes. Entran en juego en la formación social con sentidos políticos variables. Su continuidad histórica se debe, así mismo, a diferentes fuerzas o mecanismos, provenientes tanto del poder dominante como de los grupos dominados. Es decir, la determinación de la reproducción de diversos contenidos o relaciones se da en el proceso mismo de luchas sociales, y no como “efecto” de alguna estructura social esencial.

Fuera del ámbito escolar son muchos los ejemplos. La reproducción de formas de organización y resistencia que anteceden el marco de la estructura social dominante, contribuye en ciertas épocas a la formación misma de clase y a sus luchas, o, por el contrario, desde los grupos dominantes se refuncionalizan y reproducen relaciones anacrónicas pero útiles a la explotación actual. La continuidad de ciertos rasgos culturales de grupos étnicos ha planteado siempre ese dilema. ¿En qué medida su reproducción se debe a procesos de identidad y resistencia cultural, y en qué medida es la misma expansión del capitalismo que perpetúa formas de producción precapitalista, bajo nueva articulación? La respuesta a este tipo de preguntas es siempre particular: depende de condiciones históricas precisas.

Dentro de la escuela, la determinación de los procesos de reproducción y de sus contenidos adquiere especial relevancia, ya que es a partir de ello que es posible pensar su transformación. Dentro de los múltiples contenidos y relaciones que muestran continuidad relativa dentro de la escuela ¿cómo distinguir entre aquellos que se deben a mecanismos de mediación y de coerción efectivos, ejercidos desde el poder estatal, y otros, cuya reproducción se debe a las apropiaciones colectivas, logradas cotidianamente, por grupos dominados?

En alguna zona intermedia entre el determinismo estructural que deja pocas opciones para la práctica política en la escuela y el voluntarismo subjetivo que pretende poder escapar de cualquier determinación ajena a la propia, se encuentran las posibilidades concretas de conocer, distinguir y organizar los contenidos y las relaciones más concretas susceptibles de transformar el orden social.

Finalmente, nos enfrentamos al problema de la pertinencia y de los límites del concepto de reproducción para dar cuenta de lo que ocurre en los ámbitos educativos.

R. Williams²¹⁷, entre otros, marca algunas precisiones importantes en la idea de reproducción: la continuidad histórica, afirma, nunca es pura, siempre es selectiva. La

²¹⁶ E.P. Thompson, *La Formación Histórica de la Clase Obrera*, Barcelona, Laia, 1977, R.. Williams, op. cit. En Williams, la “autonomía” se define en términos de la distancia entre las prácticas culturales y la reproducción de relaciones sociales dominantes, distancia que puede tener diferentes significados. p. 177-178.

²¹⁷ R Williams, *Cultura, Sociología de la Comunicación y del Arte*, op. cit., Capítulo pp. 189-191.

selección misma es necesaria para la continuidad, para poder conservar la fuerza de formas anteriores en nuevas condiciones sociales. Por eso, explica Williams, existe una relación entre producción y reproducción: la producción es posible en la medida que existe un orden o una forma reproducible y la reproducción, por su parte, requiere innovación. La continuidad histórica requiere así tanto del orden como de cambios profundos. El ordenamiento social y cultural tiene que ser continuamente construido. Finalmente, Williams distingue en determinados con-textos históricos niveles “residuales” (reproducidos más allá de su dominación), “dominantes” y “emergentes”. No todo lo “emergente” es innovador, en el sentido de contribuir a la reproducción de relaciones dominantes. Hay formas emergentes que tienden a destruir o a remplazar las dominantes. El problema es cómo distinguir unos de otros.

Estas ideas han sido retomadas en la investigación educativa por varios etnógrafos. Willis, por ejemplo, se centra en la producción cultural subordinada entre grupos de jóvenes de clase obrera y analiza posteriormente sus efectos en la reproducción de relaciones de clase dominante. Connell, en un análisis de la reproducción de diferenciación de clase y de sexo en la escuela, concluye:

La reproducción de relaciones de clase y posiciones de clase no es resultado automático del funcionamiento del sistema. No es un proceso, es más bien un logro —de hecho un logro político—. Las prácticas por medio de las cuales se intenta realizar pueden malograrse, y frecuentemente fracasan (movilidad social descendiente, crisis en las relaciones de clase, etc.); su éxito requiere energía y organización... La capacidad de cambiar es decisiva para ese logro... Podemos reconocer la fuerza de la determinación estructural sin presuponer un ciclo sin fin de reproducción. Esto no implica que la contradicción estructural produce mecánicamente el cambio. Lo que hace es abrir el espacio en que pueden desarrollarse nuevas prácticas... que a su vez reconstituyen estructuras en nuevas formas²¹⁸.

Estas afirmaciones coinciden con reflexiones que hemos expresado en otros textos, en el sentido de considerar a la reproducción como uno sólo de varios procesos que constituyen históricamente las realidades educativas: “la reproducción y transformación de relaciones sociales, el control y la apropiación de instituciones, la generación, conservación o destrucción de conocimientos, la socialización o individuación de la vida social”²¹⁹ son algunos de los que es posible identificar en la escuela.

Por varias razones, parece ser insuficiente incluso la dicotomía de reproducción/contrareproducción o reproducción/ resistencia, que caracteriza las teorías de Apple y de Giroux. Giroux mismo advierte contra la tendencia de entender como resistencia toda práctica que se opone a los contenidos de la reproducción dominante. En realidad, lo que parece suceder es un encuentro entre varios procesos que interactúan en la formación y la transformación de relaciones sociales, constituidas siempre en luchas sociales históricas, concretas.

El hecho de que la reproducción se ha constituido en el concepto explicativo privilegiado en la investigación educativa ha tenido serias consecuencias. La tendencia adicional de vincular el proceso de reproducción siempre a las clases dominantes y al Estado ha ocultado tanto la reproducción subordinada²²⁰, es decir la continuidad

²¹⁸ R.. Connell, et. Al., “Class. and Gender Dynamics in a Ruling-class School”, *Interchange*, Vol. 12, No. 2-3, 1981. pp. 102-117. (Traducción E.R.).

²¹⁹ E. Rockwell y J. Ezpeleta, “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”, op. cit. p. 26.

²²⁰ P. Willis, op. cit.. se refiere a procesos de reproducción originados en las clases dominadas

persistente de formas y contenidos subalternos incluso frente a la imposición de nuevas formas vía la escuela²²¹, como los procesos de contra-reproducción o incluso de destrucción que provienen del Estado mismo. Estos procesos parecen explicar algunas de las distancias que existen entre la realidad educativa latinoamericana y las realidades de las metrópolis. En nuestros países, en épocas recientes, se destruyen instituciones y contenidos educativos, tradiciones pedagógicas y culturales que han sido producto de luchas sociales pasadas. La garantía misma de una escolaridad básica universal y gratuita requiere la reproducción de estructuras y mecanismos de financiamiento que en tiempos de crisis tienden a reducirse. La descentralización, la privatización y la regionalización diferencial son procesos potencialmente regresivos, frente a los cuales la oposición democrática puede encontrarse en la necesidad de defender, paradójicamente, la “reproducción” de instituciones y contenidos (como la gratuidad, el laicismo y el nacionalismo) que caracterizan la educación lograda en la actualidad. La actual polémica acerca del libro de texto gratuito en México²²², elemento básico de la gratuidad en primarias, que tan fácilmente puede ser tachado de instrumento de la reproducción de la ideología dominante, refleja la complejidad de las cuestiones políticas detrás de diferentes conceptualizaciones de la reproducción.

Para la investigación empírica, esta discusión muestra la dificultad no sólo de observar y de distinguir contenidos, niveles, escalas y determinaciones de la reproducción, sino también de establecer la pertinencia misma del concepto para el conocimiento de realidades educativas históricas. La delimitación teórica de este proceso que ha hecho posible un avance relativo en la investigación es esencial para empezar a conceptualizar y a conocer otros procesos sociales relevantes en la educación.

²²¹ Luz Valentínez, *La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar*, (Tesis de Etnolingüística, CIESAS) México: Dirección General de Educación Indígena, SEP, 1982, da buenos ejemplos de esto.

²²² Fuentes, Olac. “25 años de libros de texto gratuito”. Sección: Los libros, La Jornada, 24 de agosto 1985.