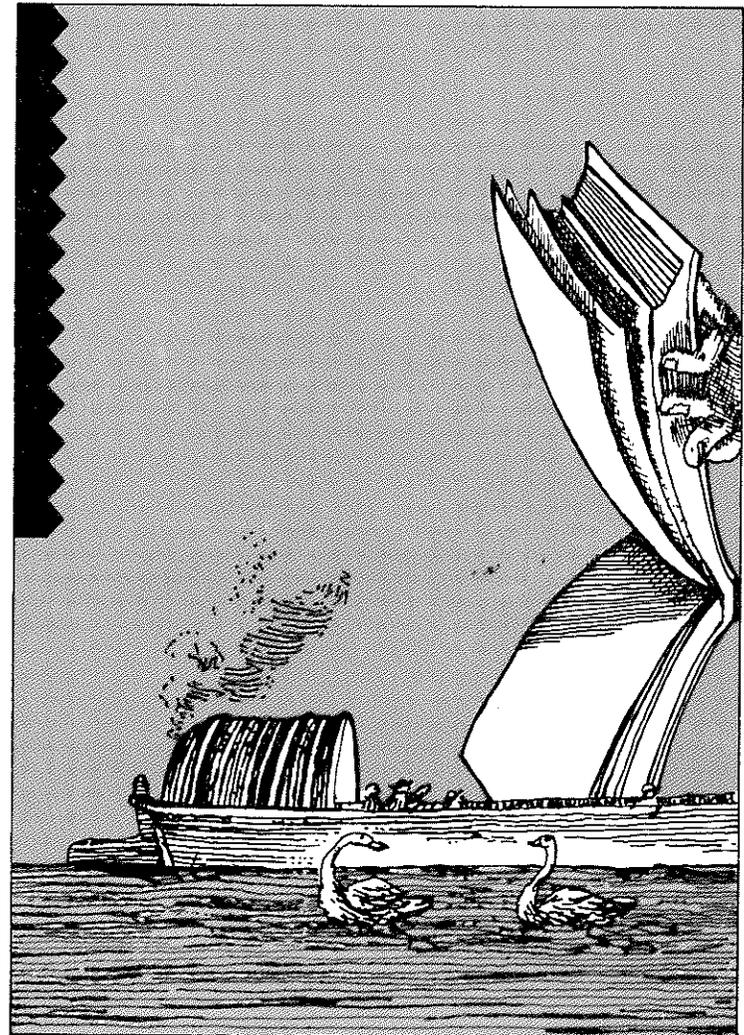


Teoría y resistencia en educación

Henry Giroux

(Prólogo de Paulo Freire)

XXI
siglo
veintiuno
editores



mismo; "No pienses, simplemente sigue las reglas." Por lo tanto, hay elementos políticos dentro del proceso de trabajo en sí mismo que accionan tanto ideológica como estructuralmente en contra de los maestros, y en un nivel más visible, también en contra de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

He argumentado que la noción del currículum oculto, de la manera en que actualmente existe en la literatura, falla al no proveer los elementos teóricos necesarios para desarrollar una pedagogía crítica basada en la preocupación por las luchas culturales en las escuelas. La mayoría de los acercamientos que caracterizan esta literatura esencialmente disuelven, entre otras cosas, la noción de política en una falsa celebración de la subjetividad o en un igualmente falso tratamiento de los estudiantes y maestros como apoyos sociales que pasivamente llevan a cabo los requisitos de las estructuras sociales amplias. Lo que es necesario llevar más allá de estas posiciones es una perspectiva del currículum oculto que abarque todas las instancias ideológicas del proceso de escolarización que "silenciosamente" estructuran y reproducen los supuestos y prácticas ideológicas. Ese enfoque es importante porque cambia el énfasis de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación primaria de intervención cultural y acción social. Aunque tal acercamiento en sí mismo no cambie a la sociedad global, sí suministrará las bases para usar a las escuelas como sitios importantes para emprender prácticas contrahegemónicas.

REPRODUCCIÓN, RESISTENCIA Y ACOMODO EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN

En los capítulos anteriores argumenté que las bases para la teoría radical de la escolarización podían, en parte, ser desarrolladas a partir del trabajo de la Escuela de Frankfurt y de la literatura más reciente acerca del currículum oculto. Mientras que la Escuela de Frankfurt ofrece un discurso y una forma de crítica para profundizar nuestra concepción de la naturaleza y función de la escolarización, algunos críticos del currículum oculto han suministrado nuevos modos de análisis que descubren las ideologías e intereses incluidos en los sistemas de mensajes, códigos y rutinas que caracterizan la vida diaria en las escuelas. No obstante lo importante que son estos dos modos de análisis, no ofrecen ideas sistemáticas de cómo el poder y la intervención humana se interconectan para promover las prácticas sociales en las escuelas que representan tanto la condición como el resultado de la dominación y la contestación. Afortunadamente, en la última década un cuerpo de trabajo teórico ha desarrollado un análisis estructural e interaccional del proceso de escolarización. A este trabajo me remitiré ahora para evaluar no sólo la consistencia y las debilidades de las perspectivas teóricas que caracterizan sus supuestos principales, sino también para indicar el potencial que éstos pueden tener para desarrollar las bases ideológicas esenciales para una reconstrucción teórica de la pedagogía radical.

Como lo indiqué en el capítulo 2, las especificidades de la cultura, la ideología y el poder nunca han figurado prominentemente en el lenguaje dominante de la teoría y práctica educativas. En la larga historia de la teoría educativa, desde Bobbitt (1918) y Charters (1923), al trabajo más reciente de Tyler (1950), Popham (1969) y Mager (1975), ha habido un poderoso y profundo acuerdo asentado en la interpretación de la pedagogía de las escuelas y del salón de clases en términos de una separación de poder y conocimiento, abstrayendo simultáneamente a la cultura de la política.

Tanto en las versiones liberales como en las conservadoras, la teoría educativa ha estado firmemente atrincherada en la lógica de la necesidad y la eficiencia, y ha sido mediada a través del discurso político de la integración y el consenso. Esto llega a ser claro si se reconoce que las nociones como conflicto y lucha son minimizadas o ignoradas en el discurso tradicional de la teoría y práctica educativas. Más específicamente, la perspectiva parsoniana de la escolarización (1959), que argumenta la interpretación de las escuelas como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en la sociedad, tendió las bases para una sociología de la educación que rechazaba cuestionar la relación entre las escuelas y el orden industrial. Una consecuencia de esta perspectiva fue que la estructura e ideología de la sociedad dominante fueron interpretadas aporoblemáticamente. De manera similar, se mantuvo un inquietante silencio con relación a cómo las escuelas podían ser influidas, determinadas y moldeadas por grupos de interés que se sostenían y beneficiaban de las desigualdades políticas, económicas, raciales y de género, profundamente asentadas, y que caracterizan a la sociedad estadounidense (Feinberg, 1975).

Por otro lado, la teoría educativa tradicional no ofreció bases reales para la comprensión de la relación entre problemas tales como ideología, conocimiento y poder. Esto es, fue eliminado de esta perspectiva cualquier intento por reflejar en el desarrollo histórico, la selección, el uso y la legitimación de lo que las escuelas han definido como el conocimiento "real". La pregunta crucial ignorada aquí es la manera en que el poder distribuido en la sociedad funciona con el interés de que las ideologías y formas de conocimiento específicas sostengan las preocupaciones económicas y políticas de grupos y clases particulares (Young y Whitty, 1977). La falla para desarrollar este tipo de análisis es evidente en la teoría de la educación tradicional con su énfasis duradero en la dirección y administración del conocimiento como opuesto a la preocupación crítica por las determinantes históricas y sociales que gobiernan la selección de esas formas de conocimiento y de las prácticas que las acompañan (Apple, 1979). Esta perspectiva a menudo hace víctima a la epistemología, y nos permite presentarla como un modo de pensamiento que ha sido allanado y reducido a la celebración del refinamiento metodológico; esto es, como una preocupación por el control, producción y observación (Aronowitz, 1980).

Perdidos en el cálculo de esta ingeniería social, están los rudimentos básicos del pensamiento crítico, esto es, detrás de la insistencia de la teoría tradicional en una definición de verdad, que parece ser sinónimo de investigación metodológica objetiva y verificación empírica, hay un silencio estructurado alrededor de cómo los intereses normativos suministran los fundamentos para la teoría y la investigación social. De manera menos abstracta, por debajo del aparentemente serio acuerdo de objetividad y libertad de valoración, se encuentra una lógica reduccionista que no sólo da muy poca atención crítica a los fundamentos del conocimiento sino que también suprime las nociones de ética y del valor de la historia (Jacoby, 1975; Giroux, 1981). Danzando en la superficie de la realidad, la teoría educativa tradicional ignora no sólo los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también aquellos principios que subyacen a la naturaleza y génesis de su propia lógica.

Dentro de este marco de referencia hay una serie de prácticas que vale la pena mencionar: primero, la ideología está disuelta dentro del concepto de conocimiento objetivo; segundo, la relación entre el currículum oculto y el control social está descartado por una preocupación por diseñar objetivos, y finalmente, la relación entre socialización y reproducción de clase, género y desigualdades sociales es ignorada debido a una anulante preocupación por encontrar formas de enseñar un conocimiento que en gran parte es predefinido (por ejemplo, Harty, 1979). Es importante enfatizar que las escuelas son vistas dentro de esta perspectiva como sitios meramente instruccionales. Se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico. Esto último llega a ser evidente en el papel de la dominación que han desempeñado el discurso de la psicología del aprendizaje y el funcionalismo estructuralista en la definición de la escolarización, según la perspectiva tradicional. Excluyendo las mediaciones de clase y poder, la teoría educativa tradicional reduce la cultura a los así llamados estándares de la excelencia o simplemente la trata como una categoría neutral de las ciencias sociales. Ausente de la perspectiva tradicional está la noción de que la cultura se refiere a procesos específicos que envuelven relaciones antagonicas vividas entre diferentes grupos socioeconómicos con desigual acceso a los medios

de poder y a una resultante desigual habilidad de producir, distribuir y legitimar sus principios compartidos y sus experiencias (Gramsci, 1971; Hall y Jefferson, 1976). Por lo tanto, a partir de la perspectiva tradicional, se puede derivar muy poco sentido de cómo las escuelas funcionan en beneficio de la cultura dominante para reproducir la lógica y los valores de la sociedad existente.

En este punto se pueden trazar los principios de la que ha sido vagamente llamada "nueva sociología de la educación". En el centro de esta aproximación, aun en sus estadios más tempranos, estaba el intento de comprender cómo las escuelas constituían subjetividades y producían significado, y cómo estaban unidos a los problemas de poder y control (Young, 1971; Young y Whitty, 1977). En vez de separar el conocimiento del poder, los exponentes de esta nueva teoría argumentaban que lo que cuenta como conocimiento en cualquier sociedad, escuela o sitio social, presupone y constituye relaciones de poder específicas. La sociología crítica que se desarrolló a partir de estos intereses teóricos en relación entre poder y conocimiento fue importante porque cuestionó cómo el significado era producido en las escuelas y se debatía fuertemente en favor de un modo de teorización que cuestionara las categorías y prácticas de la escuela (Bates, 1981; Musgrave, 1980).

Eventualmente, la variante fenomenológica de la nueva sociología de la educación fue retada por los análisis críticos que argumentaban que los determinantes reales del control y cambio sociales no residían dentro de las tipificaciones y conciencia de los maestros sino en las estructuras políticas y económicas de la sociedad global. En otras palabras, la preocupación por la intervención humana y la transformación de la conciencia abrieron caminos al análisis de cómo las escuelas funcionaban como instituciones diseñadas para reproducir la lógica de la desigualdad y la dominación. Por lo tanto, la nueva sociología de la educación, mientras que todavía se enfocaba en la relación entre poder, dominación y escolarización, se encontró a sí misma distendida entre perspectivas que enfatizaban un estructuralismo unilateral o un enfoque limitado de la cultura y de la construcción social del conocimiento. Por un lado, el énfasis estaba puesto en localizar las relaciones de poder fuera de las escuelas, y en un intento por explicar cómo éstas penetraban y daban forma a la organización de las escuelas y a las relaciones sociales diarias en el salón de clases (Baron *et al.*, 1981). Por el otro lado, los acercamientos fenomenológicos y los basados en la interac-

ción se enfocaban en los procesos en el trabajo, en la producción y en la construcción del conocimiento en la escuela.

Al mismo tiempo que cada una de estas posiciones ha sido útil, han fallado en desarrollar una teoría de la escolarización que una dialécticamente la estructura y la intervención humana. Consecuentemente, han distorsionado o subteorizado aquellos momentos complejos y contradictorios que atan a las escuelas con el Estado y con la esfera económica. Extrañamente, estas perspectivas no sólo han ayudado a reproducir los mismos mecanismos de dominación que ellas han atacado sino que también han ignorado aquellos espacios ideológicos y culturales que hablan de resistencia y de la promesa de una pedagogía crítica transformadora.

El actual estancamiento en la nueva sociología de la educación se revela en su incapacidad de ir más allá de lo que he etiquetado como *teorías de la reproducción*. Esto es, a pesar de sus intentos de tomar ventaja del estructuralismo temprano y de las posiciones culturalistas, los parámetros teóricos de la nueva sociología han permanecido restringidos a las nociones unilaterales de poder e intervención humana que necesitan ser reconstruidos si han de emerger los fundamentos para una pedagogía crítica. Me remitiré ahora al análisis de estas oposiciones.

TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN

En el sentido más general, las teorías de la reproducción toman el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante como su preocupación central. De manera diferente a las ideas del funcionalismo estructural, ellas rechazan los supuestos de que las escuelas son instituciones democráticas que promueven la excelencia cultural, que el conocimiento está exento de valoración, y los modos objetivos de instrucción. En lugar de esto, las teorías de la reproducción se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. Dejando de lado la perspectiva oficial de la escolarización, esas teorías enfocan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción. La

abrumadora preocupación de tales teorías reside en la política y en los mecanismos de dominación, más específicamente, en la forma en que éstos dejan su impresión en los patrones de las relaciones que atan a las escuelas con el orden industrial y el carácter de la vida diaria en las escuelas. Las teorías de la reproducción también comparten percepciones fundamentalmente diferentes de cómo el poder y el control funcionan en beneficio de la sociedad dominante tanto dentro como fuera de las escuelas.

Al hacer énfasis en la naturaleza determinante y en la primacía del Estado o de su economía política en la teoría y práctica educativas, las aproximaciones reproducionistas han desempeñado un papel significativo en la exposición de los supuestos y propósitos ideológicos que se encuentran detrás de las retóricas de neutralidad y movilidad social, características de las perspectivas liberales y conservadoras de la escolarización. Incluso mientras tales acercamientos representan una ruptura teórica importante de los paradigmas teóricos funcionalistas e idealistas en la teoría educativa, todavía permanecen situados dentro de una problemática que, en última instancia, más que retar apoya a la lógica del orden existente. El punto aquí es que hay algunas deficiencias serias en las teorías de la reproducción existentes, la más importante de ellas es el rechazo a proponer una forma de crítica que demuestre la importancia teórica y práctica de las luchas contrahegemónicas.

Al fallar en el reconocimiento del grado en el que los oprimidos están constituidos por el capital o en no reconocer esos aspectos de la vida diaria a los cuales la ideología capitalista es indiferente, las teorías reproductivas están atrapadas en la lógica reduccionista que parece estar en contradicción con la finalidad o hasta con la posibilidad de desarrollar una teoría radical de la educación. En otras palabras, ni la promesa de la enseñanza de oposición ni la más circundada tarea del cambio social radical representan un momento importante en estas perspectivas. Las implicaciones de que estos acercamientos tengan por modelo a la pedagogía radical parecen obvias, puesto que entre el hecho de la dominación de clase, raza y género, y la promesa de contraideologías —implícitas en las contradicciones y tensiones de las experiencias en el salón de clases—, las teorías reproductivas proponen modelos de dominación que parecen tan completos que hasta las referencias a la resistencia o al cambio social suenan como expresiones inscritas en la locura. Al final, la negación abstracta abre camino a una inconfiable desespe-

ración, y la retórica de las aproximaciones reproducionistas radicales señala una forma de teorización que pertenece a la racionalidad del existente sistema administrado, de la dominación corporativa.

Los defectos de tales acercamientos no son nuevos para la pedagogía radical. Las primeras críticas a las teorías de la reproducción han señalado su determinismo unilateral, su, de alguna manera simplista, visión de la reproducción social y cultural y su frecuente forma de teorización ahistórica (Young y Whitty, 1977; Giroux, 1981). Lo que desconcierta es que las críticas educativas radicales, especialmente en Estados Unidos,¹ han fracasado al no poder

¹ El punto aquí es que los estudiantes pueden mostrar conductas que violan las reglas de la escuela mientras que la lógica que da forma a tal conducta está firmemente enraizada en formas de hegemonía ideológica como el racismo y el sexismo. Además, el origen de tal hegemonía generalmente se origina fuera de la escuela, particularmente en la familia, en el grupo de amigos o en la cultura industrializada. En tales circunstancias, las escuelas se convierten en espacios sociales donde la conducta de oposición simplemente se extingue. En este caso, menos como crítica de la escolarización que como expresión de hegemonía ideológica. Esto se hace más claro en las suposiciones de McRobbie (1978) sobre jovencitas estudiantes de Inglaterra cuando al afirmar agresivamente su sexualidad parecen rechazar con énfasis la ideología oficial de la escuela —represiva de la sexualidad— en la limpieza, pasividad, obediencia y “femineidad”. Este rechazo se manifiesta en la forma de escribir los nombres de los novios en los escritorios, usar maquillajes y ropa pegada, hacer ostentación de sus preferencias sexuales por hombres mayores y maduros y pasar bastante tiempo hablando de muchachos y novios. Más que sugerir resistencia, pienso que este tipo de conducta de oposición muestra un modo opresivo de sexismo. Su principio de organización parece estar vinculado a las prácticas sociales conformadas con el objetivo de desarrollar exitosas relaciones sexuales y de matrimonio que subrayan una lógica que tiene poco que ver con la resistencia a las normas escolares pero mucho con el sexismo que caracteriza la vida de la clase trabajadora y con la cultura de masas en general.

Esto nos lleva a una problemática relacionada. Las teorías de la resistencia han ido muy lejos al ver a las escuelas como instituciones caracterizadas exclusivamente por formas de dominación ideológica. No se encuentra en esta teoría la idea de que las escuelas son también instituciones represivas que usan diversas coerciones del Estado, incluyendo a la policía y a la corte, para imponer la asistencia involuntaria a la escuela. Consecuentemente, en algunos casos, los estudiantes pueden permanecer totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela, con sus respectivas recompensas y demandas. Su conducta dentro de la escuela puede ser alimentada por imperativos ideológicos que señalan problemas y preocupaciones que tienen muy poco que ver con la escuela en el sentido más directo. La escuela resulta ser el lugar donde se forja la naturaleza de oposición de estas preocupaciones. Tal conducta puede ser de oposición pero al mismo tiempo puede tener poco que ver con el indicador de protesta en contra de la lógica de la escolarización. Como en el caso de las muchachas de McRobbie, la cultura de la agresión sexual exhibida por ellas no sólo sugiere una enorme indiferencia hacia la escuela sino también una forma de ideología que no es compatible con la tarea de la reconstrucción social. En otras palabras, en el análisis final, esta forma de conducta de oposición se colapsa bajo el peso de su propia lógica dominante y no puede ser reconocida como resistencia.

abstraer y desarrollar elementos parcialmente articulados y potencialmente valiables dentro de las teorías de la reproducción existentes. Algunas de éstas ofrecen posibilidades concretas para desarrollar una teoría de la pedagogía radical, en este caso una teoría de la pedagogía que dé razón de la conexión entre estructura e intencionalidad, y que señale la necesidad de una conexión entre teoría crítica y acción social. Tal pedagogía debe ser sustentada en un proyecto político que hable no sólo por el interés en la libertad individual y en la reconstrucción social, sino que también tenga relevancia inmediata para los educadores como un modo viable de praxis.

Hay dos posiciones principales que emergen de un amplio rango de acercamientos reproducciónistas que actualmente confían en modelos macrosociales para analizar la relación entre escolarización y las sociedades capitalistas de los países industriales avanzados de Occidente. Pero antes de identificar y examinar estas posiciones, quiero hacer hincapié en que las categorías en uso en este ensayo representan los términos ideales típicos que han sido endurecidos y comprimidos en bien de la claridad analítica. Las dos posiciones son: *a*) teorías de la reproducción social que tienen como ejemplos representativos el trabajo creativo de Althusser (1969, 1971) y de Bowles y Gintis (1976, 1980), y *b*) teorías de la producción cultural, con un enfoque primario en el trabajo de Pierre Bourdieu y sus colegas (1977a, 1977b), y en la investigación de Basil Bernstein (1977, 1981).

Las teorías de la reproducción social y la problemática de la ideología y del poder

Las teorías de la reproducción toman como problema básico la noción de que las escuelas ocupan un papel central, si no crítico, en la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción. Haciéndolo más simple, las escuelas surgieron históricamente como sitios sociales que han integrado las tareas tradicionalmente separadas de reproducir habilidades de trabajo y de producir actitudes que legitimen las relaciones sociales en las que estas habilidades están localizadas. En otras palabras, históricamente los trabajadores se han entrenado, siguiendo programas de aprendizaje para lograr adquirir las habi-

lidades de trabajo necesarias para sus empleos (Aronowitz, 1973). De modo similar, la producción de conciencias compatibles con los intereses de la sociedad dominante estaba inicialmente convenida por la familia y el aparato de la industria de la cultura, en desarrollo (Adorno y Horkheimer, 1972). Las escuelas, bajo esta perspectiva, han integrado estas dos tareas, y aunque no son las únicas instituciones que lo llevan a cabo, sí son las más importantes. En resumen, la escolarización representa el sitio social principal para la construcción de subjetividades y disposiciones, y un lugar donde los estudiantes de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo. Mientras que Althusser (1971), Bowles y Gintis (1976) hacen énfasis en los diferentes aspectos del proceso de reproducción, creen que el nexo entre economía y escuela representa el principal conjunto de relaciones en el mantenimiento y reproducción de los países industriales avanzados de Occidente. Más aún, exhiben una fuerte preocupación estructuralista al ocuparse de la manera en que los sistemas sociales ubican o estructuran a los sujetos humanos. Al analizar estas posiciones examinaré el trabajo de Althusser (1969, 1971) antes de ver la tesis de Bowles y Gintis (1976, 1980) y las implicaciones que tienen estas dos perspectivas para una teoría radical de la pedagogía.

Louis Althusser

Hablando en términos generales, Althusser intenta abordar las diferentes cuestiones de cómo la fuerza de trabajo puede ser constituida para llenar el material importante y las funciones ideológicas necesarias para reproducir el modo de producción capitalista. Para Althusser (1971), esto incluye no sólo el entrenamiento de trabajadores en las habilidades y competencias necesarias para trabajar dentro del proceso de producción, sino también asegurar que los trabajadores incorporen las actitudes, valores y normas que ofrecen las disciplinas requeridas y el respeto esencial para el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Como Gramsci (1971), Althusser cree que poder mantener el sistema de producción existente y los arreglos de poder depende tanto del uso de la fuerza como del uso de la ideología. Por lo tanto, para él, la reproducción de "las condiciones de producción" (Althusser, 1971) resi-

de en tres momentos importantes interrelacionados en el proceso de producción, la acumulación del capital y la reproducción de las formaciones sociales características de las sociedades industrializadas. Éstas son: 1) la producción de valores que mantienen las relaciones de producción; 2) el uso de la fuerza y la ideología para sostener a las clases dominantes en todas las esferas de control importantes, y 3) la producción de conocimiento y habilidades relevantes para formas específicas de trabajo.

Ya que esta postura ha sido tratada extensamente por otros (Hirst, 1979; Erben y Gleeson, 1977; Callinicos, 1977; Aronowitz, 1981a) enfocaré mi análisis primeramente en la concepción de poder e ideología que emerge de la postura de Althusser.

Desechando las interpretaciones más vulgares del problema de la base-superestructura de la teoría marxista, Althusser (1971) argumenta que la relación de la base económica con las instituciones de la sociedad civil no pueden ser reducidas a la simple determinación de causa-efecto. En vez de eso, argumenta que los principios que legitiman las sociedades capitalistas industrializadas están enraizadas en las prácticas de autorregulación del Estado, que consisten en *el aparato represivo del Estado* que domina por la fuerza y está representado por el ejército, la policía, la corte y las prisiones; y los *aparatos ideológicos del Estado*, el cual gobierna principalmente a través del consentimiento y consiste en las escuelas, la familia, la estructura legal, los medios de comunicación masiva y otras instituciones. Aunque Althusser (1971) insiste en que en el resultado final, el ámbito económico es el modo más importante de determinación, logra escapar de una lectura ortodoxa de este problema. Lo hace afirmando que dentro de sociedades específicas, históricamente localizadas, hay un desplazamiento en su contradicción primaria de la lógica de la determinación y de la dominación, en la esfera económica, hacia otros niveles de determinación dentro de la totalidad social. Por ejemplo, argumenta que en el momento presente, la determinación principal para reproducir sociedades capitalistas reside en las instituciones del aparato ideológico del Estado. Yendo más a fondo, Althusser afirma que las escuelas en el capitalismo avanzado han llegado a ser *la* institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ya que son las escuelas las que enseñan las habilidades y la manera de aprender, que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores. Él sostiene que “[...] el aparato ideológico del Estado defini-

tivamente tiene el papel dominante, aunque difícilmente alguien presta oído a su música; ¡es tan silencioso! Ésta es la escuela” (Althusser, 1971). La teoría del Estado y de la reproducción, de Althusser, es claramente un avance importante sobre los supuestos tradicionales y liberales, ya que argumenta que el significado de la escuela puede ser comprendido dentro del contexto del aparato ideológico del Estado. Asimismo, disipa las teorías marxistas de la escolarización que afirman que las escuelas son simplemente el reflejo etéreo del orden económico. Las escuelas, en la perspectiva de Althusser, son instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica, pero que al mismo tiempo tienen sus propias y específicas restricciones y prácticas.

Para él, las escuelas operan dentro de una estructura social definida por las relaciones sociales capitalistas y por la ideología; pero las relaciones sociales y las ideologías que median entre las escuelas y la base económica —sin mencionar al Estado— representan restricciones que son modificadas, alteradas, y en algunos casos contradichas por una variedad de fuerzas políticas y sociales. Lo que las escuelas *no hacen*, como conjunto de instituciones colectivas, es retar las bases estructurales del capitalismo, aunque hay individuos dentro de estas instituciones que pueden ofrecer fuertes críticas y modos de enseñanza de oposición. Las escuelas, como principal aparato ideológico del Estado, de acuerdo con Althusser, generalmente sirven bastante bien a su función política y suministran a los estudiantes las actitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía. Estas actitudes incluyen “respecto a la división sociotécnica del trabajo y, esencialmente, las reglas del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, 1971).

Para nuestros propósitos, hay dos cuestionamientos en el esquema althusseriano: por un lado, está el problema del verdadero papel que desempeñan las escuelas en la reproducción del orden existente, por el otro, hay un problema crucial en cómo los mecanismos de reproducción se ejecutan en realidad dentro de tales instituciones. La respuesta de Althusser a la primera pregunta es clara, pero poco desarrollada teórica y empíricamente. Él afirma que las escuelas enseñan a los estudiantes tanto las habilidades que son necesarias para diferentes empleos en la fuerza de trabajo como las reglas de conducta apropiadas para continuar las relaciones sociales de producción existentes. Althusser (1969, 1971) intenta expli-

car la naturaleza de estas funciones a través de su noción de ideología.

En el análisis althusseriano de la escolarización, la ideología contiene dos elementos fundamentales. Primero, tiene una existencia material en los rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran los trabajos cotidianos en las escuelas. Por ejemplo, las prácticas ideológicas pueden encontrarse en la materialidad de la arquitectura del edificio escolar; esto es, en la categorización de materias académicas separadas al tiempo que son concretamente exhibidas en diferentes departamentos, frecuentemente alojadas en diferentes edificios o ubicadas en distintos pisos; en las relaciones jerárquicas entre maestros y alumnos inscritos en el salón de conferencias donde "[...] la disposición de los asientos—bancas en hileras ascendentes ante un atril elevado—dicta el flujo de información, y sirve para neutralizar la autoridad del profesor" (Hebdige, 1979). Segundo, la ideología ni produce conciencia ni un pasivo y voluntario acatamiento. En vez de esto, funciona como un sistema de representaciones, llevando significados e ideas que estructuran el inconsciente de los estudiantes. El efecto es inducir en ellos una "relación imaginaria [...] con sus condiciones reales de existencia" (Althusser, 1971). Althusser escribe extensamente acerca de este problema:

Es costumbre sugerir que la ideología pertenece a la región de la conciencia. [...] En verdad, la ideología tiene muy poco que ver con la conciencia [...] Es profundamente inconsciente, aun cuando se presenta a sí misma en forma de reflejo. La ideología es de hecho un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos estas representaciones no tienen nada que ver con la "conciencia"; son generalmente imágenes y ocasionalmente conceptos, pero son estructuras que se imponen en la vasta mayoría de los hombres, no a través de su "conciencia". Son objetos culturales percibidos, aceptados y sufridos y actúan funcionalmente sobre los hombres en un proceso que escapa a ellos mismos. Los hombres viven sus ideologías como los cartesianos "vieron" la luna a doscientos pasos de distancia: no del todo como forma de conciencia sino como objeto de su "mundo"—como su mundo en sí mismo (Althusser, 1969).

La idea de ideología en Althusser ocupa una posición central en su perspectiva del poder y la dominación. La interacción entre poder y dominación en esta perspectiva es visible en dos niveles importantes. En el macronivel, la noción de la materialidad de la ideología subraya no sólo la naturaleza política del espacio, del tiempo, de la

rutina y de los rituales como funcionan dentro de determinados marcos institucionales, sino que también aclara la relación entre el capital y las clases dominantes en la apropiación y uso de aparatos considerados esenciales para la producción de ideologías y experiencias vividas. A la noción de que las ideas están flotando libremente o a la igualmente reduccionista noción de cultura como mera excelencia, les son asestadas un efectivo revés en esta crítica, misma que es ampliada en el trabajo de Foucault (1977). En otro nivel, la discusión de Althusser más centrada en los efectos de la ideología, específicamente su afirmación de que ésta es una característica de la inconsciencia en proceso de estructuración, señala la relación entre la psicología profunda y la dominación que por sí misma plantea una serie de problemas importantes, particularmente en las formas de la teoría educativa en donde aparece una preocupación unilateral por los aspectos cognoscitivos de la enseñanza que aún no ha sido cuestionada. Desafortunadamente, Althusser (1969, 1971) ubica estas ideas en un marco de referencia teórico que se basa en la noción reduccionista de poder y en una visión unidimensional de la intervención humana.

Como una serie de críticos lo han señalado (Erbeen y Gleeson, 1977; Aronowitz, 1981a; Willis, 1981), Althusser ha delineado una teoría de la dominación en la cual las necesidades del capital llegan a ser distintas de los efectos de las relaciones sociales capitalistas. De hecho, la noción de dominación de Althusser (1971) es tan unilateral que es imposible deducir, desde su perspectiva, la posibilidad de ideologías que sean opuestas en naturaleza (Hall, 1981). Esto es importante porque sugiere que las escuelas *no* son vistas como sitios sociales marcados por la interacción de la dominación, el acomodamiento y la lucha, sino como lugares que funcionan fluidamente para reproducir una fuerza de trabajo dócil.

La ideología, en esta perspectiva, no es tratada dialécticamente en una serie de instancias. Primero, la ideología se colapsa dentro de una teoría de la dominación que restringe su significado a tal grado que aparece como "fuerza" capaz de invalidar o tornar difusa cualquier tipo de resistencia. La ideología, en este caso, no es simplemente el momento negativo de la experiencia vivida de los seres humanos; su lugar de operación, en el nivel de la inconsciencia, aparece para hacerla inmune a la reflexión y a la crítica. En un segundo tratamiento no dialéctico del concepto, la ideología se convierte en un medio de opresión institucional que parece funcio-

nar tan eficientemente que el Estado y sus aparatos ideológicos son presentados como parte de una fantasía estática y administrativa. En esta perspectiva, las escuelas y otros sitios sociales parecen libres de hasta el mínimo vestigio de conflicto, contradicción y lucha. Finalmente, Althusser ha desarrollado una noción de poder que parece eliminar la intervención humana. La noción de que los seres humanos no son sujetos homogéneamente constituidos ni portadores pasivos de papeles está perdido en el análisis de Althusser (1971). En efecto, no hay teoría de mediación en esta perspectiva, ni hay una concepción de cómo la gente se apropia, selecciona, acomoda o simplemente genera significados. En vez de eso, en el esquema reduccionista de Althusser, los seres humanos son relegados al papel estático de portadores, transportadores de significados predefinidos, agentes de ideologías hegemónicas inscritas en su psique como cicatrices inamovibles. Consecuentemente es imposible explicar desde esta perspectiva cuáles son los mecanismos que trabajan para permitir o caracterizar a las escuelas como instituciones relativamente autónomas.

El trabajo de Althusser (1971) contrasta marcadamente con el trabajo de Bowles y Gintis (1976), quienes sí señalan algunos de los mecanismos específicos de la escolarización que sirven a la lógica del capital. Si la clase trabajadora ha de ser juzgada como muda o inerte, al menos merecemos un vistazo de cómo la maquinaria de opresión los hace "cojear y brincar" hacia su puesto designado en el escalafón del proceso laboral. Dejando de lado exageraciones, una razón para el fracaso de Althusser es que dio forma a una teoría de la reproducción y de la dominación en un nivel de abstracción que parece no ser conformado por la interacción concreta de las relaciones de poder. Como Willis y Corrigan lo señalan, "si la dominación pura tiene algún significado, éste sólo puede ser en conjuntos formales de posibilidades y relaciones abstractas. En las luchas materiales vulgares la oposición toma su significado a través de la práctica" (Willis y Corrigan, 1980). El punto aquí es que al final, Althusser cae víctima de un sistema abstracto de poder y dominación que parece sufrir de la misma reificación que analiza. En vez de ofrecer una comprensión dialéctica de la lógica de la dominación, la ha conservado religiosamente en un sistema formal que está tan aislado como teóricamente empobrecido en torno a las nociones de lucha e intervención humanas.

Bowles y Gintis

Bowles y Gintis (1976) comparten la noción básica de Althusser sobre el papel de la escolarización en la sociedad capitalista. Esto es, como Althusser, Bowles y Gintis creen que las escuelas tienen dos funciones en la sociedad capitalista. Una función esencial es la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para la acumulación del capital. Esto es proporcionado por las escuelas a través de la selección y el entrenamiento diferencial al agrupar a los estudiantes por clase y género con respecto a las "habilidades técnicas y cognitivas requeridas para un adecuado desempeño del empleo" (Bowles y Gintis, 1976) en la jerárquica división social del trabajo. La segunda función esencial requiere de la reproducción de formas de conciencia, disposiciones y valores necesarios para el mantenimiento de "instituciones y relaciones sociales que faciliten la conversión del trabajo en ganancia" (*ibid.*).

Althusser (1971) usó el concepto de ideología para hacernos ver el papel que desempeñan las escuelas para asegurar la dominación de la clase trabajadora, Bowles y Gintis nos llevan por una ruta similar pero emplean un vehículo teórico diferente. En vez del avasallador peso del aparato ideológico del Estado, se nos da una noción del *principio de correspondencia*. En términos amplios, el principio propone que los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de la interacción de clase bajo el capitalismo, están reflejadas en la dinámica social del encuentro diario en el salón de clases. Las relaciones sociales en el salón de clases inculcan en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para la aceptación de los imperativos económicos y sociales de una economía capitalista, Bowles y Gintis claramente especifican la naturaleza de su análisis estructural:

El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud dentro del sistema económico, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción. La estructura de las relaciones sociales en educación no sólo curte al estudiante para la disciplina del lugar de trabajo, sino que también desarrolla los tipos de comportamiento, modos de conservación propia, autoimagen e identificaciones sociales que son ingredientes cruciales para su adecuación en el trabajo. Específicamente, las relaciones sociales de educación entre administradores y maestros, maes-

tros y estudiantes, estudiantes y su trabajo, son una réplica de la división jerárquica del trabajo (Bowles y Gintis, 1976).

Si bien Bowles y Gintis son de utilidad al señalar las relaciones sociales específicas del salón de clases como procesos sociales que unen a las escuelas con determinadas fuerzas en el lugar de trabajo, finalmente proponen una teoría de la reproducción social que es demasiado simplificada y sobredeterminada. Su argumento no sólo señala un adulterado "constante ajuste" entre escuelas y trabajo, sino que lo hace ignorando problemas importantes relacionados con el papel de la conciencia, la ideología y la resistencia en el proceso de escolarización. En otras palabras, el control dominante en esta perspectiva está caracterizado por una forma de análisis que pasa por alto el hecho de que las estructuras sociales así como la escuela y el lugar de trabajo representan "[...] tanto el medio como el resultado de las prácticas de reproducción" (Giddens, 1979). La noción de que la acción y la estructura humanas se presuponen una a la otra es ignorado por Bowles y Gintis en favor del modelo de correspondencia, en el cual el sujeto se disuelve bajo el peso de las restricciones estructurales que aparecen para formar tanto la personalidad como el lugar de trabajo (Best y Connolly, 1979).

Lo que se descuida en la noción de "correspondencia" no es sólo el problema de la resistencia sino también cualquier intento por delinear las formas complejas en las que están constituidas las subjetividades de la clase trabajadora. En vez de un análisis de la forma en que funcionan varios sitios con sus ideologías complejas y con sus diferentes niveles de restricciones estructurales para producir una clase trabajadora marcada por una variedad de distinciones, se nos presenta una imagen homogénea de la vida de la clase trabajadora conformada solamente por la lógica de la dominación. El esfuerzo hacia la creación propia parece estar generado, para ellos, por los dominadores, quienes son presentados bajo la rúbrica de la armonía espuria.

Al faltar una teoría de la conciencia y de la ideología, Bowles y Gintis ignoran totalmente lo que se enseña en las escuelas y el hecho de que el conocimiento en el salón de clases está mediado por la cultura de la escuela, o del significado que le dan los maestros y estudiantes durante el estudio. Los autores no ofrecen herramientas conceptuales para explicar el problema de cómo el conocimiento es consumido y producido en el marco escolar. Ésta es una

posición teórica que refuerza la idea de que es muy poco lo que los educadores pueden hacer para cambiar las circunstancias o la situación. En pocas palabras, en esta explicación no sólo desaparecen las contradicciones y tensiones sino también la promesa de una pedagogía crítica y del cambio social.

Para ser justos con Bowles y Gintis, debe enfatizarse que su trabajo ha hecho una serie de contribuciones positivas a la teoría educativa. Debido a que ya la he analizado con detalle en otra parte (Giroux, 1981), simplemente mencionaré algunas de las contribuciones más sobresalientes. Primero, los trabajos iniciales mejoraron nuestro conocimiento de cómo los mecanismos del currículum oculto trabajaban a través de las relaciones sociales en el salón de clases. Segundo, su esfuerzo fue invaluable al articular la relación entre modos específicos de escolarización —según clase y género— con los procesos sociales en el lugar de trabajo. Asimismo, Bowles y Gintis ayudaron a aclarar las dimensiones no cognitivas de dominación al enfocar el papel que las escuelas desempeñaban en la producción de ciertos tipos de rasgos de personalidad. Más aún, en su trabajo más reciente, estos autores han discutido el valor de las contradicciones en el proceso de la reproducción social así como la importancia de sitios sociales como la familia (Bowles y Gintis, 1981). Pero a pesar de estos avances teóricos se dice muy poco acerca de la conciencia o de cómo las escuelas producen las subjetividades que no son subsumidas dentro de los imperativos de la reproducción.

CONCLUSIÓN

En resumen, tanto Althusser (1971) como Bowles y Gintis (1976) fallaron tanto en su definición de hegemonía, al no hacerla en términos que postularan un relación dialéctica entre poder, ideología y resistencia, como al no ofrecer un marco de referencia para desarrollar una forma viable de pedagogía radical. Ambas posturas relegan la intervención humana a un modelo pasivo de socialización que hace demasiado énfasis en la dominación, mientras que ignora las contradicciones y las formas de resistencia que también caracterizan a los sitios sociales como son las escuelas y el lugar de trabajo. Además, ambas posturas enfatizan la noción de reproduc-

ción social a expensas de la reproducción cultural, y a pesar de la insistencia de Althusser en el papel de la ideología como mecanismo de dominación, el concepto esencialmente funciona para mistificar más que para explicar cómo la gente resiste, escapa o cambia el "aplastante" peso del orden social existente.

También es importante hacer notar que, en estas perspectivas, los mecanismos de poder y dominación no sólo están poco desarrollados o ignorados, sino que también existe una falla al considerar que la dominación es siempre total, o que el poder en sí mismo no es más que una fuerza negativa que se puede reducir a la esfera económica o al aparato del Estado. En la perspectiva de la reproducción está ausente cualquier consideración seria de las escuelas como sitios sociales que producen y reproducen las formas ideológicas y culturales que se encuentran en oposición a los valores y prácticas dominantes. Al ignorar la noción de que las ideologías dominantes y los procesos sociales tienen que ser mediados, más que reproducidos por el campo cultural de las escuelas, los teóricos de la reproducción social se eximen de una de las cuestiones centrales en cualquier teoría de la reproducción, esto es, del problema de explicar tanto la naturaleza como la existencia de contradicciones y patrones de oposición en las escuelas. La existencia de dichos patrones sugiere que las prácticas y los valores educativos dominantes tienen que ser vistos en tal forma que sus efectos determinantes no puedan ni ser garantizados ni tomados como hechos (Moore, 1978, 1979).

Un acercamiento más viable para comprender el papel que tienen las escuelas en el proceso de la reproducción social de las relaciones de clase y género, debería enfocarse en el papel que el campo cultural desempeña en las escuelas como fuerza mediadora dentro de la interacción compleja de la reproducción y la resistencia. En este punto, nos remitiremos a los teóricos de la reproducción cultural.

TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL

Las teorías de la reproducción cultural empiezan precisamente en el punto donde terminan las teorías de la reproducción social. Esto es, el trabajo de Althusser (1971) y el de Bowles y Gintis (1976) están

caracterizados por una falla singular al no poder desarrollar una teoría de la conciencia y de la cultura, mientras que las teorías de la reproducción cultural han hecho un gran esfuerzo para desarrollar una sociología del currículum que vincule la cultura, clase y dominación con la lógica y los imperativos de la escuela. En otras palabras, los teóricos de la reproducción cultural están preocupados por el problema de cómo pueden repetirse y reproducirse a sí mismas las sociedades capitalistas, pero el foco de su preocupación por los problemas del control social se centra alrededor de un análisis de los principios que subyacen a la estructura y a la transmisión del campo cultural de la escuela, como en la forma en que la cultura de la escuela es producida, seleccionada y legitimada. En otras palabras, se le da prioridad al papel mediador de la cultura en la reproducción de las clases sociales por sobre el estudio de los problemas relacionados, como son el origen y las consecuencias de la desigualdad económica. El trabajo de Pierre Bourdieu y sus colegas (1977a, 1977b) en Francia y el de Basil Bernstein (1977) en Inglaterra representan dos perspectivas instrumentales para estudiar la posición de la reproducción cultural.

Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977a) han realizado un esfuerzo sostenido para desarrollar una sociología del currículum que vincule cultura, clase y dominación, por un lado, y escuela, conocimiento y biografía por el otro. Bourdieu y Passeron rechazan los supuestos reproductivos que ven a la escuela simplemente como un espejo de la sociedad y argumentan que éstas son instituciones relativamente autónomas, sólo indirectamente influidas por instituciones políticas y económicas más poderosas. En vez de estar directamente vinculadas al poder de un élite económica, las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado.

La teoría de Bourdieu de la reproducción cultural empieza con la suposición de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que descansan, están

mediadas y reproducidas, en parte, por medio de lo que él llama la "violencia simbólica" (1979). Esto es, el control de la clase no es el crudo y simple reflejo de la imposición del poder económico en sí en las formas de fuerza y dominación abiertas. En vez de eso, está constituido a través del más sutil ejercicio del poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante "para imponer una definición del mundo social que es consistente con sus intereses" (Bourdieu, 1979). La cultura desde esta perspectiva se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana. Esto plantea los intereses políticos y económicos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes sino como elementos naturales y necesarios del orden social.

La educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de la reproducción de clase, ya que el aparecer como "transmisora" imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad. Éste es un punto importante en el análisis de Bourdieu (1977a, 1977b), porque a través de este argumento rechaza tanto la posición idealista —que ve a las escuelas como independientes de fuerzas externas—, como a las críticas ortodoxas radicales en las cuales las escuelas meramente reflejan las necesidades del sistema económico. En contraste con estas posiciones, Bourdieu argumenta que es precisamente la autonomía relativa del sistema educativo lo que le permite servir a las demandas externas bajo el pretexto de independencia y neutralidad; esto es, encubrir la función social que realiza y por lo tanto desempeñarla más efectivamente (Bourdieu, 1977a). A partir de este análisis, nosotros hemos comenzado a beneficiarnos más al entender cómo la escuela de hecho desempeña sus funciones de reproducción cultural.

Los conceptos de capital cultural y *habitus* son centrales para comprender el análisis de Bourdieu (1977a, 1977b) de cómo los mecanismos de reproducción cultural funcionan concretamente dentro de las escuelas. El primer concepto, capital cultural, se refiere por un lado a los diferentes conjuntos de competencia lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a la clase social de sus familias. En términos más específicos, un niño hereda de su familia grupos de significados, calidades de estilo, modos de pensamiento, tipos y disposiciones, a los cuales les son asignados cierto valor social y estatus, como resultado de lo que la clase o clases dominantes etiquetan

como el capital cultural más valioso. Las escuelas desempeñan un papel particularmente importante tanto en legitimar como en reproducir la cultura dominante, ya que, especialmente en el nivel de la educación superior, incorporan los intereses e ideologías de clase que sacan provecho del tipo de familiaridad y del conjunto de habilidades que sólo algunos alumnos han recibido por parte de sus antecedentes familiares y de sus relaciones de clase. Por ejemplo, los estudiantes cuyas familias tienen una débil conexión con formas de capital cultural altamente valuadas por la sociedad dominante, están en una decidida desventaja. Bourdieu resume bien el proceso cuando argumenta que el sistema educativo:

[...] ofrece información y entrenamiento que pueden ser recibidos y adquiridos sólo por sujetos dotados con los sistemas de predisposiciones que son la condición para el éxito de la transmisión y de la inculcación de la cultura. Asegurando dar explícitamente a todos lo que implícitamente demanda de cada uno, el sistema educativo reclama igualmente a todos que no dan lo que tienen. Esto consiste principalmente en la competencia lingüística y cultural y las relaciones de familiaridad con la cultura, mismas que solamente pueden ser producidas por la crianza familiar cuando ésta transmite la cultura dominante (Bourdieu, 1977c).

Dentro de la lógica de este análisis, la dinámica de la reproducción cultural funciona en dos formas importantes. Primero, las clases dominantes ejercen su poder al definir lo que cuenta como significado y, al hacer eso, disfrazan esta "arbitrariedad cultural" en nombre de la neutralidad que enmascara su fundamento ideológico. Éste es un punto importante porque Bourdieu y Passeron (1977a) lo usan para ilustrar de manera convincente la "naturaleza ilusoria de todos los discursos que asumen el ambiente del estudiante como homogéneo" (Boudelot y Establet, 1971). Lo que aquí se argumenta es que los efectos de clase llegan a las profundidades del cuerpo estudiantil universitario y son replicados en las diferentes formas en las que distintos grupos de estudiantes relacionan la cultura, ideología y políticas de la escuela. Segundo, la clase y el poder se conectan con la producción cultural dominante no sólo en la estructura y evaluación del currículum escolar sino también en las disposiciones de los oprimidos, quienes participan activamente en su propio sometimiento. Esto llega a ser más claro si examinamos la noción de *habitus* que plantea Bourdieu.

De acuerdo con Bourdieu, el *habitus* se refiere a las disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase respecto del gusto, conocimiento y conducta inscritos permanentemente en el "esquema del cuerpo y esquemas de los pensamientos" (Bourdieu, 1977b) de cada persona en desarrollo. Este *habitus*, o competencias internalizadas y conjunto de necesidades estructuradas, representa el vínculo mediador entre estructuras, prácticas sociales y reproducción. Esto es, el sistema de "violencia simbólica" no se impone a sí mismo mecánicamente en el oprimido; éste es, al menos en parte, reproducido por ellos, debido a que el *habitus* gobierna prácticas que asigna límites a sus "operaciones de invención" (*ibid.*). En otras palabras, las estructuras objetivas —lenguaje, escuelas, familias— tienden a producir disposiciones que en su turno estructuran experiencias sociales que reproducen las mismas estructuras objetivas.

El valor de la teoría educativa de Bourdieu se centra alrededor de su análisis político de cultura, en su examen de cómo la cultura dominante es producida en las escuelas y en su intento por desarrollar una noción de psicología profunda que explicara parcialmente la pregunta de por qué el dominado toma parte en su propia opresión. Aunque son importantes los avances teóricos de Bourdieu, especialmente los modelos de escolarización, liberal y estructural-funcionalista, éstos permanecen atrapados en las nociones de poder y dominación que son unilaterales y sobredeterminadas. Por ejemplo, tan importante como la noción de *habitus* es la vinculación del concepto de dominación a la estructura de las necesidades de la personalidad; su definición y uso constituyen una camisa de fuerza conceptual que no ofrece espacio para la modificación o el escape. Por lo tanto, la noción de *habitus* sofoca la posibilidad del cambio social y se colapsa en una forma de ideología de la administración. Más específicamente, Bourdieu (1979b) descuida el supuesto de que el pensamiento reflexivo puede conducir a prácticas sociales que cualitativamente reestructuren la disposición o estructura de necesidades propias, el *habitus* de uno (Heller, 1974). Consecuentemente, Bourdieu (1977b) termina con una teoría de hegemonía irreversiblemente enraizada en la estructura de la personalidad; al hacer eso, parece provocar un corto circuito con la esperanza de la transformación individual y social.

Igualmente importante es el hecho de que la cultura, en la perspectiva de Bourdieu, representa un proceso de dominación en

un solo sentido. Como resultado, sugiere falsamente que el conocimiento y las formas culturales de la clase trabajadora son tanto homogéneas como un mero pálido reflejo del capital cultural dominante. La producción cultural de la clase trabajadora y su vínculo con la reproducción cultural a través del proceso de resistencia, incorporación, o acomodamiento no está reconocida por Bourdieu. El colapso de la cultura y de la clase dentro de la dinámica de la reproducción de la cultura dominante plantea una serie de problemas significativos. Primero, tal descripción elimina el conflicto dentro y entre las diferentes clases. Por lo tanto, nociones como lucha, diversidad e intervención humana se pierden en una perspectiva reduccionista de la naturaleza humana y de la historia. Segundo, al reducir a las clases a entidades homogéneas, cuyas únicas diferencias están basadas en si ejercitan o responden al poder, Bourdieu (1977a) no suministra una oportunidad teórica para explicar la forma en que la dominación cultural y la resistencia son mediadas a través de la interconexión de raza, género y clase (Arnot, 1981). Esta idea es importante no sólo porque indica que hay elementos en la sociedad que estructuran distinciones importantes dentro y entre las clases sociales, sino porque también hay formas de producción cultural que no son específicas de una clase, así como hay modos de comportamiento e ideologías a las que el capital es relativamente indiferente. Lo que falta en el análisis de Bourdieu es la noción de que la cultura es un proceso que *tanto se estructura como se transforma*. Davies captura esta dinámica en su comentario: "La cultura se refiere paradójicamente a la adaptación por la conservación y la subordinación de unas clases a otras, y a la oposición, resistencia y lucha creativa para el cambio" (Davies, 1981).

Los análisis de Bourdieu (1977a, 1979) también sufren un tratamiento unilateral de la ideología. En este caso, los valores, significados y códigos de la clase gobernante parecen existir fuera de una teoría de lucha e imposición. La ideología como una construcción que vincula las relaciones de significado con las relaciones de poder en una forma dialéctica está ausente en esta perspectiva. Esto es, mientras que es de utilidad argumentar —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 quienes resisten abiertamente o se ajustan sola-

mente bajo la presión de las autoridades de la escuela. La idea aquí es que las ideologías dominantes no son simplemente transmitidas por las escuelas, ni son practicadas en el vacío. Por el contrario, con frecuencia son enfrentadas con resistencia por maestros, estudiantes o padres y, por lo tanto, para tener éxito, deben reprimir la producción de contraideologías. Asimismo, las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, son también agentes activos en esta construcción. Como Connell *et al.*, lo señalan en uno de sus estudios etnográficos sobre una escuela de la clase gobernante:

La escuela genera prácticas por las que la clase es renovada, integrada y reconstituida frente a cambios en su propia composición y en las circunstancias sociales en general en las que trata de sobrevivir y prosperar. (Ésta es una práctica inclusiva que va desde la fiesta de la escuela, los deportes del sábado, la semanal cena nocturna con los padres, la organización del mercado de matrimonios —por ejemplo, los bailes interescolares— y las redes informales de negocios y profesiones para la regulación de la membresía de clase, revisión de ideología, y subordinación de intereses particulares a los de la clase como un todo.) La escuela de la clase gobernante no es meramente un agente de clase; es una parte importante y activa de ésta. En pocas palabras, es orgánica a su clase. Bourdieu escribió un ensayo famoso de la escuela como conservadora; sugeriríamos que un énfasis similar debería ser puesto en la escuela como constructora (Connell *et al.*, 1981).

Al fracasar en el desarrollo de una teoría de la ideología que hable de la manera en que los seres humanos dialécticamente crean, resisten y se acomodan a sí mismos a las ideologías dominantes, Bourdieu excluye tanto la naturaleza activa de la dominación como la naturaleza activa de la resistencia. Consecuentemente, al reducir la dinámica de la dominación y construcción ideológicas a un proceso de transmisión, la noción de ideología es reificada y reducida a una categoría estructural estática.

Por supuesto, Bourdieu (1977a) ofrece un servicio teórico al vincular a la familia con la escuela en su teoría de la reproducción cultural; pero su rechazo a examinar cómo surgen las contradicciones por medio de divisiones internas de edad, sexo y raza, o entre las diferentes clases sociales, plantea la pregunta de por qué uno se debería molestar, en primer término, en estudiar el problema de la dominación de la clase trabajadora, si particularmente esto parece

parte de una pesadilla orwelliana que es tan irreversible como injusta. Es importante añadir, a pesar de Bourdieu, que las escuelas no simplemente usurpan el capital cultural de los hogares y comunidades de la clase trabajadora. En el contexto de la escuela se desarrollan relaciones complejas y éstas necesitan ser analizadas (Clarke *et al.*, 1979; Hakken, 1980). Vale la pena seguir esta idea. R. Timothy Sieber (1982) argumenta que la noción de Bourdieu del éxito académico, que vincula competencia y experiencias culturales lingüísticas *a priori* basadas en la división de clase con la posición privilegiada de los estudiantes universitarios de las clases medias, contiene algunas revelaciones teóricas de cómo trabaja el proceso de reproducción social y cultural en la educación superior. Pero él acredita su honor argumentando que el modelo de análisis de Bourdieu reifica la forma en que los mecanismos de la reproducción social y cultural trabajan en las escuelas primarias urbanas. Por ejemplo, el estudio etnográfico de Sieber (1982) de una escuela primaria pública en Nueva York no sólo reveló que debido a las competencias y experiencias culturales de los estudiantes de clase media, les fueron concedidos privilegios académicos específicos y libertades negadas a los estudiantes puertorriqueños y de la clase trabajadora de la escuela. Estos "sitios privilegiados" y beneficios educacionales suministrados a los estudiantes de la clase media también fueron el resultado de una larga lucha del segmento de la clase media de la comunidad en contra de los residentes, predominantemente de la clase trabajadora. La predominancia de la cultura de la clase media en esta escuela, era el resultado de una lucha política y, contrariamente a la posición de Bourdieu, estaba activa y sistemáticamente desarrollada "tanto dentro como fuera de la escuela" por padres de la clase media (Sieber, 1982). Sieber narra a este respecto:

(M)i investigación conjunta acerca de la escuela y de la comunidad amplias revelaron algo que pudiera haber permanecido escondido si hubiera confinado mis investigaciones al salón de clases solamente. El privilegio otorgado en las escuelas a los niños de la clase media no fue simplemente el resultado de la ventaja cultural alcanzada durante su crianza; de hecho, su cultura "clasesmedia" estaba en conflicto con muchos puntos de la cultura de la escuela y de su personal. El éxito de los niños de la clase media en P.S. 4 más que otra cosa, había sido alcanzado sólo a través de una historia de conflictos políticos en marcha que habían puesto a sus padres en contra

del personal de la escuela, así como también en contra de otros padres. Verdaderamente, los eventos del salón de clase que estaba atestigüando eran el producto de un proceso mucho más amplio de aristocratización que los padres de la clase media habían traído a Chestnut Heights durante la década anterior [...] En el caso de las escuelas primarias urbanas, tales como P.S. 4, de cualquier modo, el modelo de Bourdieu parece reificar el proceso por el que las escuelas realzan el capital cultural de las élites, subestimando la parte que los padres y las fuerzas de la comunidad tienen en este proceso. La presente consideración de historia de la comunidad, relaciones entre escuela y comunidad, y la participación de los padres de la clase media indican que luchas políticas intensas fueron factores clave en el establecimiento de la educación de la élite en P.S. 4 (Sieber, 1982).

Angela McRobbie (1980) presenta una crítica similar. Ella argumenta que los educadores necesitan tomar en cuenta las divisiones sociales y sexuales del trabajo para los estudios culturales, y que los análisis marxistas en general han ignorado esto último al ver la relación entre familia y escuela. Ella indica que la complejidad de tales relaciones plantea preguntas no sólo acerca de la dominación sino también de las fuerzas determinantes que inconscientemente promueven la resistencia. Por ejemplo, las escuelas pueden poner a los niños en contra de sus culturas familiares, pueden ofrecer modelos más progresistas de relaciones de género que los que existen en su familia, o pueden subrayar modos de dominación que permiten a los estudiantes comprender los límites de las estructuras de la escuela y de la familia dentro de la sociedad global. Uno se pregunta cómo explicaría la teoría de la dominación de Bourdieu el comportamiento de un grupo de estudiantes de quinto año, de Toronto, de la manera en que su maestro hace la crónica, retomada aquí por McLaren (1980):

- ¡Hay que tener clase de arte hoy en la tarde, señor McLaren!
- Sí, ¡queremos arte!
- Bueno, debemos tener matemáticas hoy en la tarde, quizás cuando hayamos acabado...
- ¡Queremos una modelo desnuda [...] una con tetas tan grandes que se asomen hasta aquí!
- [...] y mucho vello aquí abajo.
- ¡Ustedes están enfermos! ¿Esto es en todo lo que piensan?
- ¡Cállate Sandra! ¡Sólo piensas en hombres desnudos!
- Barry es un joto. ¡Él piensa en hombres desnudos también!
- ¡Maestro! ¡hay que jugar hockey de piso mejor!

- ¡Odió el hockey de piso!
- ¡No queremos niñas! ¡Hey, maestro! deje a las niñas saltar la cuerda o algo, y nosotros hay que jugar hockey de piso!
- No habrá nada de juego hasta que acabemos con lo de matemáticas.
- Debería permitirseles a los niños elegir algunas veces. ¡Usted dijo eso!
- Sí, usted nunca nos deja divertir de a veras.
- Está bien. ¿Qué significa "divertirse de a veras"?
- Si quisiéramos ir a algunos lados, al arroyo o algo, dicen que nos debería dejar [...]
- [...] Abran sus libros en el repaso de matemáticas en la página cincuenta y uno.
- Espérese, ¡no tengo mi lápiz!
- ¡Todo porque lo usaste para picar a un niño a la hora de recreo y el maestro te lo quitó!
- Se perdió [...]
- Mira, puedes usar mi lápiz.
- ¡Gracias maestro! ¡Hey, miren! ¡Le robé el lápiz al maestro!
- ¿Puedo encender el radio en la clase de arte?
- Bajito, sí... bajito ¡Pero primero, matemáticas!
- ¡Hey, Sandra!, ¡súbete a tu banca y quítate la blusa!
- ¡Si alguien no acaba este examen se le pone una nota y se lo lleva a firmar a su casa!
- ¡Maestro! Me da una nota, por favor. ¡Me encantan las notas!
- ¡A mí también! ¡Quiero una nota que diga que soy malo!
- ¡Todos fórmense para las malas notas!
- [...] ¡Hey! ¡idénme mi libro de matemáticas!
- ¡Paren el reloj!
- Qué aburrido...

El relato de McLaren sugiere que las escuelas son mucho menos exitosas en la producción de estudiantes dóciles de la clase trabajadora de lo que Bourdieu (1977a, 1977c) pudiera habernos hecho creer. De manera más importante, Bourdieu (1977a, 1977c) no ofrece ideas teóricas respecto de la naturaleza de esa resistencia o al valor que pudiera tener en términos pedagógicos, esto es, las oportunidades que ofrece para ver más allá de sus formas fenomenológicas y explicar las posibilidades que podrían aportar para el pensamiento crítico, a partir de la comprensión de su fuerza y de sus debilidades.

Finalmente, existe una falla seria en el trabajo de Bourdieu, respecto de su desgano por vincular la noción de dominación con la materialidad de las fuerzas económicas. No hay sentido en el

trabajo de Bourdieu (1977a, 1977c) acerca de cómo el sistema económico, con sus relaciones asimétricas de poder, produce restricciones concretas en los estudiantes de la clase trabajadora. Vale la pena reconocer la noción de Foucault (1980) de que el poder trabaja en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y en el conocimiento, porque sirve para recordarnos que las relaciones de poder quizá pesan más que la mente. Las restricciones del poder no son agotadas en el concepto de la violencia simbólica. La dominación como una instancia objetiva y concreta no puede ser ignorada en ninguna discusión de la escolarización. Por ejemplo, los privilegiados tienen una relación con el tiempo que les permite hacer planes a largo plazo de su futuro, mientras que los hijos de la clase trabajadora, especialmente los que están en la educación superior, se encuentran con frecuencia agobiados por presiones económicas que los encierran en el presente y limitan sus metas a planes de corto plazo. El tiempo es una privación, no una posesión, para la mayoría de los estudiantes de la clase trabajadora (Bisseret, 1979). El problema económico con frecuencia desempeña el papel crucial en la decisión acerca de si un estudiante de la clase trabajadora puede ir a la escuela durante medio tiempo o de tiempo completo, o en algunos casos, si siquiera puede ir. De la misma forma, el problema económico con frecuencia es el factor determinante en el hecho de que un estudiante tiene que trabajar medio tiempo al mismo tiempo que va a la escuela, Bourdieu y Passeron (1977a) parecen haber olvidado que la dominación tiene que ser fundamentada en algo más que la ideología, la cual también tiene condiciones materiales. Es importante porque señala una brecha fundamental en el razonamiento de Bourdieu (1977a) concerniente al fracaso de la clase trabajadora. Esto es, la internalización de la ideología dominante no es la única fuerza que motiva al estudiante de la clase trabajadora o la que asegura su fracaso. La conducta, fallas y elecciones de estos estudiantes también están basadas en condiciones materiales.

Como resultado del énfasis unilateral de Bourdieu en la dominación de la clase gobernante y sus concomitantes prácticas culturales, llega a ser claro que tanto el concepto de capital como la noción de clase son categorías estáticas. La clase incluye una noción de relaciones sociales en oposición. Se refiere a las relaciones cambiantes de dominación y resistencia, al capital y a sus instituciones de la manera en que ellas constantemente se reagrupan e intentan reubicarse en la lógica de la dominación y de la incorporación (Gramsci,

1971). Estas oposiciones están ausentes en los análisis de Bourdieu, con lo que nos quedamos es con una teoría de la reproducción que no muestra confianza en los grupos y clases subordinados, ni da esperanza a su habilidad o voluntad para reinventar y reconstruir las condiciones bajo las cuales ellos viven, trabajan y aprenden. Como resultado, las teorías de la reproducción animadas por la lógica de la noción de dominación de Bourdieu dicen muy poco acerca de cómo construir las bases teóricas para una pedagogía radical.

Basil Bernstein

En el centro del análisis de Bernstein sobre la educación y el papel que ésta desempeña en la reproducción cultural de las relaciones de clase, se encuentra la teoría de la transmisión de cultura. Bernstein señala la problemática central de esta teoría:

Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ser público, refleja tanto la distribución del poder como el poder y los principios del control social. Desde esta perspectiva, las diferencias internas y el cambio en el interior de la organización, la transmisión y la evaluación del conocimiento educativo debería ser un área de mayor interés sociológico (Bernstein, 1977).

Al argumentar que la educación es una fuerza importante en la estructuración de la experiencia, Bernstein intenta aclarar cómo el currículum, la pedagogía y la evaluación constituyen sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes representan formas de control social enraizadas en la sociedad más amplia. Al investigar la cuestión de cómo la estructura de la educación da forma tanto a la identidad como a la experiencia, desarrolla un marco de referencia teórico en el que afirma que las escuelas contienen un código educacional. Este código es importante porque organiza las formas en que la autoridad y el poder han de ser mediados en todos los aspectos de la experiencia escolar.

El código educacional dominante en la tipología de Bernstein es un código de colección o un código integrado, cuyos significados están directamente conectados con conceptos de clasificación y estructuración. La clasificación se refiere "no a lo que es clasificado

sino a la relación entre contenidos” (Bernstein, 1977); en otras palabras, a la fortaleza y debilidad en la construcción y mantenimiento de los límites que existen entre diferentes categorías, contenidos, y cosas por el estilo. La fuerza de las fronteras en la perspectiva de Bernstein es una característica crítica que subyace a la división del trabajo en el núcleo de la experiencia educativa y de la sociedad global. La estructuración, por otro lado, se refiere a la relación pedagógica en sí misma y al problema de cómo el poder y el control son conferidos y mediados entre maestros y estudiantes. Como Bernstein lo dice, la estructuración se refiere “al grado de control que el maestro y el alumno poseen respecto a la selección, organización, ritmo y regulación del tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica” (Bernstein, 1977). Cada uno o ambos conceptos pueden ser fuertes o débiles en diferentes combinaciones; por lo tanto constituyen el código educativo dominante. Por ejemplo, el código de colección se refiere a la fuerte clasificación y estructuración y puede tomar la forma de un currículum tradicional caracterizado por rígidos límites en las materias y fuertes relaciones jerárquicas entre estudiantes y maestros. En contraste, un código integrado, caracterizado por una clasificación y una estructuración débiles, representa un currículum en el que los sujetos y las categorías llegan a ser más integrados y las relaciones de autoridad entre alumnos y maestros más negociables y abiertas a modificaciones. Lo que es importante comprender es que ambos códigos están atados a formas de reproducción social, aunque Bernstein considera que el código integrado contiene más posibilidades para una pedagogía progresista.

Al usar esta tipología, Bernstein ha intentado conceptualizar las características estructurales que vinculan a las escuelas con el modo de producción al tiempo que reproducen las relaciones de clase. El poder y el control bajo esta perspectiva están fijados en los aparatos estructurales que dan forma a las experiencias y conciencia de los seres humanos que pasan a través de sitios sociales tales como la familia, la escuela y el lugar de trabajo. Bernstein rechaza cualquier forma de correspondencia mecánica entre estos diferentes sitios sociales, no obstante tiende a asumir que sin tomar en cuenta la *forma* del control social ellos se perpetúan; todas estas esferas sociales en la reproducción del control de clase y en la mala distribución del poder subyacen al modo existente de producción. Por lo tanto, al final, las reformas educativas que demandan de un cambio

en la *forma* del control social presentan escasa amenaza al poder basado en la clase, y también harán muy poco para llevar a cabo un cambio social.

El trabajo de Bernstein (1977) es particularmente útil para la identificación de cómo los principios de control social están codificados en los aparatos de estructuración que dan forma a los mensajes contenidos en las escuelas y en otras instituciones sociales. En el análisis final, sin embargo, el trabajo de Bernstein no va lo suficientemente lejos como para ser una teoría de la pedagogía radical. Aunque señala la importancia de una lectura semiótica de las características estructurales que dan forma al conocimiento, de las relaciones sociales del salón de clases y de las estructuras organizacionales en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, hace esto a expensas del análisis de las experiencias vividas de los actores mismos. Esto es, Bernstein ignora cómo diferentes clases de estudiantes, maestros y otros trabajadores de la educación dan significado a los códigos que influyen sus experiencias diarias. Al descuidar la producción de significados y el contenido de las culturas de la escuela, ofrece una noción débil y unilateral de la conciencia y de la acción humanas, y resulta innecesario decir, de los actos autoconstituidos del discurso, de las prácticas sociales o de los materiales escolares mismos; por lo tanto se aleja de la engañosa problemática de cómo el Estado y otras instituciones capitalistas poderosas como las grandes corporaciones influyen en la política escolar y en el diseño curricular a través de la producción de ideologías específicas y de materiales culturales.

En conclusión, tanto Bourdieu como Bernstein se limitan a una versión de la dominación en la que el círculo de la reproducción parece irrompible. A pesar de los profundos comentarios acerca de la forma y sustancia de la reproducción cultural, los actores sociales —como posibles agentes de cambio— desaparecen en estos supuestos, de la misma forma en que lo hacen las instancias de conflicto y contradicción. Aunque ambos teóricos suministran análisis que aclaran la relativa autonomía de las escuelas y la naturaleza política de la cultura como fuerza reproductiva, Bourdieu y Bernstein terminan por ignorar o minimizar las nociones de resistencia y lucha contrahegemónica. Como resultado, sus planteamientos son limitados e incompletos.

MÁS ALLÁ DE LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL

En los últimos años, una serie de estudios educacionales se han realizado con la intención de ir más allá de los avances teóricos que caracterizan a las teorías de la reproducción social y cultural que, aunque son importantes, resultan limitadas. Tomando los conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida para sus análisis, estos estudios han buscado redefinir la importancia de poder, ideología y cultura como construcciones centrales para comprender las complejas relaciones entre la escolarización y la sociedad dominante. Consecuentemente, el trabajo de Willis (1977), Hebdige (1979) y Corrigan (1979) ha sido instrumental al ofrecer un rico cuerpo de literatura detallada que integra teoría neomarxista con estudios etnográficos con la finalidad de aclarar las dinámicas de acomodación y resistencia y cómo ellas trabajan a través de culturas de oposición de jóvenes tanto dentro como fuera de las escuelas.

En contraste con la vasta cantidad de literatura etnográfica acerca de la escolarización tanto en Estados Unidos (Jackson, 1968; Becker, 1961; Stinchcombe, 1964; Mehan, 1979) como en Inglaterra (Lacy, 1970; Hargreaves, 1967; Woods, 1979), los planteamientos neomarxistas no han sacrificado la profundidad teórica por el refinamiento metodológico. Esto es, los estudios marxistas más recientes no han seguido al generalmente insulso método de sólo ofrecer análisis descriptivos exhaustivos de los trabajos internos de la escuela. En vez de eso, estas perspectivas —especialmente la de Willis (1977)— han intentado analizar cómo las estructuras socioeconómicas incrustadas en la sociedad dominante trabajan a través de mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas vividas por los estudiantes en el nivel de la vida diaria. Rechazando el funcionalismo inherente a las versiones conservadora y radical de la teoría educativa, los neomarxistas han analizado el currículum como a un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que también contiene intereses que hablan de posibilidades emancipatorias.

La importancia del trabajo neomarxista sobre resistencia y reproducción no puede ser demasiado enfatizado. Sus intentos de vincular a las estructuras sociales con la intervención humana para explorar la forma en que interactúan de manera dialéctica repre-

senta un avance teórico significativo por encima de supuestos funcional-estructuralistas e interaccionistas. Por supuesto, a las teorías neomarxistas de la resistencia también les acosan los problemas, y mencionaré aquí algunos de los más sobresalientes. Su logro singular reside en la categoría (posición) *a priori* asignada a la teoría crítica y al interés emancipatorio como elementos básicos sobre los cuales evalúan el problema bajo estudio, la naturaleza política de la perspectiva del investigador, y el lugar central de conceptos tales como clase, poder, ideología y cultura para el análisis de la relación entre escolarización y capitalismo. Una explicación debería ser ofrecida tomando en cuenta la importancia *a priori* dada a la teoría en los estudios de la resistencia neomarxista. Considerar a la teoría como la categoría mediadora central en la investigación no significa simultáneamente argumentar que el trabajo empírico y práctico carece de importancia o es irrelevante a la teoría. Por el contrario, quiere decir que la teoría y la práctica, mientras estén interconectadas en el punto de la experiencia, representan distintos momentos analíticos y no deberían colapsarse una dentro de la otra (Horkheimer, 1972).

La teoría realiza la función de establecer la problemática que gobierna la naturaleza de la investigación social. También aclara los intereses fijados en la racionalidad que gobierna sus supuestos dominantes y subordinados. Una constelación específica de supuestos y valores suministra la reflexión que da a un marco de referencia su valor. Dicho de otra manera, la teoría debe ser proclamada por su contenido verdadero, no por los refinamientos metodológicos que emplea. Resulta innecesario decir, que la teoría toma su forma de la práctica; pero su valor real reside en su habilidad de ofrecer la reflexión necesaria para interpretar a la experiencia concreta que es el objeto de la investigación. La teoría nunca puede ser reducida a la práctica, porque la especificidad de la práctica tiene su propio centro de gravedad teórica y no puede ser reducida a una fórmula predefinida. Esto es, la especificidad de la práctica no puede ser abstraída de las fuerzas complejas, luchas y mediaciones que dan a cada situación una cualidad única que la define. La teoría nos puede ayudar a comprender esta cualidad, pero no la puede reducir a la lógica de una fórmula matemática. Además, debe recordarse que la experiencia y los estudios concretos no hablan por sí mismos y que ellos nos dirán muy poco si el marco de referencia teórico que usamos para interpretarlos carece de un

rigor profundo y crítico. Esta idea parece estar ausente en toda la gama de críticas recientes que ahora responden al trabajo que surge de la tradición neomarxista (Lacey, 1982; Hargreaves, 1982). Estas críticas apelan a los estudios neomarxistas por no recurrir o conducir a estudios empíricos fundados en la problemática de la teoría social liberal. El punto es, por supuesto, que en la redefinición de la naturaleza de la teoría educativa, la lucha no estará en el uso de datos o tipos de estudios conducidos. La batalla real estará sobre los marcos de referencia usados, por lo que es al terreno de contestación de la teoría a donde debe ser conducido el debate (Laclau, 1977). Al olvidar este problema, tales críticas tienen muy poco sentido de la irrelevancia de su trabajo o conciben una perspectiva inflada de éste. En pocas palabras, los estudios neomarxistas acerca de la resistencia, han realizado un servicio teórico al reinsertar el trabajo empírico dentro del marco de referencia de la teoría crítica.

Lo que es significativo de este trabajo es que al señalar las brechas y tensiones que existen en sitios sociales como las escuelas, éste socava a las teorías de la reproducción que soportan un "constante ajuste" entre las escuelas y el lugar de trabajo. Además mina los cimientos de los modelos de escolarización sobreesocializados y sobredeterminados, tan de moda entre los pedagogos de izquierda. Por lo tanto, una contribución mayor que ha emergido de los estudios neomarxistas es que, en parte, ellos demuestran que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca están completos y siempre están enfrentados con elementos de oposición parcialmente percibidos. Asimismo este modelo señala un modelo de dominación que ofrezca alternativas de valor para muchos modelos pesimistas de la escolarización que reducen la lógica de la dominación a las fuerzas externas que parecen imposibles de retar o modificar. En vez de ver a la dominación como el simple reflejo de las fuerzas externas —capital, Estado, etc.— Willis (1977); Apple (1982); Olson (1981), y otros han desarrollado una noción de reproducción en la que la dominación de la clase trabajadora es vista no sólo como resultado de las restricciones estructurales e ideológicas implícitas en las relaciones sociales capitalistas, sino también como parte del proceso de autoformación dentro de la clase trabajadora misma. Es central para esta perspectiva la noción de cultura en la que la producción y consumo de significados están conectados con esferas sociales específicas y seguidas hasta sus orígenes en las culturas historizadas y con la ubicación de clase de

sus padres. Dicho de manera más sencilla, la cultura no es reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante como lenguaje, gusto cultural y modales. En vez de eso, la cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia. Hall y Jefferson expresan esto claramente:

La cultura es la forma distintiva en la que el material y la organización social de la vida se expresa a sí misma. Una cultura incluye los "mapas de significado" que hacen las cosas inteligibles a sus miembros. Estos "mapas de significado" no son simplemente llevados en la cabeza; son objetivados en los patrones de las organizaciones y relaciones sociales a través de los que el individuo llega a ser un individuo social. La cultura es la forma en que las relaciones sociales de un grupo son estructuradas y conformadas, pero también es la manera en que esas formas son experimentadas, comprendidas e interpretadas (Hall y Jefferson, 1976).

Las teorías de la resistencia ofrecen un estudio de la forma en que clase y cultura se combinan para ofrecer descripciones en términos de política cultural. Central para tales políticas es la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido. A través de este proceso se hace posible analizar qué elementos contrahegemónicos tienen esos campos, y cómo tienden a incorporarse dentro de la cultura dominante para ser desmantelados de sus posibilidades políticas. Implícito en tal análisis está la necesidad de desarrollar estrategias en las escuelas en las que las culturas de oposición pudieran suministrar las bases para una fuerza política viable. Willis resume esta posición cuando escribe:

Debemos interrogar a las culturas, preguntar cuáles son las preguntas que faltan y que ellas contestan; probar la red invisible del contexto, preguntar qué proposiciones invisibles y sorprendentes, no dichas, son asumidas en las formas externas de la vida. Si podemos proveer premisas, dinámica, relaciones lógicas de respuestas que no parecen muy teóricas y "meramente" vividas como culturas, entonces descubriremos una política cultural (Willis, 1978).

Las teorías de la resistencia desempeñan un servicio teórico en su necesidad de formas de análisis político que estudien y transformen los temas radicales y las prácticas sociales que maquilan los campos culturales basados en la clase y en detalles de la vida diaria. Willis es imponentemente preciso en su percepción de que si la teoría social radical ha de investigar cómo “lo detallado, informado y vivido puede disfrutar su victoria en un fracaso más amplio” (Willis, 1978). Esto tendrá que desarrollar estrategias que unan a la política de lo concreto, no sólo con cuestiones de reproducción sino también con el problema de la reproducción social. Además, más que ver a la cultura como un simple reflejo de la hegemonía y la derrota, Willis (1977) y otros han aclarado que ésta es un proceso social que tanto incluye como reproduce relaciones sociales antagónicas vividas (Bennet, 1980a; Giroux, 1981). Se señala la importancia de estudiar a las escuelas como sitios sociales que contienen niveles de determinación de especificidad única, sitios sociales que no reflejan a la sociedad total pero que sólo tienen una relación particular con ésta.

Finalmente, las teorías de la resistencia profundizan nuestra comprensión de la noción de autonomía relativa, una corrección muy necesitada a la luz de la larga historia de las lecturas marxistas ortodoxas acerca del problema de la base-superestructura, en la que instituciones como las escuelas fueron reducidas al reflejo o sombra del modo de producción. La noción de la autonomía relativa es desarrollada por medio de una serie de análisis que señalan esos “momentos” no reproductivos que constituyen y sostienen la noción crítica de la intervención humana. Por ejemplo, hay un papel activo asignado a la intervención humana y a la experiencia como llave mediando vínculos entre determinantes estructurales y efectos vividos. Asimismo, existe reconocimiento de que diferentes esferas o sitios culturales —por ejemplo escuelas, familias, sindicatos, medios de comunicación masiva, etc.—; están gobernados por propiedades ideológicas complejas que con frecuencia generan contradicciones tanto dentro como entre ellas. Al mismo tiempo, la noción de la dominación ideológica, como la que abarca todo y como unitaria en su forma y contenido, es rechazada. Como tal, está correctamente planteado que las ideologías dominantes por sí mismas son con frecuencia contradictorias, de la misma forma en que lo son diferentes facciones de las clases gobernantes, las instituciones que las sirven y los grupos subordinados bajo control.

Quiero terminar este capítulo señalando las debilidades en las

teorías de la resistencia, y sugerir también que las críticas presentadas aquí representan los puntos de partida para un mayor desarrollo de una teoría crítica de la escolarización.

Primeró, aunque los estudios de la resistencia señalan los sitios sociales como “espacios” en los que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por grupos subordinados, esos estudios no han conceptualizado adecuadamente la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha. En otras palabras, lo que está ausente en esta perspectiva son los análisis de esas determinantes históricas y culturales mediadas que producen un rango de conductas de oposición, sin mencionar las diversas formas que son experimentadas por grupos subordinados. Dicho de manera simple, no todas las conductas de oposición tienen un “significado radical”, ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación. El punto aquí es que ha habido muy pocos intentos de los teóricos educativos por comprender cómo los grupos subordinados incorporan y expresan una combinación de ideologías reaccionarias y progresistas, ideologías que subyacen a la estructura de la dominación social y al mismo tiempo contienen la lógica necesaria para superarla. Por encima y por debajo de los intereses e ideologías cuestionables que abastecen varias formas de resistencia se encuentra también el punto de que la conducta de oposición puede no ser sólo una reacción a la impotencia, en vez de eso puede ser una expresión de poder que es combustible para la reproducción de la más poderosa gramática de la dominación. La resistencia en un nivel puede ser la simple apropiación y muestra de poder y como tal puede manifestarse a sí misma por medio de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista.²

Las conductas de oposición, así como las subjetividades que las constituyen, son producidas en medio de discursos y valores contradictorios. La lógica que da forma a un acto de resistencia puede, por un lado, estar vinculada con intereses que son específicos en cuanto a género, clase o raza; pero, por otro lado, tal resistencia puede representar y expresar los elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia. La dinámica de la resistencia puede no sólo adquirir su forma por medio de un conjunto de intereses reaccionarios y

² Véase nota 1.

radicales, también puede estar sostenida más fuertemente fuera de la escuela —en el lugar de trabajo, en el hogar o en el vecindario. Para comprender la naturaleza de tal resistencia se le necesita ubicar dentro de un contexto más amplio con la finalidad de ver cómo es mediada y articulada dentro de las instituciones de la vida cotidiana y de las experiencias vividas que constituyen la cultura de los grupos de oposición bajo análisis. El mensaje aquí es que debido al fracaso en la comprensión de la naturaleza dialéctica de la resistencia, el concepto ha sido tratado superficialmente tanto en términos teóricos como ideológicos en la mayoría de las teorías de la educación. Por ejemplo, en estudios donde la dominación y la resistencia son enfatizadas, las descripciones sobre las escuelas de estudiantes de la clase trabajadora y de la pedagogía del salón de clases, con frecuencia parecen demasiado homogéneas y estáticas para ser tomadas seriamente. Donde la resistencia es analizada, su naturaleza contradictoria no es analizada seriamente, como tampoco lo es la conciencia contradictoria de los estudiantes y maestros, bajo una perspectiva de análisis dialéctico. Por supuesto, hay excepciones a esta corriente y el trabajo de Willis (1981), Popkewitz *et al.* (1981, 1982), y Arnot (1981) deben ser mencionados; pero tales esfuerzos son marginales al campo y a la perspectiva teórica bajo análisis. Un ejemplo representativo del trabajo que estoy criticando puede ser encontrado en algunas de las primeras investigaciones hechas por Anyon (1980, 1981a, 1981b). Si bien el trabajo de Anyon es interesante e importante, tiene la tendencia de presentar los mecanismos de dominación —y como ellos trabajan en las escuelas— como a un conjunto de prácticas relativamente coherentes y homogéneas. Los educadores que aparecen en sus estudios parecen como si hubieran sido sacados de alguna fantasía hegemónica y como tales demuestran una uniformidad de conducta —especialmente hacia los estudiantes de la clase trabajadora— que no sólo está al descubierto, sino que se aproxima a ser degradante.

Se nos dice que los maestros de los estudiantes de la clase trabajadora cuidan poco de ellos y enseñan simplemente para imponer la rutina y la disciplina. A través de todos sus estudios aparece el mismo tema:

Trabajar es seguir los pasos del procedimiento. El procedimiento es generalmente mecánico y contiene conductas repetitivas y muy poca toma de decisiones o elección. Los maestros rara vez explican por qué el trabajo ha

sido asignado, cómo puede estar conectado con otras tareas y qué idea es la que se encuentra detrás del procedimiento o le da coherencia o cierto significado o significatividad (Anyon, 1980).

La noción de que diferentes estilos de trabajo, diversas presiones de la comunidad y perspectivas profesionales e ideológicas en conflicto pueden generar una diversidad de acercamientos administrativos y de enseñanza, es minimizado en los estudios de Anyon. Más específicamente, no hay un intento de suministrar una comprensión teórica de lo que significa de hecho la resistencia, como una construcción. Cuando se emplea el concepto es reducido a categorías descriptivas tales como la resistencia pasiva y activa (1981b). No es de extrañar que en su trabajo, donde aparece la resistencia, carece de profundidad y fundamentos teóricos para presentarse como útil, y emerge como la exclamación inesperada que es agregada al final de la oración para enfatizar el punto que debió haber sido desarrollado de manera más completa.

Una segunda debilidad en las teorías de la resistencia es el número inadecuado de intentos por tomar en cuenta los problemas de género y raza. Como Arnot (1981), McRobbie (1980), Walkerdine (1981) y otros han señalado, los estudios de la resistencia generalmente ignoran los problemas de las mujeres y de género para, en vez de ello, enfocarse principalmente en los hombres y en la clase, cuando analizan la dominación, la lucha y la escolarización. Esto ha significado que las mujeres son desatendidas por completo o que cuando son incluidas en tales estudios es sólo en términos de imitar los sentimientos de los grupos contraculturales masculinos que son descritos. Esto plantea un número de problemas significativos que los análisis futuros tendrán que enfrentar. Por un lado, esos estudios han fallado al no afrontar la noción de patriarcado como noción de dominación, que corta por varios sitios sociales como un modo de dominación que media entre hombres y mujeres dentro y entre diferentes formaciones sociales de clase. El punto aquí, por supuesto, es que la dominación no está singularmente formada o agotada por la lógica de la opresión de clase; ni la dominación toma una forma que afecta a hombres y mujeres de forma similar. La mujer, aunque en diferentes grados, experimenta formas duales de dominación tanto en casa como en el lugar de trabajo. Cómo las dinámicas de éstas se interconectan, reproducen y median en las escuelas, representa un área importante de investi-

gación permanente. Por el otro lado, estos estudios no contienen espacios teóricos para explorar las formas de resistencia específicas de raza y género, particularmente porque éstas median las divisiones sexuales y sociales del trabajo en varios sitios sociales, como las escuelas. La falla de no incluir a las mujeres y a las minorías de color en tales estudios han llevado a la tendencia teórica, más bien acrítica, de concebir románticamente las formas de resistencia, aun cuando ellas contienen visiones reaccionarias acerca de la mujer. La ironía aquí es que una gran cantidad de trabajo neomarxista, aunque supuestamente entregado a preocupaciones emancipatorias, termina por contribuir a la reproducción de actitudes y prácticas sexistas, aunque ignorándolo (Arnot, 1981; McRobbie, 1980; Walkerdine, 1981).

Tercero, los estudios neomarxistas de la escolarización parecen tener un inexplicable apego a la definición de resistencia, honrándola como a un modo de estilo apolítico. Como resultado, hay pocos intentos dentro de la literatura de la escolarización y de los movimientos contraculturales, de situar la noción de la resistencia dentro de movimientos específicamente políticos que muestran resistencia en las artes y/o en la acción política concreta. Seguramente como E. P. Thompson (1966), David Hakken (1980), y Willis y Corrigan (1980) lo han señalado, la resistencia de la clase trabajadora está enraizada en una variedad de formas y no se mueve solamente en un terreno ideológico y cultural que rechaza el análisis intelectual y la lucha política abierta en favor de la resistencia simbólica.

Cuarto, las teorías de la resistencia, han subteorizado la idea de que las escuelas no sólo reprimen las subjetividades sino que también están activamente involucradas en su producción. Por lo tanto, como lo mencioné previamente, ha habido muy pocos intentos de comprender de qué manera funcionan diferentes discursos y prácticas del salón de clases para promover formas contradictorias de conciencia y conducta en una amplia variedad de estudiantes, algunas de las cuales pueden ser exhibidas como resistencia, acomodación o absoluta autoindulgencia. Debe recordarse que estudiantes de todas las clases y grupos sostienen la lógica de la dominación y el control en diferentes grados, y que esta lógica es una fuerza constitutiva así como represiva en sus vidas. Más específicamente, no sólo ha sido minimizada la pregunta de cómo se producen las subjetividades, sino también el problema crucial de tratar de distinguir

formas de resistencia políticamente viables, ya sea latentes o abiertas,³ en los actos de conducta que son unilateralmente autoindulgen-

³ Uno de los principales problemas que caracteriza a las teorías de la resistencia, como Walker (en prensa) lo señala, es que se han enfocado principalmente hacia actos rebeldes públicos y abiertos de la conducta de los estudiantes. Al limitar sus análisis a este tipo de conducta, los teóricos de la resistencia han ignorado formas de resistencia menos obvias y con frecuencia han malinterpretado el valor político de la resistencia mostrado por los "rebeldes exhibicionistas". Por ejemplo, algunos estudiantes aprueban las rutinas diarias de la escuela minimizando su participación en las prácticas de la escolarización mientras que simultáneamente exhiben una conformidad superficial de la ideología de la escuela. Esto es, optan por modos de resistencia que son calladamente subversivos en el sentido más inmediato, pero potencialmente progresistas en términos políticos a largo plazo. Estos alumnos pueden recurrir a usar el humor para interrumpir la clase, a usar la presión colectiva para quitar a los maestros de las materias o para ignorar intencionalmente las instrucciones del maestro haciendo lo necesario para desarrollar espacios colectivos que les permitan escapar al *ethos* del individualismo que penetra la vida de la escuela. Cada uno de estos modos de conducta señala una forma de resistencia siempre y cuando el contexto del cual emerge represente una condena ideológica abierta o latente de las ideologías represivas que caracterizan a las escuelas en general. Esto es, si vemos estos actos como prácticas que comprenden una respuesta política consciente o inconsciente a las relaciones de dominación implantadas en las escuelas, éstos pueden ser vistos como actos de resistencia que son más progresistas políticamente hablando que las acciones desarrolladas por los rebeldes exhibicionistas.

En otras palabras, estos estudiantes están resistiendo a la ideología de la escuela en una forma que les da el poder de rechazar al sistema en un nivel que no los vuelve impotentes para protestar en el futuro, esto es, no teniendo acceso al conocimiento y las habilidades que les permiten moverse más allá del límite de las posiciones específicas de clase, del trabajo alienante que ocuparán eventualmente la mayoría de los rebeldes exhibicionistas (Willis, 1977). Por supuesto, en algunos casos los estudiantes deben estar conscientes de que mientras sea fácil desplegar actos subversivos inmediatos de rebelión, será más sensato desafiar al sistema en una fecha posterior y bajo diferentes circunstancias.

Es decir, los estudiantes pueden resistir activamente a la escuela en un nivel ideológico, y ver claramente a través de sus mentiras y de sus promesas, pero decidir no traducir estas ideas a formas extremas de rebelión porque hacerlo los haría impotentes en el sentido más inmediato y en términos de su vida futura. Por supuesto es factible que den fin a la escuela en los términos que ellos plantean y aun así enfrenten oportunidades limitadas en el futuro. La idea aquí es que cualquier otra alternativa parece ideológicamente ingenua y limita cualquier esperanza trascendente para el futuro que puedan tener. Lo que hace a estos estudiantes líderes políticos en potencia es la tensión entre la realidad presente de sus vidas y su voluntad de soñar en la posibilidad de un mundo mejor. Por supuesto, en algunos casos los estudiantes pueden no ser conscientes de los fundamentos políticos de su posición hacia la escuela, a excepción de la preocupación general por su naturaleza dominante y de la necesidad de escapar de ésta de alguna manera, pero en condiciones que no los relegue o los aisle de un futuro que ellos no quieren. Hasta esta comprensión vaga y su conducta recurrente, indica una lógica política progresista. Yo argumentaría que una de las medidas más importantes de la resistencia hacia la escuela ha de encontrarse no en la conducta abierta de los estudiantes sino en la naturaleza de sus actitudes hacia la escuela como institución hegemónica. Las variadas relaciones entre las actitudes y la conducta de oposición y de acomodación y el significado de cada una para la teoría de la resistencia puede ser visto en el siguiente análisis.

tes o que están vinculados con la dinámica de dominación. Debe comprenderse que es teóricamente incorrecto ver el capital cultural de la clase trabajadora como a una sola entidad, de la misma manera que es importante recordar que mientras esté marcada, la diversidad dentro de las clases trabajadoras, ésta estará formada dentro de contextos económicos, políticos e ideológicos que limitan la capacidad de autodeterminación. Olvidar esto, es correr el riesgo de hacer romántica la cultura de los grupos subordinados y mistificar la dinámica de las ideologías y estructuras hegemónicas. El problema crucial es que los educadores necesitan reconocer las contradicciones en la cultura de la clase trabajadora y aprender cómo descartar los elementos que son represivos, al mismo tiempo reapropiarse de las características que son progresistas y esclarecedoras.

Quinto, las teorías de la resistencia no han brindado suficiente atención al problema de cómo afecta la dominación a la estructura de la personalidad misma. Esto es, hay muy poca preocupación por la tan frecuente contradictoria relación entre comprensión y acción, y por qué la una no siempre lleva hacia la otra. Parte de la respuesta puede residir en descubrir la génesis y operación de esas necesidades socialmente construidas que atan a la gente a estructuras de dominación más amplias. Los educadores radicales han mostrado una lamentable tendencia a relegar la cuestión de las necesidades y los deseos, en favor de problemas que se centran

Los estudiantes que se caracterizan por tener una "comprensión" o una conciencia altamente crítica de la ideología de su escuela puede ser etiquetado como (E-), mientras que su conducta puede ser ligeramente de oposición en apariencia (C). Otros estudiantes, como los rebeldes exhibicionistas pueden mostrar tanto ideologías de franca oposición como conductas altamente no conformistas (E-) y (C-), y pueden mostrar percepciones subjetivas de la ideología de la escuela que son adaptables o de imitación (E), mientras que simultáneamente exhiben una forma de conducta que es de franca oposición (C-); esto es, aceptan la ideología de la escuela respecto de la naturaleza de la reprobación, de la lógica de la mercancia, etc., pero al mismo tiempo resisten la presencia involuntaria de ellos mismos en tales escuelas. Además, los estudiantes que muestran posturas altamente conformistas despliegan actitudes relativamente compatibles y positivas (E+)(C+) hacia la escuela. Otra vez, creo que los estudiantes que suministran el potencial de liderazgo moral e intelectual radical mayor serán los que rechazan la ideología de la escuela (E-) y al mismo tiempo comprenden la necesidad de trabajar dentro de prácticas y relaciones sociales (C) que eventualmente les permitan aprender cómo criticar y organizarse alrededor de principios de determinación individual y social. Por otro lado los rebeldes exhibicionistas (E-) y (C-), generalmente cortan la posibilidad de rechazar la relación entre conocimiento y poder, optando por conductas de oposición que son exclusivamente simbólicas y de naturaleza cultural.

alrededor de la ideología y la conciencia. Lo que se necesita es una noción de alienación que señale la forma en que la falta de libertad se reproduce a sí misma en la psique de los seres humanos. Necesitamos entender cómo las ideologías dominantes limitan el desarrollo de necesidades polifacéticas de grupos particulares, y cómo puede ser prevenida la transformación de las necesidades radicales en las de la ambición calculadora y egoísta de las relaciones de interés capitalista. Las estructuras de necesidades alienantes representan una de las áreas más importantes hacia la cual hay que dirigir la pedagogía radical. La cuestión de la génesis histórica y de la transformación de necesidades constituye, en mi opinión, la base fundamental para la praxis educativa radical. Hasta que los educadores puedan señalar las posibilidades para el desarrollo "de necesidades radicales que desafíen al sistema vigente de interés y de producción y apunten hacia una sociedad emancipada" (Cohen, 1977), será excepcionalmente difícil comprender cómo funcionan las escuelas para incorporar a la gente o qué podría significar el establecimiento de las bases para un pensamiento crítico y una acción responsable. Dicho de otra manera, sin una teoría con necesidades radicales y una psicología profunda, los educadores no tienen forma de comprender el control y la fuerza de las estructuras sociales alienantes, así como la forma en que se manifiestan en los aspectos vividos y con frecuencia no discursivos de la vida cotidiana.

HACIA UNA TEORÍA DE LA RESISTENCIA

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica. Desafortunadamente, la forma en la que comúnmente es usado el concepto por los educadores radicales, sugiere una carencia de rigor intelectual y una sobredosis de descuido teórico. Es claro que un razonamiento para emplear el concepto necesita considerarlo de manera más completa. De manera similar, es imperativo que los educadores sean más precisos

acerca de lo que la resistencia realmente es y lo que no es. Además, hay una necesidad de ser más específicos acerca de cómo el concepto puede ser usado para el desarrollo de una pedagogía crítica. Quiero referirme a estos problemas y describir brevemente algunas de las preocupaciones teóricas básicas para desarrollar fundamentos intelectualmente más rigurosos y políticamente útiles para la realización de tal tarea.

En sentido más general, la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. Esto es, el concepto de resistencia, más que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición. En otras palabras, el concepto de resistencia conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los del análisis político. La resistencia en este caso redefine las causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida (y, por supuesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver, aunque no exhaustivamente, con la lógica de la moral y de la indignación política.

Aparte de cambiar el fundamento teórico con el que se analiza la conducta de oposición, la construcción de la resistencia requiere una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social y cultural. Primero ésta alude a una noción dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como a un proceso estático ni siempre concluido. Concomitantemente, los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común

y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. Segundo, la resistencia añade una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault (1977) de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía. Lo que se subraya aquí, es que el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación. Este punto es importante porque el comportamiento expresado por los grupos subordinados no puede ser reducido al estudio de la dominación o de la resistencia. Claramente en la conducta de los grupos subordinados hay momentos de expresión cultural y creativa cuya forma está dada por una lógica diferente, sea existencial, religiosa o de otra índole. En estas formas de conducta así como en los actos creativos de resistencia, han de ser encontradas las imágenes fugaces de libertad. Finalmente, inherente a la noción radical de resistencia existe una esperanza expresa, un elemento de trascendencia, para la transformación radical, una noción que parece estar ausente en una serie de teorías radicales de la educación, que aparecen atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo orwelliano.

Además, para el desarrollo de un razonamiento sobre la noción de la resistencia, hay una necesidad concreta de disponer de un criterio contra el cual el término pueda ser definido como categoría central del análisis en las teorías de la escolarización. En el sentido más general, creo que la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó "el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad" (Marcuse, 1977). Por lo tanto, sería fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia

y de la emancipación social. En la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen —más que desafíen— la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo. El valor del constructo de la resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión. Por supuesto, esto es más bien un conjunto de estándares un tanto generales para fundamentar la noción de la resistencia, pero ofrece un aspecto de interés y un andamio teórico sobre el que se puede hacer una distinción entre formas de conductas de oposición, que pueden ser usadas para el mejoramiento de la vida humana o para la destrucción o la denigración de los valores humanos básicos.

Algunos actos de resistencia revelan visiblemente su potencial radical, mientras que otros son un tanto ambiguos; aún más, otros no pueden revelar más que una afinidad con la lógica de la dominación y de la destrucción. Esta área ambigua es la que quiero analizar brevemente, ya que las otras dos áreas hasta cierto punto se explican por sí mismas. Recientemente, escuché a una educadora "radical" decir que los maestros que corrían a sus casas después de salir de la escuela estaban, de hecho, cometiendo actos de resistencia. Al mismo tiempo afirmó que los maestros que no preparaban adecuadamente las clases para sus alumnos también estaban participando en una forma de resistencia. Por supuesto, es igualmente discutible que los maestros en cuestión simplemente fueran flojos o que les importara muy poco enseñar, ya que lo que de hecho se estaba mostrando no era resistencia sino un comportamiento imperdonable, poco profesional y nada ético. En estos casos no hay una respuesta lógica y convincente para su argumento. Las conductas exhibidas no hablan por sí mismas; llamarlas resistencia significaría cambiar el concepto por un término que no tiene precisión analítica. En casos como éstos, uno tiene que vincular el comportamiento bajo análisis con una interpretación ofrecida por los sujetos que la muestran a indagar profundamente dentro de las condiciones de relación e históricas específicas, a partir de las cuales la conducta se desarrolla. Sólo entonces, las condiciones posiblemente revelarán los intereses contenidos en tal conducta.

Siguiendo el argumento que he desarrollado, los intereses subyacentes a formas específicas de conducta pueden llegar a ser claros

una vez que la naturaleza de esa conducta es interpretada por la persona que la exhibe. Pero no intento afirmar que tales intereses serán revelados automáticamente. Es concebible que la persona entrevistada no pueda ser capaz de explicar por qué muestra tal conducta, o que la interpretación pueda ser distorsionada. En este caso, los intereses subyacentes en esa conducta pueden ser aclarados contra el escenario de las prácticas y valores sociales a partir de los cuales la conducta emerge. Tal referente puede ser encontrado en las condiciones históricas que incitaron a la conducta, los valores colectivos de un grupo de semejantes, o las prácticas incluidas en otros sitios sociales como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia. Lo que debe ser propugnado es que no sea permitido que el concepto de resistencia llegue a ser una categoría que se atribuya indiscriminadamente a cada expresión de "conducta de oposición". Por el contrario, debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses; esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica.

Regresemos a la cuestión de cómo definimos la resistencia, cómo vemos la conducta de oposición y cuáles son las implicaciones al hacer tal distinción. En un determinado nivel, es importante ser teóricamente preciso acerca de qué forma de la conducta de oposición constituye resistencia y cuál no. En otro nivel, es igualmente importante argumentar que todas las formas de conducta de oposición representan un punto central y las bases para el diálogo y el análisis crítico. Dicho de otro manera, la conducta de oposición necesita ser analizada para ver si constituye una forma de resistencia que, como ya lo he mencionado, intente descubrir sus intereses emancipatorios. Éste es un problema de precisión y definición teóricas. Por otro lado, como problema de estrategia radical, todas las formas de conducta de oposición pueden ser juzgadas como formas de resistencia o no, y necesitan examinarse con el interés de ser usadas como bases para un análisis y diálogo críticos. Por lo tanto la conducta de oposición llega a ser el objeto de clarificación teórica así como de posibles consideraciones de estrategia radical.

En un nivel más filosófico, debe enfatizarse que la resistencia como una categoría teórica, rechaza la noción positivista de que la categorización y el significado de la conducta son sinónimos, con base en la lectura literal de la observación de la inmediatez de una

expresión. En vez de esto, la resistencia necesita ser vista desde un punto de partida teórico muy diferente, que vincule a la manifestación de la conducta con el interés que ésta contiene. Como tal, la clave está en ir más allá de la inmediatez de la conducta hacia la noción del interés que subyace a su frecuente lógica oculta, una lógica que también tiene que ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que le dan forma.

Finalmente, se debe subrayar enérgicamente que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social.

Ahora quiero hablar brevemente del valor de la resistencia como un principio educativo. El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación. El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ahora ubicados dentro de un contexto de relaciones antagónicas vividas, y necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas.⁴ Los elementos de resistencia ahora se convierten en el

⁴ Una teoría de la resistencia es esencial para el desarrollo de una pedagogía radical porque señala esas prácticas sociales de la escuela que están organizadas alrededor de principios hegemónicos y de una mezcla de prácticas de adaptación y de resistencia que los acompañan. Por ejemplo, el currículum hegemónico y sus cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados, muestran particularmente la manera en que el conocimiento de la clase trabajadora es marginado (Connel *et al.*, 1982). Además, señala los efectos de tal currículum, con su énfasis en la apropiación individual más que en la colectiva del conocimiento y cómo esto conduce a una forma de relación entre los administradores escolares, los maestros y los padres de familia de la clase trabajadora. Por supuesto, el currículum hegemónico no sólo separa a los padres del personal de la escuela sino que también promueve relaciones específicas de género y de clase alrededor de la producción y la distribución del conocimiento. Igualmente importante es la forma en que la apropiación individual de tal conocimiento con frecuencia opone entre sí a los estudiantes tanto dentro como fuera de las diferentes clases sociales. Además, las teorías de la resistencia aclaran la forma en que las relaciones maestro-estudiantes con frecuencia trabajan en favor

punto central para la construcción de diferentes conjuntos de experiencias vividas, en las que los estudiantes pueden encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historia. La resistencia también llama la atención a los modos de pedagogía que necesitan explicar los intereses ideológicos incluidos en los diferentes sistemas de mensajes de la escuela, particularmente en el currículum, en las formas de instrucción y procedimientos de evaluación (Bernstein, 1977). Además, el concepto de resistencia subraya la necesidad de los maestros de descifrar cómo los modos de producción cultural mostrados por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus límites y sus posibilidades para habilitar al pensamiento crítico, al discurso analítico y a las nuevas formas de apropiación intelectual. En el sentido más profundo, el concepto de resistencia apunta hacia el imperativo de desarrollar una teoría de la significación o de la lectura semiótica de la conducta, que no sólo tome seriamente el discurso sino que también tienda a explicar cómo los momentos de oposición están contenidos y exhibidos en la conducta no discursiva (Giddens, 1979). Viéndolo más teóricamente, a lo que nos referimos aquí es a la necesidad de reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para hacer claras las formas en las que estas categorías pueden aumentar nuestra comprensión de la resistencia, y de cómo tales conceptos pueden formar las bases teóricas para una pedagogía radical que toma seriamente a la intervención humana.

de algunos grupos y no de otros. Esto es evidente en las divisiones sociales entre maestros y estudiantes de la clase trabajadora como grupo, ya que tales divisiones son manifestadas en las diferentes formas de seguimiento, enseñanza y evaluación de procedimientos que caracterizan a los estudiantes de diferentes clases sociales.

SEGUNDA PARTE

RESISTENCIA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de la emancipación humana, aunque ésta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial, y el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación. La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y autocontrol colectivos de la especie humana. A principios de los años ochenta es claro que las fuerzas opuestas a tal crecimiento, aquí y a escala mundial, no sólo son poderosas sino que también han llegado a ser crecientemente militantes. En estas circunstancias, la educación llega a ser una empresa riesgosa. Los maestros también tienen que decidir del lado de quién están.

CONNELL *et al.*, 1982.

Esta cita contiene una serie de ideas importantes a menudo ausentes o suprimidas de los discursos educativos. Hace una conexión entre escolarización y emancipación sugiriendo que las escuelas tienen la responsabilidad de habilitar a los estudiantes con el conocimiento y destrezas que necesitan para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos así como de lo que significa vivir en una sociedad democrática. Además, la cita señala a la educación como una actividad y también como una región de la vida social que contribuye a la legitimación y reproducción de una sociedad inmersa en la dominación y en la desigualdad de clase, género y raza. La

naturaleza "riesgosa" de la educación está basada en la tensión que caracteriza la diferencia entre la promesa y la realidad de la escolarización. Ésta encuentra expresión concreta en las relaciones y prácticas antagónicas de la mayoría de las escuelas, y en las elecciones que los educadores tienen que hacer para conformar o para intentar transformar tales relaciones. La realidad de esta tensión, las posibilidades que ofrece y la necesidad de desarrollar un marco teórico y un discurso que revelen las diferentes experiencias, necesidades e intereses educativos en el panorama de la escolarización son los tópicos centrales discutidos en esta sección.

Quiero remarcar, en parte, la pregunta fundamental de lo que debe ser hecho para poder entender a las escuelas no sólo como sitios de la reproducción sociocultural sino también como lugares involucrados en la contestación y en la lucha. La tarea nada menos se trata de encontrar un nuevo discurso y una nueva forma de pensamiento acerca de la naturaleza, significado y posibilidades de trabajar dentro y fuera de las escuelas. La meta aquí es establecer las condiciones para "aumentar la comprensión que de sí mismos tienen los actores sociales respecto a su situación sociohistórica, y esencialmente para aclarar la existencia de fuerzas sociales hipostasias y reificadas que pueden invadir la acción autónoma" (Stewart, 1980). Lo que está en juego es el propósito de desarrollar una comprensión de las posibilidades inmanentes para una crítica radical y una forma de acción social basadas en la creación de una cultura de discurso crítico. La intención de tal discurso es la de crear las condiciones ideológicas y materiales para una esfera pública radical (Gouldner, 1979).

En esta perspectiva, la importancia de la pedagogía y de las escuelas radicales es esclarecida por una serie de supuestos básicos. En primer lugar, el requisito de un modo de análisis que capte la relación dialéctica entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos. En otras palabras, se necesita un discurso crítico que muestre la reacción de los seres humanos de diferentes clases sociales ante las limitaciones, ya sea para cambiarlas o para mantenerlas. Las clases sociales, en este análisis son tanto los agentes como los productos de la sociedad más amplia. Un segundo requisito es que las escuelas tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación, mismos que no pueden ser vistos como totalmente negativos en términos de sus efectos

sobre los desposeídos políticamente. Esto es, mientras que hay poca duda de que las escuelas están atadas a políticas, intereses y recursos educativos, que soportan el peso de la lógica e instituciones del capitalismo, también suministran espacios para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorias. Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación. En efecto, la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales. Por supuesto, la escuela es sólo un lugar donde los educadores radicales pueden luchar por intereses emancipatorios. No obstante, es una esfera que debe ser seriamente considerada como sitio para crear, tanto un discurso crítico alrededor de las formas que una sociedad democrática pudiera tomar, así como las fuerzas socioeconómicas que eviten que tales formas emerjan.

La pedagogía radical debe ser definida aquí como el punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela, una oportunidad para forzarla hacia la creación de condiciones para una nueva esfera pública. Un tercer supuesto es que la intención de la escuela y la pedagogía crítica deben ser vinculadas al problema del desarrollo de una nueva esfera pública. Es decir, la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces. Esto daría lugar al desarrollo de un discurso crítico que permitiría la inserción de un interés colectivo en la reconstrucción de la sociedad más amplia. En efecto, el concepto de la esfera pública (Habermas, 1974) representa un fundamento teórico para desarrollar una nueva perspectiva tanto de la ciudadanía como de la alfabetización. Es decir, la esfera pública representa una categoría crítica que redefine alfabetización y ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social. Más específicamente, este concepto se convierte en el lente teórico para analizar la despolitización de las masas en la sociedad contemporánea, así como su posible autotransformación hacia una ciudadanía conciente y activa. Dentro de esta perspectiva, la noción de la esfera pública señala la necesidad de un compromiso público activo en la lucha por

definir y crear esferas contrapúblicas incorporadas a instituciones que representan valores y prácticas que promueven lo que Heller (1976) ha llamado valor cívico. El valor cívico es un concepto central aquí y representa una forma de conducta en la que uno piensa y actúa como si realmente se viviera en una democracia. Es una forma de valentía que tiende a hacer explotar las reificaciones, mitos y prejuicios. Al mismo tiempo, el valor cívico es el principio de organización que da forma y define una noción de alfabetismo fundado en la gramática de la autodeterminación y en la praxis transformadora. La esfera pública se vuelve tanto un punto de reunión como un referente teórico para comprender la naturaleza de la sociedad existente y la necesidad de crear una ciudadanía críticamente informada que pudiera pelear por estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia. La esfera pública representa, en parte, las mediaciones e instituciones ideológicas por las que los grupos oprimidos deben luchar para desarrollarse y poder recuperar sus propias experiencias y la posibilidad de un cambio social. El análisis de Knodler-Bunte acerca del concepto de la esfera pública proletaria capta esta noción:

[...] la esfera pública puede ser entendida como la forma de organización de la experiencia humana y no meramente como esta o aquella manifestaciones históricamente institucionalizadas [...] como una forma históricamente desarrollada de mediación entre la organización cultural de las cualidades y sentidos humanos por un lado y la producción capitalista por el otro [...] En este contexto, la esfera pública puede ser mejor entendida como una forma necesaria de mediación, como centro del proceso de producción en el curso del cual las variadas y fragmentadas experiencias de las contradicciones sociales y los intereses sociales pueden ser combinados dentro de una conciencia teóricamente mediana y un estilo de vida dirigido hacia la praxis transformadora (Knodler-Bunte, 1975).

Esta sección desarrolla el fundamento teórico de la perspectiva de la relación dialéctica entre agencia y estructura más viable. En este caso, los conceptos de ideología y cultura son rescatados de las tradiciones teóricas que las disuelven en una noción unilateral del idealismo, o en una igualmente determinista perspectiva del estructuralismo. Una nueva problemática, al mismo tiempo que plantea nuevas cuestiones y demuestra un modo de crítica, pretende responder a la pregunta de cómo podemos crear una concepción de

alfabetización radical que dé forma a los modos en que la gente abraza crítica y políticamente el concepto de ciudadanía y a la tarea de demostrar valor cívico. La alfabetización en este caso no sólo ofrece las herramientas para "leerse" a sí misma y para leer al mundo críticamente, sino que también llega a ser el vehículo para demostrar que la educación tiene implicaciones más amplias que la de crear una fuerza de trabajo educable y capacitada. En otras palabras, este concepto de alfabetización radicaliza la noción de la educación cívica y crea nuevas oportunidades para una acción positiva. Tales luchas por transformar condiciones materiales e ideológicas son necesarias para el desarrollo de una esfera pública conformada por las mediaciones críticas de los grupos sociales que examinen y actúen sobre la naturaleza de la existencia, "más que sólo disfrutarla o sufrirla" (Gouldner, 1979).