

Mariano F. Enguita
(editor)

con la colaboración de
Jesús M. Sánchez

Sociología de la educación

**Lecturas básicas
y textos de apoyo**

1/1473 Cop 22

Editorial Ariel, S.A.
Barcelona

PRODUCCIÓN CULTURAL Y TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN*

por PAUL WILLIS

El autor de Learning to labour (Aprendiendo a trabajar) vuelve sobre su obra con un doble propósito: primero, discutir más detalladamente la relación entre producción y reproducción culturales, es decir, entre los aspectos creativos y los aspectos miméticos de la cultura viva cotidiana, de los jóvenes de clase obrera; segundo, rebautizar como producción cultural los procesos de mediación, selección, dotación de significado, respuesta, creatividad, etc., que se desarrollan en la cotidianeidad de la cultura obrera en un contexto de capitalismo y patriarcado. El concepto de producción cultural, en el que se reúnen las anteriores penetraciones y limitaciones de Learning..., permitiría situar su obra enteramente dentro del campo de los «estudios culturales», en contraste con el funcionalismo larvado de las teorías de la reproducción.

Aprovecho la oportunidad de mi contribución a este volumen dedicado a los textos de la conferencia de Westhill para volver, en su quinto aniversario, sobre mi libro *Learning to Labour*.¹ Si le aburre o molesta la claustrofobia de las reuniones de familia, sáltese este texto. Si continúa leyendo, encontrará que reviso, sitúo y elaboro algunos de los argumentos de ese libro a la luz de los progresos recientes realizados en este tema, tratando además de rescatarlo de lo que, a mi parecer, es un destino doble y contradictorio: por una parte la inflación de un paradigma simple de «resistencia» (que ha resultado muy evidente en la conferencia de Westhill), paradigma que celebra un espíritu de clase obrera u oposición, identificándose con él romántica y acríticamente; pero por otra parte el libro remite a un pesimismo profundo (evidente en gran parte de la respuesta que ha tenido el libro en los EE.UU.),² al cerrar la posibilidad de lucha y cambio. Además, mediante una crítica de la teoría reciente, espero situar *Learning* y las obras de su tipo dentro de mi «terreno», de la tradición de Estudios Culturales, argumentando acerca de algunos de sus valores en ese sentido que aún se mantienen. También me parece apropiado revisar y desarrollar ahora algunos de mis argumentos previos concernientes a la transición de la escuela al trabajo en el actual período de crisis económica sin solución, y en relación con ello la continuada reestructuración educativa e institucional, sin precedentes hasta ahora, de la transición al

* Paul Willis, *Educación y Sociedad*, n.º 5, 1986, pp. 7-34.

1. Publicado en España por Akal (Madrid, 1988) con el título *Aprendiendo a trabajar*. En otras publicaciones recientes intento tratar más específicamente las críticas al libro. Véase la Introducción a la edición norteamericana del libro, publicada por Columbia University Press, y mi artículo en la edición reciente de *Interchange*, I: 4, Toronto (1981).

2. Véase, por ejemplo, la edición reciente de *Interchange*, *op. cit.*

trabajo/no trabajo y de la política para el grupo de 16-19 años. Trataré esto en una amplia conclusión.

Quizá sirva de ayuda al lector el saber que no acudo a la reunión inocentemente. Lo que sigue está conformado por dos intenciones básicas. En primer lugar, la admisión, aunque quitándole énfasis, del aspecto «funcionalista de izquierdas» de mi obra anterior; la ironía y simetría excesivamente desarrollada de *Learning*, en donde lo que llamaba «limitaciones» cubría demasiado hábilmente lo que llamaba «penetraciones», como si la acomodación pudiera equilibrar exactamente la resistencia de los grupos subordinados, como si fuera posible un diseño «espontáneo» del capitalismo «desde abajo». La segunda intención es la de *reenfatizar y promover* una versión más compleja, considerada y moderada del otro aspecto de mi obra, que ha sido siempre más importante, al cual quiero dar ahora el nombre de *producción cultural*; es decir, los procesos de creación de significado, los conocimientos alternativos, la actividad, creatividad y promesa social de los grupos subordinados, pero considerados ahora en una relación más *interna y dialéctica* con las estructuras de una sociedad capitalista y patriarcal. Espero de este modo empezar a trabajar más completamente algunas de las interminables antinomias entre actividad humana/estructura, pesimismo/optimismo, resistencia/acomodación, con el fin de clarificar lo que puede aprenderse de la última década de investigaciones y publicaciones educativas, pudiendo establecer así un marco de referencia para las tareas y posibilidades futuras. Me referiré a esto más adelante. Ahora trato de hacer una breve revisión de los progresos recientes y relevantes habidos en el campo de la investigación y la teoría educativas.

Teorías de la reproducción I

La obra europea y americana reciente ha puesto al descubierto, las contradicciones e ilusiones del «acuerdo» socialdemócrata en materia educativa, el cual es característico, desde la guerra, de las sociedades occidentales más desarrolladas. En el Reino Unido, ese acuerdo aceptaba que la economía capitalista en expansión de posguerra era básicamente un fenómeno benigno. Cada vez llevaba a más gente hacia un estilo de vida más rico y de clase media. Quedaban todavía algunos problemas: bolsas de pobreza, desigualdad y fracaso. Eran los restos sobrantes del sistema capitalista prekeynesiano, más rígido y primitivo. Pero esos anacronismos podrían ser eliminados sin poner básicamente en entredicho la naturaleza del capitalismo. Unos impuestos más altos y un estado en expansión podían encargarse de ese trabajo. La Educación Estatal era el instrumento privilegiado para la realización de esas reformas, y hasta los grupos potencialmente de oposición, como los pertenecientes al movimiento obrero, aceptaban que no se necesitaba una acción distinta a la estatal.³

La educación parecía ofrecer una perspectiva de desarrollo individual hu-

3. Para su descripción completa y detallada, véase CCCS Education Group, *Unpopular Education, Schooling and Social Democracy in England since 1944*, Hutchinson (1981).

mano y de mayor igualdad social. Felizmente estos objetivos conjuntos eran compatibles, por cuanto que hacían más eficaz el sistema económico: en una sociedad expansiva y altamente tecnológica había más necesidad de trabajadores especializados. Era necesario «dragar la reserva de talento». Se promovería, además, el objetivo primordial de la integración social, pues podrían satisfacerse las demandas tanto de los individuos como de una economía saludable.

Tan grande parecía la aparente coherencia interna de estos objetivos, que cualquier fracaso educativo se veía repetidamente como el fallo de las personas a las que la educación estaba dirigida.⁴ El fracaso era el fallo de los receptores de la educación, de su entorno, su origen social, sus experiencias infantiles o su cultura circundante. La educación compensatoria y el interés por la «privación cultural» trataban de elevar la capacidad y habilidad de los muchachos más pobres, para que aquellos que estaban «en desventaja» pudieran partir de una línea de salida común en la carrera por la vida. La sociología de la educación, plegada a los propósitos de las autoridades, se metía cada vez más profundamente en túneles que llevaban hasta la familia, la niñez, la psicología individual y efectos culturales aislados, a fin de identificar el origen del «fracaso». La clase, y el análisis de clase, sólo entraba ahí como una enorme tautología: los miembros de la clase obrera sufren desventajas educativas y culturales; quienes sufren desventajas educativas y culturales son miembros de la clase obrera. No había una *explicación* de estas cosas, ni se sugería que las relaciones desiguales de clase y la producción capitalista pudieran estar centralmente implicadas en el tema.

La crisis económica, la descualificación real en la economía, el desempleo, el «realismo» educativo y la reacción de la derecha han cuestionado gravemente, y recortado parcialmente, el acuerdo educativo socialdemócrata.⁵ De todos modos, un poco de pensamiento crítico hubiera demostrado que no puede haber esperanza de compatibilidad entre desarrollo personal e igualdad, cuando resulta evidente que a algunos el «desarrollo personal» no les lleva a ninguna parte, mientras a otros les conduce a posiciones de alto privilegio, y hay otros todavía que comparten esas posiciones de privilegio por el único esfuerzo de su nacimiento. Está el mundo de la diferencia entre la igualdad real en la vida, de la expresión y el potencial de todos los seres humanos, y está la simple igualdad de *oportunidades* clavada en el mástil de la reforma educativa. Esta última promete, en el mejor de los casos, sólo la posibilidad fraccional de llegar a pertenecer a la minoría ganadora. ¿Qué «igualdad» hay para la mayoría perdedora? ¿Les importará a los miembros de la última el lugar que ocupaban en la línea de salida cuando se inició la carrera?

Los teóricos de la «reproducción» (tratados y criticados detalladamente más adelante) han sugerido que los objetivos socialdemócratas no fallaron por alguna deficiencia de los clientes de la educación, sino porque los mucha-

4. Véanse los informes oficiales sobre educación en el Reino Unido desde el informe *Early Leaving*, 1954, al Plowden Report de 1967.

5. Punto bien tratado en la lúcida crítica de Michael Apple a *Learning to Labour*. «What Correspondence Theories of the Hidden Curriculum Miss», *The Review of Education*, vol. 5, n.º 2, primavera de 1979, EE.UU.

chos de la clase obrera *tenían que fallar*. ¡No era una educación para la igualdad sino para la desigualdad! Encontrándose a mayor distancia de las autoridades, estos teóricos sugerían una inversión sistemática de los objetivos educativos socialdemócratas. El propósito educativo principal de la integración social de una sociedad de clases sólo se podría conseguir preparando a la mayoría de los muchachos para un futuro *desigual*, y asegurando su subdesarrollo personal. Lejos de la idea de que los roles productivos de la economía están simplemente esperando a ser «limpiamente» ocupados por los productos de la educación, la perspectiva de la «reproducción» invierte la idea sugiriendo que la producción capitalista y sus roles *requerían* determinados resultados educativos.

Learning to Labour puede situarse *de modo general* dentro de esta perspectiva (y al mismo tiempo, de modo decisivo, en una perspectiva de Estudios Culturales). Las escuelas pueden traer más cosas además de la función de «Reproducción», y el proyecto etnográfico registra e interpreta esto. Pero en tanto en cuanto se coloque la carga de la selección/clasificación/examen en la escolarización de una sociedad desigual y de clases, habrá que tener en cuenta la perspectiva de la «Reproducción». En realidad, el libro ha añadido una dimensión cualitativa a la exposición del programa educativo socialdemócrata. Los datos estadísticos revelan claramente el desigual alcance de la provisión y los resultados educativos entre las distintas clases, pero ello puede explicarse de un modo que deje intacta la lógica del enfoque original: el fallo es de los chicos de clase obrera y sus familias. *Learning to Labour* añadía dos cosas: en primer lugar, que el grupo de chicos que más necesidad tiene de aprovechar las nuevas oportunidades es, *exactamente*, el que más activamente rechaza la educación. En segundo lugar, ayuda a sugerir que esas respuestas culturales, lejos de ser «ignorantes», «anacrónicas», «patológicas», y de ser necesaria su erradicación, en ciertos aspectos importantes pueden ser culturas que vayan *por delante* del entendimiento de los organismos liberales. La cultura de «los chicos»,⁶ por ejemplo, trata de tomar su propia postura realista con respecto a cuáles son sus mejores posibilidades en una sociedad clasista y cuál es el mejor modo de abordar un futuro empobrecido de trabajo manual, mientras sus consejeros se lían a sí mismos en los nudos del humanismo y el desarrollo personal.

Pero creo que en el libro tenía mayor importancia la calificación crítica que hacía del siguiente paso decisivo de la argumentación «Reproductiva»: cómo la educación está *realmente implicada* en la producción de lo opuesto a la «esperanza socialdemócrata», en la producción de la desigualdad. Puede estar justificado el escepticismo ante los objetivos educativos socialdemócratas, pero la perspectiva de la «Reproducción» pasa con demasiada rapidez a una inversión simple, a sus opuestos. La Educación se limita a cumplir el mandato de la economía capitalista. El propósito principal e ininterrumpido de la Educación es la inserción de los miembros de la clase obrera en futuros desiguales. La experiencia y la actividad del alumno se convierten en un mero reflejo de la

6. «Los chicos» (*the lads*) es el apelativo que se dan a sí mismos un grupo de jóvenes «antiescuela» estudiados por Willis en *Learning to Labour* (Nat).

determinación estructural. El campo tan variado, complejo y creativo de la capacidad, cultura y consciencia humanas se reduce a una seca abstracción. ¡El capital lo exige y, por tanto, las escuelas lo hacen! Los seres humanos se convierten en muñecos, víctimas o zombis a los que se les quita libremente sus sentimientos más delicados y propios. Incluso es la escuela la sede principal de ese drenaje cósmico. Pero, con lo que se nos dice sobre de qué modo sucede eso realmente, las escuelas pueden ser también «cajas negras».

Para abrirnos camino en este callejón sin salida y llegar a un terreno más firme para una crítica de la «teoría de la Reproducción», así como para explorar las contribuciones positivas de *Learning*, es útil abandonar por un momento la teoría educativa y considerar el enfoque y recursos generales de una «perspectiva de estudios culturales». También esta teoría clasifica a mi libro, aunque desde luego no está limitada tan sólo por un interés educativo.

La perspectiva de los estudios culturales

La definición ha sido siempre una tarea arriesgada. Una parte de la flexibilidad y la amplitud de los estudios culturales ha dependido en realidad de un eclecticismo y una ambigüedad que dificultan la tarea definitoria, y que de algún modo quedaría limitada por la definición. Sin embargo, como estoy proponiendo un sentido de «cultura» para preparar el terreno a mi crítica general de la «teoría de la reproducción», es necesaria alguna definición.⁷

En el nivel más amplio veo el proyecto de los estudios culturales como un tipo particular de interés en un «momento» particular de los procesos sociales más generales. Son éstos los procesos sociales a través de los cuales la gente colectivamente, en su producción de la vida social y material, se produce a sí misma. Esta producción está en relación siempre con un Modo de Producción estructurado y dominante particular, y se realiza mediante relaciones sociales antagonistas y estructuradas; lo mismo le sucede a la clase obrera mediante una relación antagonista, aunque reproductiva, con las culturas predominantes y las prácticas ideológicas dominantes. Dicho brevemente, ese «momento cultural» concierne a la actividad específicamente humana y colectiva de la *creación de significado*; el dar un sentido, si así se prefiere, a una posición estructural: una posición en una relación social y un Modo de Producción.⁸

Lo que voy a decir a continuación quizá precipite algo la argumentación, y la simplifique, pero puede ser útil representarse ese interés cultural como el enfoque en una forma (para mí privilegiada) de entre la variedad de modos por los que los agentes sociales están «conectados» con la estructura. En la dicotomía simple entre «sujeto/objeto» hay riesgos que comentaré más ade-

7. Para una definición similar, aunque más amplia, a aquella en la que me he basado, véase R. Johnson, «Cultural Studies» y «Educational Studies: Contributions and Critique», CCCS mimeografiado (1982).

8. No deseo dar a entender que tal significado sea cognitivo, racional o localizado en los individuos. Puede estar localizado en las estructuras, en los significados implícitos y vividos de las «formas culturales». Véase la conclusión de *Profane Culture*, Routledge and Kegan Paul (1978).

lante, pero quiero indicar aquí tres de los modos básicos en que se puede hacer esa «conexión». Para el pensamiento marxista ortodoxo y estructuralista general, la «conexión» más fundamental es la determinación estructural e histórica de la subjetividad y la cultura; dicho toscamente, nacer con un cierto género, en una determinada clase, en una región particular, ser formado, desarrollado y convertirse en sujeto social dentro de una determinada red ideológico-cultural y dentro de una comunidad de lenguaje, «heredar» una serie de posibilidades futuras. Esto es algo más o menos prefijado. Por ejemplo, no podemos *decidir* ser meridionales, ricos, varones y estar familiarizados con el «capital cultural».

La segunda «conexión», usual y complementaria, viene dada porque esos agentes, formados de un determinado modo, se comportan y establecen los modos apropiados: entran en la producción en roles de clase pre-ordenados, se casan, votan y actúan como «ciudadanos» responsables del estado burgués, a fin de mantener las estructuras con las que nacieron y reproducirlas para la generación siguiente; para repetir el ciclo.

Lo que quiero añadir a las dos anteriores es un «momento» crucial que, por así decirlo, está «en medio»; que cambia en realidad el modo en que deberíamos pensar acerca de las dos primeras. Es la utilización activa y colectiva de los recursos culturales, ideológicos y simbólicos recibidos, a fin de explorar, dar sentido y responder positivamente a las condiciones estructurales y materiales «heredadas» de la existencia. Una vez nacida y formada en una determinada posición estructural y en una comunidad simbólica, etc. (elementos éstos ante los que no tiene posibilidad de elección), la gente también trata de entender, «examinar detenidamente» y responder a esas mismas cosas —especialmente mediante sus formas culturales colectivas y en parte inconscientes—. La primera «conexión» no sólo concierne a las «determinaciones», sino también a las cosas que han de ser entendidas. Esto es casi una inversión de la noción marxista tradicional de base/superestructura y, por ejemplo, de las determinaciones que «brotan» de la «economía». ¡Sugiere una capacidad humana activa que va en la otra dirección! Sugiere una respuesta activa y creativa, nunca especificable de antemano, de los seres humanos a los que formó y forma. ¡Herejía para algunos oídos! Pero, pese a ello, o quizá a causa de ello, es una ruda y vigorosa indicación de lo que, yo al menos, entiendo que debe ser el terreno cultural. Los estudios culturales tratan de presentar y analizar esa creación de significado y sentido, esa construcción (tanto en el sentido de lo que se está haciendo como en el de lo hecho), esa producción de la consciencia y el sentimiento y de sus formas culturales situacionales más amplias.

Evidentemente, el otorgamiento de esta «creatividad» e «invención» no implica que puedan trascender completamente lo dado y el poder estructurante de la historia, la posición social y los discursos ideológicos y culturales heredados. Tampoco impide, «en los tiempos normales», las acciones y la conducta que mantienen y reproducir las relaciones y estructuras sociales «heredadas». Podría ser, ciertamente, que por medio de algunas de esas intenciones, de algunos procesos culturales colectivos y psíquicos, por medio de los sentidos de control y formación de identidad, y de los múltiples y multiformes

compromisos y decisiones cotidianos relacionados con esos sentidos, se produzca y reproduzca una parte de lo que llamamos «estructura». Ésa es la razón de que una perspectiva de «estudios culturales» se convierta tan fácilmente en una perspectiva de la «Reproducción», pudiendo ser llevada así a su circularidad y su pesimismo. Más adelante hablaremos de esto y de la complejidad de entender la relación de la práctica y la producción cultural con la reproducción social. Por el momento, y teniendo en cuenta que aquí nuestro propósito es definitorio, hago referencia a ese «momento» decisivo de un proceso social más grande, que se ocupa del significado colectivo y la creación de significado, del sentido y la creación de sentido, así como de sus formas culturales asociadas.

Dentro de esta amplia definición cabe hacer una lista de aspectos más detallados y concretos del «nivel cultural».⁹ Este último incluye sistemas relativamente coherentes de prácticas materiales y sistemas simbólicos de entrelazamiento que, de acuerdo con la región, tienen su especificidad y objetivos propios. Constituyen el medio ordinario de la existencia cotidiana y su entramado común de luchas, actividades y preocupaciones compartidas por medio de las cuales, entre otras cosas, los agentes sociales llegan a una conciencia colectiva, mediada y vivida de sus condiciones de existencia y de sus relaciones con las otras clases.

Son rasgos característicos de este medio: una «conciencia colectiva vivida» como formas concretas de resistencia; respuestas colectivas relativamente racionales a las posibilidades y dilemas actuales; la inmanencia de los significados culturales inconscientes y colectivos, que sin embargo ayudan a dirigir las acciones y a constituir la subjetividad; puntualizaciones colectivas de las ideologías reguladoras y de las tecnologías adjuntas de control y dominación; discursos contradictorios y completamente articulados y formas y prácticas simbólicas heredadas; efectos ideológicos complejos que regulan los significados como factores y productos de las formas culturales.

No obstante, dentro de la perspectiva de los estudios culturales, donde más énfasis querría poner es en la noción de producción cultural.¹⁰ Es el principio activo del «nivel cultural» y pone de relieve la noción de los agentes sociales en el punto más *alejado* del de portadores y transmisores pasivos de la estructura y la ideología. Los agentes son considerados, en cambio, como apropiadores activos que producen significados y formas culturales mediante la transformación de materiales en productos con el uso de herramientas que,

9. Tomo el término general «nivel cultural» incluyendo formas *culturales* específicas, así como el lenguaje, la conciencia práctica y otros modos más individuales de crear significados. Las «formas culturales» designan o bien textos de algún tipo, o bien una serie relativamente ajustada de símbolos, discursos y textos en relación con las actividades rutinarias y la práctica de una serie específica de agentes en una esfera específica: la cultura anti-escolar, la cultura del taller.

10. Véanse también los comentarios de Raymond Williams al materialismo de la cultura en *Marxism and Literature*. Los términos generales se pueden aplicar aquí igualmente a la cultura de clase media y a la de clase obrera. Sin embargo, probablemente la *producción cultural* de la clase obrera sea cualitativamente diferente, y produzca diferentes tipos de formas y conocimiento, a la producción de la clase media. Para un análisis de esto, véase «Orders of Experience: the differences of Working Class Cultural Forms», *Social Text*, 4 (1982).

en su propio nivel, actúan tal como se hace en la producción material. La producción cultural es el proceso del uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales. En los grupos oprimidos ello incluirá, posiblemente, formas de oposición y lo que yo llamaba, en *Learning*, «penetraciones» culturales de determinadas esferas, ideologías o regiones concretas. Dicho sea de paso, hemos de hacer notar que el descubrimiento de esas formas reprimidas informales se convierte en la zona especial de un método «vivo», proporcionado, etnográfico y cualitativo; tales procesos no son públicamente registrados en el «Departamento Burgués de Cuentas».

La noción de producción cultural insiste, pues, en la naturaleza activa y transformadora de las culturas, así como en la capacidad colectiva de los agentes sociales tanto para pensar como teóricos como para actuar como activistas. Las experiencias de la vida, los proyectos individuales y de grupo, el conocimiento secreto ilícito e informal, las fantasías y miedos privados, el amenazante poder anárquico que surge de la asociación irreverente y las sucias producciones materiales de estas cosas; todos los elementos anteriores no son simplemente adiciones interesantes, los resultados finales abiertos de la «posición estructural», ni siquiera el reconocimiento privado de la estructura, como sucede con los «problemas privados» de Wright. Todas estas cosas ocupan una posición central: están determinadas pero son también determinantes. Deben ocupar plenamente, por su propio derecho, una vital fase transformadora teórica y política de nuestro análisis. Éste es, en parte, el proyecto de mostrar la capacidad que tiene la clase obrera de generar formas de conocimiento colectivo y cultural que, aunque resultan ambiguas, complejas y a menudo irónicas, no son reducibles a las formas burguesas; forma también parte de ese proyecto el demostrar la importancia que tiene esto en cuanto que una de las bases para el cambio político.

Nos encontramos ahora en posición de volver a considerar las contribuciones principales de la «Teoría de la Reproducción».

Teorías de la reproducción II

Es Althusser, evidentemente, quien en el famoso ensayo sobre los AIE¹¹ reivindica para la educación el papel privilegiado en la reproducción social. La educación es la que proporciona las habilidades necesarias para la producción, las ideologías escalafonadas necesarias para la división social del trabajo, y la formación real de las subjetividades por medio de la famosa «relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia».

En cuanto que afirmación limitada, en un cierto nivel de abstracción, va muy bien para algunos propósitos y es un avance con respecto a las posiciones liberales. Indica que, a pesar de confusas ambiciones contrarias contenidas en

11. L. Althusser, «Ideology and Ideological State Apparatuses», en B. Cosin (ed.), *Education: Structure and Society*, Penguin (1972).

la esfera educativa, se está consiguiendo continuamente una relación social destinada a la continuación de la formación de capital. Pero en cierto sentido esto es una tautología: nos resulta evidente que el Capitalismo continúa y que la mayoría de los chicos van a la escuela. En consecuencia, las escuelas están implicadas en la formación de la relación social que es una condición para el funcionamiento del capitalismo. Para obtener una descripción explicativa que evite ese formalismo y racionalismo necesitamos: una noción de la formación real de las clases a buen seguro en las relaciones de unas con otras, pero que tenga, sin embargo, su propia existencia profana y material y, si se prefiere llamarlo así, su ontología. Una descripción implícita de lo que está «haciendo» la relación desde el «lado» de la clase obrera, pues Althusser representa a la clase obrera como totalmente dominada, «aguantando» simplemente las estructuras del Capitalismo. Para Althusser, la clase obrera es formada sin que diga una sola palabra sobre su propia *producción cultural*.

Este problema se debe en parte al engaño estructuralista de que la economía está comprendida por lugares «vacíos» previamente dados, que luego son simplemente «ocupados» por agentes equipados con las subjetividades e ideologías adecuadas. La estructura, lejos de ser el resultado de la contestación y la lucha por los significados y la definición —una de cuyas fuentes, por el «lado» de la clase obrera, es lo que yo llamo *producción cultural*—, es un *datum* hipostasiado en un mundo más bien asocial. Los contornos absolutos dados de los «lugares» han de ser ocupados por agentes que no comparten principios colectivos de variación o continuidad propios. Sin un sentido de la estructura como medio contestado además de como resultado de un proceso social, la «Reproducción» se convierte en una inevitabilidad mecánica. Simplemente hay un reemplazo en la estructura *predada y prevaciada* de la producción y relaciones de clase. Agencia, lucha, cambio, esas cosas que cabría decir que, al menos parcialmente, ayudan, para «empezar» a producir la «estructura», quedan desterradas en el permanente *predatum* de los «lugares vacíos».

Desde una perspectiva «estructuralista» algo diferente, Bowles y Gintis operan desde dentro de un paradigma similar de la reproducción de las relaciones sociales (como ocupación de lugar vacío) necesaria, como condición, para la acumulación de capital. No nos enfrentamos aquí a la operación ideológica del AIE, sino al principio estructural de la «correspondencia». ¹² ¡En la esfera educativa se abandonan incluso la apariencia y la retórica de la autonomía! ¡Su majestad la Economía reina aquí de modo absoluto y sin disfraces! La «habitación» al proceso educativo es la *misma* que la «habitación» a la producción; una relación prepara directamente para la siguiente. La certificación añade legitimación a esta socialización para la desigualdad. Te-

12. S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books (1976). No me refiero aquí a la reciente declaración de Bowles y Gintis ni a la cualificación parcial de la «correspondencia». Sus argumentaciones más recientes no se refieren siempre al funcionamiento interno de la práctica educativa. Véase S. Bowles y H. Gintis, «Education as a Site of Contradictions in the Reproduction of the Capital-Labor Relationships: Second Thoughts on the "Correspondence Principle"», en *Economic and Industrial Democracy*, vol. 2, n.º 2 (mayo de 1981). (Versión castellana en *Educación y Sociedad*, 2.)

nemos una clase postrada invocada en sus apariencias materiales, formas culturales y ontología más profundas, y fundada en las categorías directamente manipulativas del Capital. Uno se pregunta desde dónde vendrán los individuos, clases o grupos para oír, no digamos ya entender, la hermosa invocación a una práctica pedagógica socialista con la que Bowles y Gintis concluyen su libro. Con toda seguridad, no proceden del mundo de la «correspondencia». Las dos mitades del análisis no ajustan. La obra de Bowles y Gintis es, desde luego, impresionante y muy importante por su alcance empírico, y tiene una concreción y seriedad de la que carece la contribución de Althusser. Las críticas, sin embargo, son ahora bien conocidas, y en parte son aceptadas por los autores. Se resumen, para mí, en la acusación general de carecer de cualquier noción de *producción cultural* de la clase dominada.

La noción de «correspondencia» omite la posibilidad de resistencia y, por ello, la constitución de identidades de clase obrera al menos parcialmente distintas de su expresión ideal en la imaginación burguesa. La «correspondencia» omite el efecto independiente de la clase obrera sobre su relación con la clase dominante, desestimando así la conciencia y la cultura en cuanto que momentos constitutivos del proceso social. La acción humana viene a ser la consecuencia de «estructuras» totalmente inhumanas y separadas. De este modo, el análisis no puede comprender los enormes «desajustes», actualmente evidentes, que existen entre economía y educación, y de este modo resulta también innecesario comprometerse en un análisis real de lo que sucede en las escuelas y de la variedad de las formas de decodificación de los mensajes educativos en los grupos particulares de estudiantes.

El análisis puede asumir convenientemente mucho del trabajo estadístico en regla y de la apologética burguesa en este área, pues en cierto sentido está confirmando lo que muchas personas creen: que es posible identificar correctamente los requerimientos sociales, y que es posible satisfacerlos con eficacia. Puede situarse frente a esto el hecho obvio de que hay segmentos del grupo dominante que están en desacuerdo por lo que se refiere a los objetivos instrumentales para la industria o de desarrollo individual para la sociedad, y de que la «autonomía», el «profesionalismo» y la implicación universitaria en el «interés educativo» pueden proporcionar bases alternativas para la valoración. Además, las «necesidades del Capital» son probablemente contradictorias: en el período actual, e incluso en los mismos grupos de estudiantes, para unos más especialización, más des-especialización y algo de socialización para el desempleo.

Afirmo que *la producción cultural* entre los distintos tipos de grupos dominados asegura en cualquier caso que es imposible dejar una impronta clara de los requerimientos sociales en los estudiantes, incluso aunque esos requerimientos estuvieran coherentemente definidos. Ello nos recuerda también que lo que con frecuencia es sólo una habituación mínima al trabajo se consigue, en realidad, mediante la combinación de muchos procesos en muchos lugares, no siendo los menos importantes de ellos la formación de género en la familia y la experiencia misma de la producción. También nos recuerda que la escuela es sólo un eslabón de una cadena de lugares implicados en otros muchos tipos de luchas de la «Reproducción», entre los que no son los menos

importantes la formación del género y la generación. No se debe llegar nunca precipitadamente a la conclusión de que la escuela es el lugar central para la preparación de esos cuerpos calientes, con género y concretos que entran realmente en la producción, y mucho menos interpretar esa transición, una vez realizada, como una lógica de *clase* de lo que sucede en las escuelas.

En parte, el análisis de Bourdieu constituye un serio avance en esa perspectiva.¹³ Se nos introduce en un «nivel cultural» al menos por lo que respecta a la clase dominante, que se considera realmente diferente, y con cierta autonomía, con respecto a la económica. Aquello en lo que podemos pensar finalmente como una autonomía espúrea es el rasgo central de la educación. Un campo coherente de normas serias y de relaciones que se proclama a sí mismo como objetivo y separado dignifica, y «oficializa», una cultura que en realidad es propiedad de las clases dominantes. Por tanto, cuanto más se asciende en el sistema educativo, más «pre-supuesta» es esta cultura. Es necesaria para el éxito. Por tanto, esa misma cultura es proclamada en mayor medida como legítima y objetiva. Los estudiantes de clase obrera no fracasan por pertenecer a esa clase, sino porque no tienen las habilidades y lenguaje «objetivos» que son necesarios para el éxito. ¡No están «disuadidos» (*cooled-out*), sino situados «fuera del código» (*coded-out*). El Capital Real se ha convertido en capital cultural; la falta de capital (la posesión sólo de fuerza de trabajo) se convierte en falta de capital *cultural*. Mientras que las relaciones de producción revelan rápidamente la auténtica exclusión social, la desigualdad y la herencia del Capital real, la educación garantiza la aparente equivalencia, independencia e igualitarismo de nacimiento del capital simbólico. La educación se engaña, como pasa en otros casos, ocultando sus propias bases y reproduciendo las relaciones de poder de la sociedad. Su Majestad la Economía prefiere quedarse a un lado, en tanto en cuanto la educación realice ese servicio.

Tenemos aquí elementos más satisfactorios para una noción apropiadamente autónoma de cuál puede ser el funcionamiento de la certificación y la legitimación. Se nos da una descripción detallada y plausible de cómo se realizan determinadas confusiones e inversiones ideológicas decisivas sin recurrir implícitamente a una teoría de la falsa conciencia ni a la estupidez vacua de la clase dominada.

Evidentemente, la teoría de la Educación descansa en los fundamentos del sistema más amplio de Bourdieu. El grupo de poder (aparentemente de cualquier sociedad) ejerce ese poder imponiendo significados mediante una «arbitrariedad cultural» forzada por una «violencia simbólica» de tal modo que oculta la relación de poder que es su base. Esto implica una violencia doble: la imposición y el ocultamiento. Ésta es una de las bases importantes para la producción del «hábito», «el principio generador, instalado duraderamente, de las improvisaciones reguladas»¹⁴ que proporciona las «disposiciones» para las acciones que finalmente «reproducen» las estructuras y relaciones de poder originales que constituyen la base de la violencia simbólica original.

13. Véase P. Bourdieu y J. Passeron, *Reproduction*, Sage (1977).

14. P. Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press (1977), p. 78.

Pero al considerar esa teoría general podemos ver algunos de los fallos que limitan el valor de la teoría educativa regional. Vemos singularmente un fantasma del problema tras los análisis de Althusser y de Bowles y Gintis, pues tras la separación casi total concedida a la cultura, y el papel cómplice de la educación en su mantenimiento, aparece la economía, aunque fuera de escena, como el universo básico fijo al que se añade la cultura. Y la «economía» no hace su aparición como un Modo de Producción específico lleno de contradicciones, sino como una serie abstracta de relaciones de poder que, por lo visto, se aplican igualmente a *cualquier* tipo de sociedad. Ese poder se toma como algo dado, a lo que después se le añade persuasivamente la cultura a fin de demostrar su reproducción. Pero esa producción original de poder es mítica y, en última instancia, es una suposición que permite que la sala de los espejos de la cultura exista y refleje algo. Tenemos una estructura de poder afirmada y previamente dada que luego es reproducida culturalmente. ¿Qué hay de la *formación*, por así decirlo, de esa estructura de poder, o qué del funcionamiento de esa «Reproducción», si la cuestión del poder se ha establecido antes de empezar?

Creo que sólo con una noción material del funcionamiento de la *producción cultural* y de las contradicciones de un Modo de Producción dominante podremos llegar a la noción de unas relaciones sociales de poder estructuradas y duraderas. Pese a la riqueza del sistema de Bourdieu, funcionamiento, lucha y variedad han vuelto a ser desterrados de la historia. Incluso para el poderoso, el Capital se convierte en una posesión inerte —tanto más el poder formal, el dinero y la riqueza simbólica—, en lugar de ser una relación social contestada y completa que se realiza a través de un Modo de Producción completo.

La esencia de la teoría educativa de Bourdieu concierne, desde luego, a la cultura burguesa, y como ya he dicho hay progresos en ella. Pero incluso aquí, en su punto más fuerte, el sistema carece de cualquier noción de *producción cultural* en mi sentido. El problema de la variedad y resistencias entre los hijos de la burguesía no se puede tratar bajo el peso masivo de la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica homogéneas. Ni las fases de «aculturación», sus motivos característicos y contradicciones subjetivas e interiores permiten tratar la noción general de «hábito». Pese a los avances realizados desde una noción simple de ideología, nos quedamos finalmente con un modelo tradicional de socialización: la burguesía transmite, sin problema alguno, su cultura a sus descendientes.

Estas dificultades e inadecuaciones se vuelven mucho más claras si en el esquema de Bourdieu miramos no la reproducción y transmisión dominante, sino la subordinada. Quizá sean bastante claras las argumentaciones sobre la *legitimación* cultural de la cultura dominante. Pero aunque los dominados acepten que no tienen derecho al privilegio cultural, ello no es un argumento pleno de su aceptación del subprivilegio *social* y la explotación económica. ¿Y por qué van a aceptar la dominación del capital cultural con mayor facilidad que la dominación del capital real? Cabría decir que tampoco tienen capital real, o que hay una ideología concerniente a la libre capacidad para acumular capital real, así como capital simbólico, que está al alcance de todos. Pero eso

no impide a los dominados el resistirse a su poder. Evidentemente, quizás sea una explicación parcial el que, mediante la certificación, el capital cultural legitima su derecho a controlar una justificación tecnocrática, pero esto, más que con la definición técnica que de la cultura hace Bourdieu, con lo que ajusta mal es con las humanidades abrumadoramente literario-artísticas. Seguimos necesitando una descripción de la razón por la que los que aparentemente «carecen de poder» sigan aceptando, en su mayor parte, sus destinos desiguales. Dicho toscamente, aunque ello podría ser una de sus condiciones, la aceptación de la inferioridad cultural por parte de los dominados no podría constituir nunca una base adecuada para su sumisión ante la explotación. ¿Cómo entienden y aceptan su posición los «no poderosos»? ¿Qué papel tienen en la «Reproducción»?

Desgraciadamente, la esfera cultural de Bourdieu no resulta tan explicativa por lo que respecta a los dominados. En realidad se convierten en los desposeídos. La «cultura» aparentemente para todos que se designa como separada e independiente significa en realidad cultura burguesa. Los dominados no tienen cultura. Su «cultura» es sólo el medio de retrotransmisión de sus posibilidades «objetivas» en la vida. Se descalifican a sí mismos porque no han tenido una oportunidad. ¿Qué autonomía hay aquí? ¡No fue un impedimento para la *producción cultural* burguesa —en su propio nivel— el que hubieran tenido *todas* las oportunidades en la vida! Su Majestad la Economía vuelve a entrar aquí con una venganza, y la cultura de los oprimidos es lo mismo que su posición estructurada en la sociedad. No tenemos ni siquiera el marco de referencia de la «correspondencia». Como ni la transmisión o la *producción cultural* dominantes ni las subordinadas han enraizado en un Modo de Producción, lucha de clases y contestación, y dado que la clase dominada no tiene a mano elementos de sentido común que puedan proclamarse «cultura» a través de la estética, entonces los dominados no tienen una conciencia y una cultura relativamente independientes. Simplemente reconocen sus posibilidades. Puede ser teatro para la burguesía el apostar por el proletariado en una carrera de caballos amañada, ¡tanto más si ellos son los caballos! ¡La vida económica ha de interpretar todos los papeles en la cultura proletaria! Dada esta falta de cualquier noción de producción cultural, relativamente independiente y específicamente cultural, en relación con la vida material y el trabajo del Proletariado, no es sorprendente que el sistema de Bourdieu no tenga nada que decir con respecto a una política educativa radical. Finalmente presenta un mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no hay escapatoria. No existe una base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical.

Lo que de modo general estoy sugiriendo es que aunque Bourdieu ofrece, si bien con algunas debilidades, una serie muy importante de argumentos concernientes a la cultura dominante, su relativa independencia, el modo de transmisión y constitución de la naturaleza de una clase, y el modo en que eso ayuda a constituir la naturaleza de una relación social que es necesaria al Capital, no se nos da una ayuda real que nos permita entender cuáles pueden ser los procesos similares en la cultura de los dominados. [...]

Todas las teorías tratan básicamente del poder, en lugar de tratar de *un*

Modo de Producción en relación con intereses materiales, experiencias y cultura. El poder es visto en sí mismo, algo idealistamente, como *malo*, como sinónimo de dominación. Sin una noción enteramente penetrante de las luchas por el poder, y sin noción alguna del poder de contrapeso ni de los recursos de la clase obrera que constituyen su «lado» de la lucha de clases, nociones éstas que deberían figurar como rasgos intrínsecos de la posición teórica, sólo nos quedan nociones afirmadas y sin teorizar de ideologías mecánicas, que simplemente se imponen ocupando el lugar de lo que he llamado las nociones más dinámicas de la *producción cultural*. El pesimismo, en sus diferentes formas, ocupa el lugar supremo.

Las diferencias entre producción cultural y «reproducción»

De lo que quiero liberar mi obra anterior es precisamente de ese pesimismo; o, al menos, una parte de esa obra. Aunque *Learning to Labour* está parcialmente relacionada con la perspectiva «Reproductiva» y se refiere plenamente a la importancia de los resultados educativos reales, en realidad se refiere de modo más decisivo a las cuestiones de la *producción cultural*. Los efectos «reproductivos» que yo observo sólo surgen parcialmente de la actividad propia de «los chicos» en su propia cultura. Ese libro trata uno de los puntos de transición más importantes, la entrada al trabajo, como uno de los «puntos de elección» clásicos en donde «estructura» y «actividad humana» se encuentran de modo más decisivo, y no como un punto en el que la «estructura» domina a la «actividad humana». El objetivo de los capítulos etnográficos no es el de preparar secamente a los lectores para una «Re-producción» mágica, sino demostrar y recrear parte de la realidad y creatividad de una cultura totalmente cogida en la red de su posición estructural, aunque lejos de estar directamente determinada por ésta. Estos capítulos tratan de demostrar también parte de la especificidad por la que algunos discursos y temas generales adoptan una «forma cultural» particular con el detalle y la materialidad de su institución situacional. Las disposiciones materiales, organización social y paradigma educativo de la escuela ayudan a formar la estructura y dinámica específicas de la cultura anti-escolar, del mismo modo que podemos decir que aspectos muy importantes de la organización social están influidos no por necesidades abstractas del Capital, sino por los problemas reales de contener, controlar y regular esta cultura.

El punto esencial es que *Learning to Labour* no empieza con la «Reproducción» sino con la *producción cultural*; en ese análisis la primera procede de la segunda.¹⁵ El problema de los diversos tipos de teorías de la «Reproducción» que hemos visto es que, al articular el análisis desde el principio en la «Reproducción» general, han perdido las nociones de *producción cultural*, o

15. El énfasis general puesto en *Learning to Labour* en la *producción cultural* como punto de partida es también una opción teórica en general. Aunque el libro no se centraba en las chicas, los grupos étnicos ni los alumnos conformista, las distinciones que he trazado se aplican de diversos modos a todos los grupos y sus culturas y, mediante un ejemplo, señalan un rasgo general de la naturaleza *contestada* de la Reproducción cultural y social. Aunque no proporcionaba los datos, el *enfoque* que he subrayado no bloquea ese estudio, sino que lo *permite*.

han llegado a nociones muy mecanicistas de la misma. En mi opinión, deberíamos *concluir* con la reproducción socialmente contestada de las condiciones de la acumulación del Capital, no empezar por ese punto, describiendo así con todo detalle el espacio de un análisis dinámico.

Así pues, lo que distingue a *Learning to Labour* no es que da otra versión del modo en que los procesos *generales* rellenan continuamente las posiciones fijas pero vacías. Lo que distingue a esta obra es su énfasis en el momento de la *producción cultural* en un ejemplo específico, incluso aunque se implique en la «Reproducción». La contribución de la *producción cultural* a la «Reproducción» es un proceso *creativo* siempre repetido, que cada vez no lleva más garantía que la que llevaba la anterior, y que en circunstancias materiales o políticas *diferentes* puede producir resultados distintos.

Sugiero, por tanto, que para una noción apropiadamente dialéctica de la «Reproducción» un punto de partida debería estar en el medio cultural, en el espacio cotidiano de las prácticas materiales, producciones y conciencia práctica de las vidas en su contexto histórico. Deberíamos investigar la forma de las producciones culturales colectivas vivas que se producen en el campo determinado y contradictorio de lo que es heredado, y es actualmente sufrido por medio de la imposición, pero que sin embargo son activa y creativamente experimentadas como nuevas por cada persona y grupo generacional; creídas y ocupadas, «marcadas», precisamente por esas cosas. La «Reproducción» sólo nos dirige hacia los rasgos generales de una relación, y no a los rasgos internos de una clase, o a una estrecha especificidad de las «condiciones» requeridas por el Capital. Una gama de posibilidades dentro de la *producción cultural*, con especificaciones muy diferentes de grupos sociales, de sus cualidades y su naturaleza, podría satisfacer esta relación social general y abstracta, aunque es evidente que no sería así en todos los casos.

En mi opinión, es absurdo pensar que algo llamado Capital podría pensar coherentemente su lista de condiciones sociales estrictas —éstas y no otras—, y aún menos imprimirlas en una clase maleable. No digo con esto que el Modo de Producción Capitalista no establezca ciertos límites a la *producción cultural*, o que sus formas históricas de adecuación a los procesos culturales reales no suministren inferencias poderosamente formativas. Es indudable, además, que los procesos ideológicos están implicados en la *producción cultural*, así como que ciertos rasgos elementales de la lógica del proceso de trabajo capitalista se imprimen materialmente en las experiencias y significados vivos. Pero por otra parte *hay* que decir que todo esto no es una especificación ni una determinación directa. El Capital no puede «saber» realmente cuáles son las condiciones sociales y culturales fundamentales de su dominio; en parte porque esas condiciones están cambiando siempre con la ayuda de las categorías, significados y sustancias suministrados en realidad desde abajo, a menudo por medio de la lucha. El Capital aceptará siempre los nuevos acuerdos que le permiten funcionar; y podríamos decir que ahora mismo, por ejemplo, las escuelas y otras esferas están «ciega» y «profanamente» forjando nuevos acuerdos que una generación futura de teóricos de la «Reproducción» tomará como las condiciones rígidas para el funcionamiento de los procesos de trabajo capitalistas del momento. En una pavorosa inversión del mito de Medusa,

los teóricos de la «Reproducción» volverán la vista atrás, hacia la *producción cultural*, y la convertirán en piedra, en lugar de convertirse ellos mismos. La «Reproducción» debería dirigirnos hacia los elementos limitados, desnudos, realmente abiertos, que hace «rechinar los dientes», de la conjunción entre la *producción cultural* y el mantenimiento mínimo de la relación social capitalista; pero no debería dirigirnos a una teoría completa de la generación social, que es siempre muchísimo más que eso. Y si, por ejemplo, la *producción cultural* nos dirige hacia algunos de los modos por los que se logra la «Reproducción», deberemos incluir en la «Reproducción» otros muchos procesos y esferas: la condición misma del trabajo asalariado, los procesos de trabajo, el estado y sus órganos, la policía, los medios de comunicación, las instituciones del ocio.

La distinción militante que estoy trazando entre *producción cultural* y «Reproducción» nos guarda también de un funcionalismo rampante. En el primer caso, por supuesto, uno de mis argumentos básicos, los motivos e intenciones de la *producción cultural*, concierne a lo específico de su propio nivel, por ejemplo la oposición y lo que en mi libro llamaba las «penetraciones» entre los oprimidos, en lugar de hablar de una armonía funcional. Dicho más formalmente, sin embargo, en el caso de la cultura anti-escolar masculina, la *producción cultural* subordinada ayuda a proporcionar algunas de las condiciones sociales para la relación global del Capital. Pero en realidad es un método muy ineficaz de «conseguir» esos objetivos —incluso considerados en su nivel más «puro» y abstracto—, al apartarnos totalmente de la obvia dislocación social y de la inquietud que se produce. El espacio en el que esto se produce, la escuela, se paga por medio de los impuestos, algunos de los cuales vienen del salario de los proletarios. Se supone que ese pago está destinado a que ocurra algo... y sin embargo es manifiesto que a menudo no ocurre nada. Esto puede conducir, como vemos trágicamente que sucede ahora, al peligro de que *todas* las clases sientan sospechas y resentimientos ante la educación estatal. ¿Qué está devolviendo ésta, como excusa pública, por todo ese dinero? De un modo más técnico podríamos decir que una gran cantidad de la escolarización «extra», suministrada de modo que una buena proporción de la clase no pueda hacer nada (es decir, más allá del punto en el que se suelen adquirir las destrezas verbales y numéricas básicas), es en realidad un «regalo» a la clase obrera (en tanto en cuanto los impuestos no procedan de los salarios). Evidentemente, el argumento técnico sigue diciendo que esa escolarización «extra» contribuye a incrementar el valor de la fuerza de trabajo. Pero como el contenido de este «valor» es, cuando menos, ambiguo (desde el punto de vista de la valorización), y puesto que según las últimas cifras de la Comisión de Servicios de Mano de Obra en el Reino Unido, por ejemplo, es poco probable que el Capital pueda realizar este valor (por no hablar ya de una contribución al plusvalor) en el caso del 50 % largo de estudiantes que abandonan la escuela, este valor extra dado a la fuerza de trabajo ha sido arrojado a la basura. Históricamente los capitales individuales pueden haber confiado al Estado lo que la competencia les impedía hacer a ellos mismos —pensemos en la duración de la jornada de trabajo, la formación profesional, etc.—, pero siguen esperando ser capaces de realizar en última instancia los costes que

pagan mediante la explotación de la fuerza de trabajo de valor superior. Indudablemente, las costosas formas de la «Reproducción» que aquí estoy indicando son responsables en parte de la crisis de acumulación, la crisis fiscal del Estado y la actual estrategia de devolver muchos de los gastos del Estado a la familia, a la producción doméstica del valor de la fuerza de trabajo, y de dar un salto adelante en la intensidad de la explotación de los trabajadores empleados. Por tanto, esta forma de «Reproducción» contestada, lejos de ser funcional para el Estado y la Acumulación de Capital, es actualmente uno de sus problemas. Si el Capital pudiera hacerlo, «almacenaría» o «congelaría» sin lugar a dudas a los jóvenes de entre 13 y 20 años, en lugar de permitir la continuación de unos procesos sociales y culturales que, de todos modos, apenas entiende.

Las conexiones entre producción cultural y «reproducción»

Las argumentaciones anteriores se han referido básicamente a la separación y distinción entre *producción cultural* y «Reproducción». Las cosas son más complejas cuando tratamos de detallar la naturaleza de su conexión. Mi argumentación es que resulta evidente que dicha conexión no se da por medio de las «necesidades» y determinaciones de la «Reproducción» conformando de modo simple la forma y el contenido de la *producción cultural*. En el caso de la escuela, por ejemplo, la resistencia de «los chicos» aclara suficientemente el hecho de que la dominación y la inculcación mental no son ni automáticas ni directas. La cultura desarrollada y establecida por los «chicos», antisocial en ocasiones, no puede haber salido directamente de la Oficina Capitalista de Diseño.

Pero la formulación de «penetración» y «limitación» mediante la cual *Learning* trata de establecer el vínculo es equívoca además de sexista. Es equívoca tanto por su separación mecanicista de lo que es una pieza entera en la *producción cultural* como en su tendencia a sugerir una conclusión o cierre. Ante todo hay un peligro de inflación simple de las «penetraciones» en un libertarianismo o triunfalismo, o de la reducción de las «limitaciones» en un pesimismo automático autorregulado.

Afirmo ahora que necesitamos una visión más unificada de la *producción cultural* en cuanto que desafío y confirmación. En un sentido es irrelevante insistir en que debe ser pesimista u optimista, acomodaticia u oposicional, revolucionaria o reaccionaria. Ya deberíamos tener suficientes «0-0». Tampoco podemos decir simplemente que algunas cosas reproducen una sociedad dada y otras cosas la desaffan. La sociedad está siempre en movimiento, siempre transformándose, dando siempre la apariencia de estabilidad pública sólo por medio de mil incertidumbres.

Necesitamos paciencia para tratar de entender la *producción cultural*. Antes de pronunciarnos sobre su potencial político o reproductivo debemos pensar que no es una contradicción insolucionable, ninguna tontería, decir que dos o más cosas contradictorias pueden tener una verdad. Una vez que hayamos captado algo del flujo contradictorio de los procesos sociales pode-

mos proceder de modo realista a situar las «formas culturales», a ver las posibilidades; a juzgar el terreno que se pueda ganar, el terreno que no se debe perder.

Lo que estoy proponiendo es que busquemos, dentro de una noción más unificada de la *producción cultural*, una conexión más intrínseca entre lo que yo llamé antes «penetración» y «limitación», y el modo en que se implican en la «Reproducción». Una de las posibilidades importantes de esto es que la fuerza misma de la lucha cultural, el éxito mismo de la *producción cultural* subordinada, se relacionan con procesos que ayudan a reproducir algunos de los marcos de referencia ideológicos y categorías de la sociedad especiales. *Producción cultural* indica un grado de instrumentalidad. Estructura las experiencias y transiciones de la vida como ampliando y liberando de algún modo un campo de «elección». La propia experiencia de la resistencia y la fuerza colectiva puede marcar y sellar identidades con confianza y diferenciación. Pero la «fijación» de los materiales simbólicos, actividades y actitudes en la confianza y la lucha puede producir también orientaciones y disposiciones que ayuden a producir decisiones encadenantes en número suficiente para cumplir rígidamente los requerimientos de la «estructura», ayudando de ese modo a reproducirla; aunque debe observarse que de una manera mínima y en gran parte desilusionada, muy alejada de los requerimientos «ideales» abstractos del Capital.

Si tomamos el ejemplo de la cultura anti-escolar masculina podemos ver analizada de diversos modos en *Learning to Labour* una parte de la actividad y fuerza (sin singularidad desde el punto de vista del que domina) de su *producción cultural*. Se da una resistencia clara a la escuela y a su control, intentando mediante lo que yo denomino el «paradigma educativo» (el intercambio de obediencia por conocimiento y por la esperanza de calificaciones). Su desafío pone en cuestión si el «conocimiento» ofrecido tiene algún tipo de equivalencia real con aquello que se ha de entregar a cambio: la pérdida de las capacidades, habilidades y libertades vitales que conlleva la obediencia. Ciertamente, para la mayoría de los hijos de la clase obrera ese conocimiento no se traducirá en certificados que ofrezcan una movilidad real: sólo una fracción de la clase obrera «triumfa» merced a los medios educativos. El escepticismo existente entre los «chicos» con respecto a las calificaciones constituye una especie de conciencia de que la certificación no producirá en la clase obrera más trabajos o mayor movilidad, pero que en cambio puede producir una legitimación social para aquellos que *parecen* haber triunfado gracias a ella... y una preparación para la disciplina en el trabajo para aquellos que no han triunfado.

Además, la actitud ante el trabajo entre los «chicos», la indiferencia ante determinadas formas de trabajo, la falta de interés por su variedad o cualidad intrínseca, la confrontación decidida, áspera y masculina con la tarea, el desprecio por el trabajo «afeminado»; todo esto se puede considerar como una respuesta creativa y productiva a la naturaleza del trabajo moderno: su estandarización, descualificación y regular desaparición. En estos y otros campos, la productividad cultural de los «chicos» funciona en el nivel natural de la colectividad. Responde a su posición y situación social *dentro de una*

lógica colectiva de clase obrera, y no dentro del individualismo de la conciencia práctica y del cálculo racional de las posibilidades del mercado. Individualmente, hay chicos de clase obrera que pueden triunfar con la educación; pero nunca puede triunfar la clase obrera al completo. Los trabajos individuales pueden ser interesantes, estar mejor pagados, merecer la competencia por ellos, pero nunca será así con la condición del trabajo asalariado mismo. Para la clase como totalidad, para su experiencia colectiva, lo que es destacado y relevante son las condiciones generales de trabajo. Su cultura les dice esto; nadie más.

Pero la propia fuerza y éxito de esta *producción cultural* conlleva algunas consecuencias profundamente reproductoras. El vigor de la lucha contra la escuela iguala el trabajo mental en general con algo a lo que hay que resistirse. Esto actúa como una especie de vacunación contra las aspiraciones y competencias mentales necesarias para los trabajos de «clase media», produciendo una orientación real hacia el trabajo manual. Esto es una producción cultural, no dirigida oficialmente, de la división mental/manual del trabajo; piedra angular, ciertamente, de la sociedad de clases, pero sin ser producida simplemente por la opresión o la participación en los procesos de trabajo. Por otra parte, la resonancia de la cultura de la contra-escuela ha hecho que se asocie los logros académicos «inferiores» con la precocidad mundana. Esta «mundanidad» impulsa a los chicos hacia adelante... pero también hacia las relaciones adultas de explotación. Quieren una conducta y un consumo de adultos, y obtienen trabajos. Por así decirlo, quieren «el mundo»... a pesar de sus costos y pérdidas.

También describe *Learning to Labour* de qué modo, en la cultura de la contra-escuela, algunos temas de la masculinidad, desapercibidos pero profundos, son incorporados a un sentido del ser y a las formas experienciales de la fuerza de trabajo y su expresión manual. Es la masculinidad lo que afila la resistencia en la escuela, redondeando y llenando una identidad situada en una posición social que a menudo está vacía de todo otro valor. Pero es también la masculinidad la que ayuda a desacreditar la vida mental y, dándole una dignidad y significado desplazados, conduce a una aceptación del trabajo pesado. Esto puede oprimir también a las mujeres, llevando a la reproducción en la familia de los roles de género convencionales. Es en las culturas creativas donde los estilos de acomodación se aprenden, se sostienen y se forman. El futuro puede estar donde se atan y unen.

Lo que hay que señalar aquí de la «perspectiva de los estudios culturales» es la *internalidad* de los modos en que se experimentan y reproducen algunas de las estructuras y arquitecturas ideológicas esenciales del capitalismo patriarcal. La «Reproducción» y la contradicción no son entidades o fuerzas abstractas. Están incrustadas dinámicamente dentro de las vidas reales de la gente, de tal modo que no son una simple «correspondencia» o «reflejo» de unas estructuras inalterables, de alguna manera más profundas. La internalidad vivida de las formas estructuradas, y de esos mecanismos psíquicos de reconocimiento y control, resulta evidente en el modo en que la escisión mental/manual es producida por la vigorosa respuesta a la escuela de los «chicos». También resulta evidente en el modo en que su masculinismo a veces virulento, entrelazado con un sentido manualista de su fuerza de traba-

jo, es captado como un logro personal y colectivo. Y resulta evidente, finalmente, en que la aceptación de un futuro de trabajo asalariado manual no es considerada como una derrota.

Dicho sea de paso, podemos observar también que pese a todas sus consecuencias «oposicionales» o «reproductivas», una gran parte de esto se experimenta también como «divertido» y «emocionante». Incapaces de proporcionar los perfiles de una cultura «socialista» vivida que sea vibrante y divertida, debemos tener cuidado con nuestras valoraciones. En esta *producción cultural* no debemos forzar una racionalidad dialéctica que se convierta en una lápida sepulcral socialista para la «diversión». No deberíamos hacer de nuestro encuentro con la *producción cultural* esa tarde lluviosa de funeral en la que los participantes han de encontrarse en el acontecimiento con sus parientes lejanos, para recoger la herencia «de clase».

[...]