

Traducción:
Soledad Laclaud

Cuidado de la edición:
Lorena Miño

Michael Apple

TEORÍA CRÍTICA
Y EDUCACIÓN

Composición y armado:
Pje. Giuffra 339, Capital Federal. Tel.: 361-6743.

© Miño y Dávila editores S.R.L.
Bolívar 547, 2do. A (1066) Buenos Aires, Argentina.
Tel./fax: (01) 342-2474
E-Mail: mdavila@biblos.com

Primera edición: Marzo de 1997.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin
la autorización expresa de los editores.

ISBN 950-9467-73-1

IMPRESO EN ARGENTINA


Miño y Dávila Editores

Indice

Prólogo <i>Carlos A. Torres y Moacir Gadotti.....</i>	7
El currículum y el proceso de trabajo: la lógica del control técnico.....	11
➤ Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la Socio-logía de la Educación desde una perspectiva neo-marxista.....	45
Por qué la derecha está ganando: la educación y las políticas del sentido común.....	79
➤ Una visión relacional de la educación: la estratificación de la cultura y la gente en la sociología del conocimiento escolar.....	111
Lo que olvidan los post-modernistas: capital cultural y conocimiento oficial.....	151
➤ Encarando la complejidad del poder: hacia una posición paralelista en los estudios educacionales críticos.....	175

Prólogo

Este libro, que Michael Apple ofrece por primera vez al lector de lengua española, constituye una selección de sus trabajos en los últimos veinte años. La lectura de estos textos muestra la evolución del pensamiento de quien es, sin lugar a dudas, el teórico neo-marxista de corte gramsciano más importante de la educación norteamericana.

Michael Apple ha desempeñado toda su carrera académica en la University of Wisconsin-Madison, donde ha recibido hace varios años el más alto prestigio que esa universidad pueda conferir a uno de sus profesores, al ser nombrado Bascom University Professor en el Departamento de Curriculum, Instrucción y Estudios de Política Educativa.

Escritor prolífico y elegante, incansable conferencista e investigador, Michael Apple recorre Estados Unidos y, desde hace años, cuando su prestigio trascendió las fronteras americanas, distintos lugares del mundo, ofreciendo un análisis teórico que confronta de manera inteligente las críticas postestructuralistas y el análisis postmoderno, presentando un análisis que podría ser denominado “modernismo crítico”.¹

1. Morrow, R. A. y Torres, C. A. *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany. Nueva York, State University of Nueva York Press, 1995.

Quien estudie estos textos, escritos en distintas épocas y atendiendo a los cambiantes tópicos vinculados a las reformas educativas y el currículum, encontrará un hilo conductor que ha definido, con semblanza propia, la contribución de Michael Apple a la discusión educativa: el estudio de las relaciones entre poder social y educación. Por eso no es de extrañar que desde sus primeros trabajos teóricos, vinculados a la sociología del currículum –todavía fuertemente influidos por una perspectiva marxista, donde las contribuciones de Althusser habían sido recogidas e incorporadas su análisis– hasta sus trabajos más recientes –que ofrecen una construcción teórica más fresca, sofisticada y sobre todo informada empíricamente– el tema del currículum oculto, las vinculaciones entre intereses sociales y la cotidianidad educativa, la cuestión del poder social y los mecanismos de dominación, opresión y desigualdad marcado por cuestiones de clase, género, raza y etnia, adquieran un lugar privilegiado en la discusión teórica. Así entonces, temas como los mecanismos de control social vinculados a la reproducción, y el carácter técnico de la lógica curricular que articula las inflexiones sociales, cognitivas y no cognitivas, en el marco del trabajo del aula, son temas muy relevantes en la primera década del trabajo de Michael Apple.

Los últimos quince años reflejan una preocupación por discutir aspectos de política y reforma educativa, especialmente lo que en Estados Unidos se denominó retóricamente “reestructuración educativa”, que tiene enormes puntos de contacto con las reformas impulsadas por los programas de ajuste estructural en América Latina, incluyendo descentralización organizacional con centralización curricular, privatización, incluyendo *vauchers*, y cambios en la formación docente que restringen la autonomía docente. Estas preocupaciones intelectuales invitaron a Apple a estudiar las vinculaciones entre teorías del Estado y la educación, el impacto del neo-conservadurismo y el neo-liberalismo (dos caras de la misma moneda en el análisis de Apple, es decir, dos alas del mismo movimiento conservador) y el papel de los movimientos sociales para cuestionar tanto el burocratismo, ineficiencia y arrogancia del Estado liberal, cuanto para defender principios de la educación pública que articulan el pacto democrático, cuestionando, en forma y sustancia, los principios de la restauración neoconservadora.

En fin, un libro ágil, consistente, teóricamente sugerente y empíricamente bien informado que ahora se ofrece al lector para que contribuya a lo que Michael Apple ha sugerido tantas veces, parafraseando a uno de los teóricos que más lo ha influido, Antonio Gramsci, cuando éste sugería que la tarea intelectual debe contribuir a desarrollar el pesimismo de la inteligencia y, a la vez, el optimismo de la voluntad.

Buenos Aires, Marzo de 1996

Carlos Alberto Torres
Profesor de la Escuela de Postgrado
en Educación y Estudios de la Información,
de la University of California-Los Angeles (UCLA).
Director del Centro de Estudios Latinoamericanos
y del Instituto Paulo Freire, San Pablo.

Moacir Gadotti
Director del Instituto Paulo Freire, San Pablo,
y Profesor de la Universidad de San Pablo.

El currículum y el proceso de trabajo: la lógica del control técnico*

Introducción

Es evidente que se está acelerando el proceso de intromisión del Estado y la industria en la educación. A ambos lados del Atlántico han surgido presiones para adaptar la escuela a las "necesidades económicas". En Inglaterra, el *Great Debate* y el *Green Paper* —que formaron parte de una estrategia para hacer que la política educativa del gobierno, desde las escuelas elementales hasta las universidades, se corresponda más con los requerimientos ideológicos y de mano de obra de la industria— aparecen como notables manifestaciones de la habilidad del capital para dirigir sus fuerzas en épocas de crisis económica. En Estados Unidos, donde media una articulación diferente entre el Estado, la economía y las escuelas, este tipo de

* Este ensayo se extiende sobre comentarios publicados en el *Journal of Economic and Industrial Democracy*, agosto de 1981. Se basa en un análisis más amplio efectuado en mi libro *Culture, Class and the State: Reproduction and Contradiction in Education* (Michael Apple, Boston, Routledge and Keagan Paul, 1982). Quisiera agradecer a Jean Brenkman, Michael Olneck, Philip Wexler y Geoff Whitty por sus comentarios y críticas sobre bosquejos previos.

presión sobre las políticas gubernamentales también existe. A menudo, la influencia de la industria es igualmente visible:

En las universidades de todo el país se están fundando cátedras de libre empresa dedicadas a la educación económica. Algunas de las mayores empresas han implementado programas –como el *Ryerson Plan*– en los que los profesores trabajan con la gerencia empresarial durante el verano, de tal manera que pueden aprender la “verdadera historia de los negocios americanos y llevar el mensaje a sus alumnos y a sus colegas”¹. El movimiento para “enseñar según las necesidades de la industria” ha crecido lo suficientemente rápido como para requerir un núcleo centralizador, denominado –muy acertadamente– *Institute for Constructive Capitalism*, establecido en la Universidad de Texas para hacer más accesible el material (Downing, 1979).

No debemos minimizar la importancia de tales tentativas de influir sobre profesores y alumnos. No obstante, si sólo nos concentramos en estos esfuerzos evidentes por llevar la política escolar y el currículum a una mayor correspondencia con las necesidades e ideología de la industria, tal vez no apreciemos lo que está sucediendo en el nivel de práctica escolar diaria –lo cual puede ser igualmente relevante. Sintetizando, lo que deseo señalar es que las ideologías no constituyen sólo conjuntos globales de intereses, cosas “impuestas” por un grupo sobre otro; se encuentran incorporadas a los significados y prácticas de nuestro sentido común (Williams, 1977 y Apple, 1979). Si queremos comprender cómo funciona la ideología en las escuelas, debemos examinar tanto los elementos concretos de la vida pedagógica y curricular cotidiana, como las declaraciones y planes de los voceros del Estado y la industria.²

No quiero decir con esto que el nivel de la práctica en las escuelas esté controlado de un modo mecanicista por la empresa privada.

1. *The Ryerson Plan: A Teacher Work Learn Program*. Chicago, Joseph Ryerson and Son, Inc., sin fecha. Quisiera agradecer a Linda Mc Neil por llamar mi atención hacia este material.

2. Con esto no pretendo negar la importancia del análisis de documentos oficiales, especialmente aquellos producidos por el Estado. Como muestra excelente del poder del análisis del discurso, por ejemplo para descifrar lo que estos documentos significan y hacen, ver James Donald, 1979.

Como aspecto del Estado, la escuela mediatiza y transforma una serie de presiones económicas, políticas y culturales de las clases y segmentos de clase competidores³. Sin embargo, tendemos a olvidar que esto no significa que las lógicas, los discursos o los modos de control del capital no vayan a tener un creciente impacto sobre la vida diaria de nuestras instituciones educativas, especialmente en épocas de “crisis fiscal del Estado” (O’ Connor, 1973). Este impacto, claramente visible en Estados Unidos (aunque se está generalizando también en Europa y América Latina), se hace especialmente evidente en el currículum, en el material real con el que interactúan alumnos y profesores.

En este ensayo me interesaré en particular por la *forma* curricular, no por su contenido. Mi enfoque no se concentrará en lo que se enseña, sino en la forma en que se organiza lo que se enseña. Como han sostenido numerosos analistas culturales marxistas, la influencia de la ideología puede percibirse con tanta claridad en la forma como en los contenidos curriculares (Jameson, 1971; Apple, 1978).

Para poder comprender en parte lo que está ocurriendo en la escuela, y las presiones ideológicas y económicas que actúan sobre ella, debemos referirnos a ciertas tendencias de largo plazo en el proceso de acumulación de capital, y ver su relación con los cambios en el proceso laboral. Recientemente, estas tendencias se han intensificado y han tenido un importante impacto sobre una variedad de áreas de la vida social. Entre estas tendencias, podemos identificar algunas, como ser:

“...la concentración y centralización de capitales, la expansión de procesos laborales basados en tecnologías de líneas de producción y sistemas de control, la continua declinación de la ‘industria pesada’ y el movimiento del capital hacia formas modernas de producción más ‘livianas’ –destacándose la producción de bienes de consumo durables–, e importantes cambios en la composición de la fuerza de trabajo –la tendencia secular al ‘desadiestramiento’, la división entre la ‘concepción’ y la ‘ejecución’

3. Para una discusión más amplia de esto, ver Michael Apple, 1982. Un análisis más amplio de la relación entre la educación, el Estado y la dinámica de clases se puede encontrar en Roger Dale, 1981 y Martin Carnoy, 1981.

cución' y la creación de nuevas aptitudes técnicas y de control, el desplazamiento del trabajo desde la producción directa hacia la circulación y la distribución, y la expansión del trabajo dentro del Estado."

(Clarke, 1979: 239)⁴

El desarrollo de nuevas formas de control, el proceso de "desadiestramiento" y la separación entre la concepción y la ejecución no se limitan a las fábricas y oficinas. Estas tendencias se introducen cada vez más en instituciones como la escuela. Para poder comprender esto, debemos examinar la naturaleza de la lógica del desadiestramiento y el control empresarial.

Desadiestramiento y readiestramiento

En la producción corporativa, las empresas adquieren la capacidad de trabajo que cada uno tiene y, por supuesto, suelen intentar aumentar la extracción de dicho trabajo para hacerlo más productivo. Existe un aspecto opuesto a esto. La adquisición de fuerza de trabajo incluye el "derecho" a estipular (dentro de ciertos límites) cómo ha de ser utilizada, sin que los trabajadores interfieran o participen demasiado en la concepción y planeamiento del trabajo (Edwards, 1979: 17). Esto, por supuesto, no siempre se ha llevado a cabo de la misma manera. Empíricamente, ha habido una lógica de control cambiante.

Se han utilizado tres tipos de control para ayudar a extraer más trabajo: el simple, el técnico y el burocrático. El control *simple* es precisamente eso, simplemente decirle a alguien que uno ha decidido lo que debe ocurrir, debiendo éste proceder en consecuencia. Los controles *técnicos* son menos obvios; son controles enclavados en la estructura física del trabajo. Un buen ejemplo es el uso de tecnología de control numérico en la industria de las maquinarias, donde un trabajador inserta una tarjeta en una máquina y ésta marca el ritmo y el nivel de pericia de la operación. De esta manera se busca que el trabajador sea sólo un asistente de la máquina. Final-

mente, el control *burocrático* consiste en una estructura social en la cual el control es menos visible, ya que sus principios están encarnados en las relaciones sociales jerárquicas del lugar de trabajo. Las normas burocráticas e impersonales en lo concerniente al control del trabajo, los procedimientos para evaluar el rendimiento, las sanciones y recompensas, son dictaminados por una política oficialmente aprobada (Edwards, 1979: 19-21).

Cada una de estas formas de control se ha vuelto más sofisticada, no obstante lo cual el control simple ha tendido a perder importancia a medida que la complejidad y dimensión de la producción ha aumentado.

El largo período de experimentación de la industria en lo referente a los modos más exitosos de controlar la producción ha conducido a varias conclusiones: en vez de un control simple, ejercido por supervisores o personas con autoridad (y por lo tanto abierto a la supervisión por trabajadores de cuello blanco o azul), el poder pudo "volverse invisible" mediante su incorporación dentro de la estructura misma de trabajo. Esto significa que el control proviene de lo que parece ser una estructura global legítima; debe estar en relación con el trabajo real y no fundarse en aspectos extrínsecos a él (como favoritismos, etc.). Y, tal vez lo más importante, el trabajo, el proceso y el producto deben definirse de la manera más precisa posible sobre la base del control gerencial –no el del trabajador–, sobre el conocimiento especializado necesario para llevar a cabo dicho trabajo (Edwards, 1979: 110). Con frecuencia, esto ha conducido al desarrollo del control técnico.

El control técnico y el desadiestramiento tienden a marchar juntos. El desadiestramiento forma parte de un largo proceso en el cual la mano de obra se divide y luego se redivide para aumentar la productividad, para reducir la "ineficiencia" y para controlar el costo e impacto del trabajo. Generalmente esto implica tomar trabajos relativamente complejos (la mayor parte de los trabajos son mucho más complejos y requieren más toma de decisiones de lo que se cree), trabajos que requieren una cuota nada despreciable de habilidad y toma de decisión, y traducirlos en acciones especificadas con resultados especificados, de tal modo que se pueda utilizar personal menos adiestrado y costoso, o que pueda intensificarse el control del ritmo y los resultados del trabajo.

4. Ver también Harry Braverman, 1974 y Michael Burawoy, 1979.

La producción en serie es, en efecto, uno de los ejemplos arquetípicos de este proceso. En sus orígenes, el desadiestramiento tendió a utilizar técnicas tales como el taylorismo y diversos análisis de tiempo y movimiento. Aunque estas estrategias para la división y control del trabajo no fueron totalmente exitosas (y de hecho a menudo generaron una cuota significativa de resistencia y conflicto) (Noble, 1977; Burawoy, 1979)⁵ sí tuvieron éxito en contribuir a la legitimación de un estilo de control basado en gran medida en el desadiestramiento.

Una de las estrategias más efectivas ha sido la incorporación del control en el proceso productivo mismo. La maquinaria de las fábricas está actualmente concebida para que el maquinista sólo tenga que cargar y descargar la máquina. En las oficinas, se utiliza la tecnología del procesador de texto para reducir los costos laborales y "desadiestrar" a las trabajadoras mujeres. De esta manera, la gerencia intenta controlar tanto el ritmo de trabajo como las habilidades requeridas, para incrementar sus márgenes de ganancia o productividad. Una vez más, como lo demuestra la historia de la resistencia formal e informal del trabajo, esta clase de estrategia –la construcción de controles en el entramado del proceso de producción mismo– ha sido cuestionada (Aronowitz, 1978). De cualquier modo, la creciente sofisticación de la gerencia y los burócratas del Estado en la utilización de procedimientos de control técnico es palpable (Edwards, 1979).

Cuando se quita el adiestramiento al trabajo, el conocimiento que solía acompañarlo –que era controlado y utilizado por los trabajadores diariamente en sus empleos– va a algún otro lado. La gerencia intenta (con distintos grados de éxito) acumular y controlar este cúmulo de habilidades y conocimientos. Intenta, en otras palabras, separar la concepción de la ejecución. El control del conocimiento permite a la gerencia planificar; el trabajador, idealmente, debería sólo llevar a cabo estos planes con las especificaciones y al ritmo que han determinado quienes no están en el punto mismo de producción.

Pero el desadiestramiento va acompañando de algo más, algo que podría denominarse *readiestramiento*. Se requieren nuevas

5. Sobre la resistencia en el lugar de trabajo, ver Apple, 1982, especialmente el capítulo 3.

técnicas para manejar nuevas máquinas; se crean nuevas ocupaciones mientras continúa la re-división del trabajo. Se necesitan menos trabajadores calificados, y la gran cantidad que se utilizaba previamente es reemplazada por un número menor de técnicos con diferentes habilidades, que supervisan las maquinarias. Este proceso de desadiestramiento y readiestramiento generalmente se halla disperso en el paisaje global de la economía, por lo cual resulta algo difícil describir sus relaciones. No es frecuente verlo funcionar en un nivel de especificidad que lo clarifique, ya que, mientras un grupo está siendo desadiestrado, otro grupo, frecuentemente separado en el tiempo y el espacio, está siendo readiestrado.

No obstante, una institución particular –la escuela– brinda un microcosmos excepcional para observar esta clase de mecanismos de control en funcionamiento. Dada la naturaleza relativamente autónoma de la enseñanza (uno generalmente puede cerrar la puerta y no ser perturbado), y dada la historia de los modos de control en la institución (estilos paternalistas de administración, a menudo basados, en Estados Unidos, en relaciones de género), la escuela, hasta hace relativamente poco, resistió en parte el control técnico y burocrático, *a nivel de la práctica real*.

Actualmente, esta "relativa autonomía" parecería resquebrajarse (Dale, 1981), porque así como los modelos y el discurso cotidiano de interacción en la familia y en los medios está siendo transformado –sutilmente y en forma creciente– por la lógica y contradicciones de las ideologías dominantes⁶, así también la escuela constituye un ámbito en el cual estas sutiles transformaciones ideológicas tienen lugar. Como veremos, estas lógicas de control pueden tener un impacto bastante profundo sobre la vida cotidiana de las escuelas.

El control de la forma curricular

Los mejores ejemplos de invasión de los procedimientos de control técnico, se hallan en el crecimiento excepcionalmente rápido

6. Ver Todd Gitlin, 1981 y 1979. El trabajo de Philip Wexler sobre "la transformación en mercancía" de las relaciones sociales íntimas resulta importante aquí. Ver especialmente su *Critical Social Psychology* (Boston, Routledge and Kegan Paul, en prensa).

de la utilización de paquetes de material curricular pre-diseñados. Resulta casi imposible, en la actualidad, entrar a un aula en Estados Unidos, sin ver cajas de ciencias, estudios sociales, matemáticas y material de lectura ("sistemas", como se los llama a veces) apiladas en los estantes, y en uso⁷. Un sistema escolar compra un juego completo de material estandarizado, el cual generalmente incluye una definición de objetivos, todo el contenido curricular y material que se necesita, actividades pre-especificadas para el docente con las respuestas apropiadas del alumno, y tests de diagnóstico y rendimiento coordinados con el sistema. Por lo general, estos tests tienen el conocimiento curricular "reducido" a conductas y habilidades "apropiadas". Este énfasis en las habilidades tomará una mayor significación más adelante en mi exposición.

Voy a dar un ejemplo de los numerosos sets de material que se están estandarizando en las escuelas elementales de Estados Unidos, tomado de uno de los mejores entre los sistemas curriculares más utilizados: el *Module One of Science: "A Process Approach"*. La noción de módulo es importante aquí. El material está empaquetado en cajas de cartón de colores atractivos. Se divide en 105 módulos separados, cada uno de los cuales incluye un conjunto de conceptos prefijados a enseñar. El material especifica todos los objetivos. Incluye todo lo que el maestro "necesita" para enseñar, contiene los pasos pedagógicos que el docente debe dar para alcanzar estos objetivos ya fijados, e incluye también los mecanismos de evaluación a utilizar. Pero eso no es todo; no sólo especifica casi todo lo que el docente debería saber, decir y hacer, sino que también presenta a veces las respuestas apropiadas del alumno a todos estos elementos.

Para verlo con más claridad, cito una secuencia tomada del material que muestra el procedimiento de instrucción, las respuestas del alumno y la actividad de evaluación. Se refiere a los colores:

"A medida que los niños lleguen a la escuela, prenda un rectángulo de papel rojo, amarillo o azul en sus camisas o vestidos

7. Este no constituye sólo un fenómeno norteamericano. Las subsidiarias extranjeras e las compañías que publican estos materiales (y otros similares) están traduciendo y comercializando sus productos en el tercer mundo y otros lugares. En muchos aspectos es similar al imperialismo cultural de Walt Disney Productions. Ver, por ejemplo, Ariel Dorfman y Armand Mattelart, 1975.

[...] Comente sobre el color del papel y pida al niño que diga el nombre del color que él o ella lleva prendido [...] Ponga treinta cuadrados de papel amarillos, rojos y azules en una bolsa grande o en una caja pequeña. Muestre a los niños tres láminas de papel, uno marcado con rojo, otro con amarillo y otro con azul (Ver 'Materiales' para sugerencias sobre marcado). Estos colores deben hacer juego con los que están en la bolsa. Pida a los niños que se acerquen, unos pocos por vez, y que cada uno tome un cuadrado de la bolsa y lo ubique sobre la lámina marcada con el mismo color [Un dibujo de un niño sacando el papel de la caja y poniéndolo sobre la lámina acompaña este material, a fin de que el maestro no se equivoque]. A medida que cada niño toma el cuadrado de color, pídale que digan el nombre del color de ese cuadrado. Si el niño duda, dígaselo usted."⁸

Todo, menos la bolsa o caja, está incluido dentro del material curricular –todas las láminas y los papeles de colores–. El costo total por el plan y el papel es de U\$S 14.

He señalado que no sólo los elementos pedagógicos y curriculares estaban especificados, sino que también lo estaban todos los otros aspectos que hacen a las actividades del maestro. Es decir, en la "Evaluación" de este módulo, se le indica al maestro lo siguiente:

"Pida a cada uno de seis niños que traiga una caja de crayones y hágalos sentar juntos [...] Pida a cada niño que señale su crayón rojo cuando usted diga la palabra 'rojo'. Repita esto para que cada uno de los seis colores. Pida a cada niño que busque una prenda de vestir de otro niño que haga juego con un crayón [...] Antes de que cada grupo de niños deje la actividad, pídale a cada niño individualmente que nombre y señale al crayón rojo, azul y amarillo."⁹

Aun con este nivel de guía, es "esencial" saber si cada niño ha alcanzado el nivel de habilidad apropiado. Así, como elemento final,

8. *Science... A Process Approach II. Instructional Booklet: Module One*. Lexington, Ginn and Co., 1974, pp. 3-4.

9. *Ibid*, pág. 7.

el material incluye mediciones de aptitud. Es aquí donde las especificaciones alcanzan su punto más preciso, suministrando al docente las palabras exactas que debe usar:

Actividad I: muéstrole al niño un cubo amarillo y pregúntele: “¿De qué color es este cubo?”

Se procede de este modo con cada color. Más tarde, luego de ordenar los cubos de color naranja, verde y morado frente al niño, el material continúa indicando:

- Actividad IV: Diga “Pon tu dedo sobre el cubo de color naranja.”
- Actividad V: Diga “Pon tu dedo sobre el cubo de color verde.”
- Actividad VI: Diga “Pon tu dedo sobre el cubo de color morado”.

Aquí me he extendido para dar una idea de hasta qué punto el control técnico se ha introducido en la vida de la escuela. Poco de lo que podría denominarse –metafóricamente hablando– el “proceso productivo”, queda librado a la suerte. En muchos aspectos, esto podría ser considerado una ilustración del desadiestramiento.

Mi propósito no es oponerme al contenido curricular o pedagógico específico de este tipo de material, aunque su análisis por cierto sería interesante¹⁰. Más bien, lo que deseo es que nos concentremos en la forma misma. ¿Cuáles son sus consecuencias? Los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación, son definidos de la manera más precisa posible por gente ajena a la situación. En la medición de aptitudes, al final del módulo, esto se extiende a la determinación incluso de las palabras exactas que el maestro debe usar.

El proceso de desadiestramiento también está funcionando aquí. Habilidades que el maestro solía necesitar, que eran consideradas esenciales para el oficio de trabajar con niños –tales como la discusión y el planeamiento del currículum, el diseño de la enseñanza y estrategias curriculares para individuos y grupos específicos, basados en un conocimiento profundo de estas personas– ya no son tan necesarias. Con la gran afluencia de material pre-diseñado, el

10. Ver, por ejemplo, mi análisis de la curricula en ciencia: Apple, 1979.

planeamiento se ha separado de la ejecución.

El planeamiento implica la producción de reglas para el uso del material, y el material mismo. La ejecución es llevada a cabo por el docente. A lo largo del proceso, lo que era considerado como un conjunto de habilidades valiosas se atrofia lentamente, porque éstas son cada vez menos requeridas.¹¹

Pero, ¿qué hay acerca del elemento de readiestramiento? Este resulta esencial para comprender cómo las formas ideológicas pueden introducirse en el corazón de instituciones como la escuela. A diferencia de la economía, donde el desadiestramiento y el readiestramiento, por lo general, no operan al mismo tiempo y con las mismas personas, en las escuelas es precisamente esto lo que ocurre. A medida que los procedimientos de control técnico se introducen en la escuela bajo la apariencia de “sistemas” curriculares, de enseñanza y de evaluación pre-diseñados, los docentes están siendo “desadiestrados”.

Sin embargo, y como consecuencia, también están siendo “readiestrados”. Podemos percibir indicios de esto en instituciones de capacitación de profesores, en talleres y cursos en el lugar de trabajo, en revistas para docentes, no así en los materiales curriculares mismos. Mientras el desadiestramiento implica la pérdida de habilidades, la progresiva atrofia de destrezas educacionales, el readiestramiento implica su sustitución por las habilidades y visiones ideológicas del empresariado. El incremento de técnicas de modificación de conductas y estrategias para la conducción en el aula, y su incorporación al material curricular y al repertorio del docente manifiestan este tipo de alteraciones. En la medida en que los maestros

11. Sin embargo, no es mi intención romántizar el pasado. Antes, muchos maestros –sin lugar a dudas– simplemente seguían los libros de texto. No obstante, el nivel de especificidad, y la integración en un sólo sistema de los aspectos curriculares, pedagógicos y evaluativos de la vida en el aula (y la disminución del énfasis en la competencia y en las conductas) es muy diferente. El uso del sistema trae aparejado un control técnico mucho mayor en todos los aspectos de la enseñanza que la curricula anterior atada a un texto. Obviamente, algunos maestros no seguirán las reglas del sistema. Sin embargo, dado el nivel de integración, será mucho más difícil ignorarlo, ya que muchos de tales sistemas constituyen el principal o único programa de toda la escuela o distrito. De esta manera, se hace difícil ignorarlo, ya sea por responsabilidad por el nivel del siguiente grado, o por fidelidad hacia los administradores.

pieren el control de las habilidades pedagógicas y curriculares para transferirlas a las grandes editoriales, estas habilidades son reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos.

Las consecuencias de esto son significativas tanto para los profesores como para los alumnos. Dado que el material a menudo es organizado en torno a procedimientos y resultados específicos, y éstos están incorporados dentro de este mismo tipo de material (con su gran cantidad de hojas de trabajo y sus frecuentes tests), se lo puede "individualizar" de muchas maneras. Los alumnos pueden participar ellos mismos con poca interacción abierta por parte del docente o entre ellos, a medida que se van acostumbrando a los procedimientos —los cuales, por lo general, están altamente estandarizados.

El progreso de los alumnos a través del sistema puede ser individualizado, al menos en base a la velocidad; y este acento en la individualización de la velocidad (generalmente a través de hojas de trabajo y otras cosas similares) en la que un alumno avanza en el sistema, se está haciendo aún más pronunciado en los sistemas curriculares más nuevos. Como el control es técnico —es decir, las estrategias empresariales son incorporadas dentro de la maquinaria pedagógica, curricular y de evaluación— el docente se transforma en una especie de gerente. Esto ocurre al mismo tiempo que las condiciones objetivas de su trabajo se están volviendo cada vez más "proletariadas" debido a la lógica de control técnico de la forma curricular.

Como nos recuerda la bibliografía sobre el proceso laboral, la progresiva división y control del trabajo también influye, a nivel de las relaciones sociales, en el modo en que la gente involucrada interactúa. Tanto como en los lugares de trabajo, su incidencia puede tener resultados contradictorios en la escuela. Con la creciente utilización de sistemas curriculares prediseñados como forma curricular básica, no se requiere virtualmente de ninguna interacción entre los docentes. Si casi todo está racionalizado y especificado antes de su ejecución, el contacto entre profesores en lo referente a asuntos curriculares se minimiza.¹²

12. Tal vez esto se asemeja a lo ocurrido en los primeros molinos de Nueva Inglaterra, cuando los procesos de producción estandarizada redujeron drásticamente el contacto entre los trabajadores. Ver Edwards, 1979: 114. Sin em-

Si tal control técnico es efectivo, es decir, si los docentes responden aceptando la separación entre planeamiento y ejecución, entonces uno podría esperar resultados que vayan más allá de esta "mera" separación. Se podría esperar, en el nivel de la práctica de aula, que debido a su creciente aislamiento va a ser más difícil para los docentes incrementar en forma conjunta su control informal sobre las decisiones curriculares. Si todo está predeterminedo, ya no existe una necesidad apremiante de interacción entre docentes, y éstos se convierten en individualidades desvinculadas, divorciadas de sus colegas y de su trabajo real.

No obstante —y esto es en parte lo que quiero decir con efecto contradictorio— si bien esto puede constituir un juicio acertado acerca de uno de los resultados del control técnico sobre un nivel, omite considerar que la mayor parte de los sistemas de control llevan contradicciones en sí mismos. Por ejemplo, mientras el desdoblamiento, las formas de control técnico y la racionalización del trabajo han creado individuos aislados en oficinas y fábricas, históricamente con frecuencia han generado también presiones contradictorias. La utilización del control técnico, en sus comienzos, a menudo ha traído aparejada la agremiación (Gitlin, 1980: 181).

Aun con la ideología del profesionalismo que tiende a dominar ciertos sectores de las fuerzas docentes (ideología que puede dificultar el desarrollo de las luchas colectivas), otros empleados públicos, que en el pasado se han percibido a sí mismos como profesionales, han logrado una mayor conciencia colectiva en respuesta a formas de control similares. De este modo, la pérdida de control y conocimiento en un campo puede generar tendencias contrarrestantes en otro.

La aceptación del control técnico

Hasta aquí he considerado a los profesores como trabajadores.

bargo, un reciente estudio de Andrew Gitlin destaca que en algunos casos la interacción aumenta, pero siempre sobre la base de las cuestiones técnicas exigidas por el material. Así, las temáticas referidas a la eficiencia organizacional tienen prioridad sobre otras consideraciones debido a la fuerza de la forma curricular misma. Ver Andrew Gitlin, 1980.

He sostenido que los procesos que actúan sobre los trabajadores de cuello blanco o azul en la agenda social global, se están introduciendo –y lo seguirán haciendo en el futuro– en las formas culturales consideradas legítimas en la escuela. Sin embargo, las escuelas, debido a su historia interna, difieren considerablemente de las fábricas y las oficinas, y los profesores también difieren de los demás trabajadores en términos de condiciones de trabajo. El “producto” no es tan visible (excepto mucho más tarde, en la reproducción de una fuerza de trabajo, en la producción y reproducción de ideologías, y en la producción del conocimiento técnico-administrativo “requerido” por la economía) (Apple, 1982 y 1979)¹³ como lo es en las oficinas y fábricas.

Los profesores tienen lo que Erik Olin Wright denominó una “situación de clase contradictoria” –es decir, están estructuralmente posicionados entre el capital y el trabajo, con intereses a veces afines a ambos, y son miembros de la nueva pequeña burguesía–, y por lo tanto no se puede esperar que reaccionen de la misma manera que los obreros y empleados de las grandes empresas¹⁴. Es más, hay niños que se rebelan contra sus profesores como no lo puede hacer ni un automóvil en una línea de montaje, ni un papel sobre un escritorio¹⁵. Finalmente, la enseñanza no tiene lugar sobre una línea, sino generalmente en ámbitos separados.

Todas estas condiciones no significan que las escuelas sean inmunes o autónomas respecto de la lógica del capital. La lógica va

13. Uno también podría sostener que las escuelas operan para producir “valor de uso” y no “valor de cambio” (Erik Olin Wright, comunicación personal).

14. Ver Erik Olin Wright (1978: 31-110) para una discusión más extensa sobre la naturaleza de las situaciones de clase contradictorias. El hecho mismo de que los maestros estén en una situación de clase contradictoria significa que, en determinadas situaciones y momentos históricos, es posible “inducirlos” a tomar una postura política y cultural progresista. Esto no está garantizado, pero apunta a las posibilidades estructurales que existen. Esta posibilidad ha sido ignorada durante demasiado tiempo por teóricos marxistas deterministas que asumen –sin haberlo investigado seriamente– que ninguna acción en las escuelas puede tener éxito.

15. Así, cualquier resultado de la enseñanza debe ser analizado como el producto de resistencias políticas, culturales y económicas, del mismo modo que como conjuntos de “determinaciones”. Ver Paul Willis, 1977.

a estar mediatizada (en parte debido al rol de la escuela como aparato del *Estado*); se introducirá donde pueda en forma parcial, distorsionada o codificada. Dadas las diferencias específicas de las escuelas respecto de otros ámbitos de trabajo, el momento fundamental de la participación de la lógica del capital no se halla tanto en el nivel de los controles abiertos o simples (hagan esto porque yo lo digo) o en el nivel de la forma burocrática (ya que los profesores individuales aún pueden permanecer relativamente libres de esa clase de intromisiones)¹⁶. Estos controles estarán presentes, por supuesto, pero influyen en menor medida que la codificación del control técnico en la base misma de la forma curricular. El nivel de la práctica curricular, pedagógica y de evaluación dentro del aula, puede ser controlada por las formas en que la cultura es transformada en mercancía en las escuelas.

¿Cómo debemos entender la aceptación y el crecimiento de este proceso de control? Estas formas no se introducen en las escuelas por una conspiración de los industriales para hacer que nuestras instituciones educacionales sirvan a las necesidades del capital, sino, en gran parte, porque las escuelas constituyen un mercado lucrativo. Estos sets de material son publicados por firmas que comercializan de un modo agresivo allí donde existe una necesidad, o allí donde pueden crearla. La comercialización de este tipo de producto constituye, simplemente, la práctica de un buen negocio en términos de márgenes de ganancia, especialmente por cuanto la compra original de los “sistemas”, o sets de módulos significa ventas crecientes a lo largo de los años.

La compra de los módulos (aunque nada baratos, por cierto), con sus sets de material descartable estandarizado, implica que uno “debe” continuar comprando las hojas de actividades y de evaluación, los productos químicos, los papeles con las formas y colores correctos, las reposiciones del material y las ediciones actualizadas,

16. No deseo ignorar la cuestión de la relación entre capitalismo y burocracia. Weber y otros no estaban errados cuando observaban que existen necesidades de racionalización específicas a las formas burocráticas en sí mismas. No obstante, ni la forma en que ha crecido la burocracia en las economías capitalistas ni sus efectos han sido neutrales. Esto es tratado con mayor detalle en Daniel Clouson, 1978. Ver también Wright, 1978 y Michael Apple, “State, Bureaucracy and Curriculum Control”, Curriculum Inquiry, en prensa.

etc. Las ganancias se incrementan con cada reposición que se compra. Dado que la adquisición de las reposiciones a menudo se encuentra burocráticamente centralizada en la oficina del administrador por causa del control presupuestario, el material adicional generalmente se compra al productor (casi siempre a precios exorbitantes), y no al minorista.

Sin embargo, la noción de *marketing* agresivo y buen sentido del negocio no es más que una explicación parcial de este crecimiento. Para poder comprender plenamente la aceptación de los procedimientos de control técnico encarnados en la forma curricular, debemos saber en primer lugar algo acerca de por qué se desarrolló este tipo de material.

Originalmente, la introducción del material pre-diseñado en Estados Unidos fue estimulada por una red específica de fuerzas políticas, culturales y económicas, entre los años 1950 y 1960. La opinión de los académicos acerca de que los profesores eran poco sofisticados en las principales áreas curriculares, exigió la creación de lo que se llamó material de prueba del profesor¹⁷. El clima de guerra fría (creado y estimulado en gran medida por el Estado) condujo a un énfasis en la producción eficiente de científicos y técnicos, y de una fuerza de trabajo relativamente estable; así, la "garantía" de esta producción mediante el currículum escolar cobró una importancia creciente (Spring, s/f). Por sobre todo estaba la decisión del aparato educativo del Estado, bajo la Ley Nacional de Defensa de la Educación, de otorgar a los distritos escolares locales el equivalente del dinero necesario para la adquisición de la nueva curricula, creada por el "sector privado" para aumentar la eficiencia.

Al mismo tiempo, la dinámica interna de la educación también colaboró en este proceso, ya que la psicología conductista y del aprendizaje –sobre cuyos principios positivistas descansan muchos de estos sistemas– ganó creciente prestigio en un campo como el de

17. El tema del género es de gran importancia en este punto. Dado que la mayor parte de los profesores elementales eran (y son) mujeres, la percepción de los mismos como no sofisticados no se puede separar de las relaciones de dominación patriarcal imperantes en la sociedad. Para una comparación con lo que les está sucediendo a las mujeres empleadas en oficinas, ver Jane Barker y Hazel Dowling, 1979.

la educación, en el cual ser percibida como una ciencia era muy importante tanto para fundar como para desviar las críticas, aumentando así su legitimidad dentro del aparato estatal y frente a la población. En el pasado reciente, la creciente influencia del capital industrial dentro del área ejecutiva y legislativa del gobierno, así como dentro de la burocracia (O'Connor, 1973 y Castells, 1980) constituye sin duda un elemento esencial, ya que hay evidencia reciente de que el gobierno federal se ha alejado de la producción y distribución curricular en gran escala, prefiriendo estimular al "sector privado" para que participe aún más profundamente en dicha producción.¹⁸

Esto nos brinda un breve sentido de la historia, pero, ¿por qué continúa esta tendencia en la actualidad? Un elemento clave aquí es la percepción de la escuela como una parte del aparato estatal. Porque la necesidad de consenso y de control en el Estado implica que las formas de control en la escuela van a estar codificadas de manera particular (Donald, 1979: 44).

La importancia estratégica de la lógica de control técnico en las escuelas radica en su habilidad para integrar en un solo discurso movimientos ideológicos a menudo percibidos como antagónicos, y –en consecuencia– para generar consenso en cada uno de ellos. La necesidad de contabilidad y control por parte de gerentes administrativos, la necesidad real de los maestros de algo "práctico" para utilizar con sus alumnos, el interés del Estado por una producción eficiente y por minimizar costos¹⁹, el interés de los padres por una "educación de calidad" que "funcione" (interés que será codificado de un modo diferente por las distintas clases y segmentos de clase),

18. Entre las causas de que el Estado se haya alejado de manera lenta pero segura de tal producción y distribución, está la controversia en torno a "Man: A Course of Study", uno de los proyectos de currículum con auspicio federal que constituye uno de los objetivos favoritos de los grupos de derecha en los EE.UU. Ver Michael Apple, 1977. También es importante darse cuenta de que en los países capitalistas ha habido una continua tendencia a que las empresas permitan al gobierno socializar los costos del desarrollo, pero intentando diseñar y distribuir la curricula por sí mismas.

19. Esto no significa que el Estado siempre sirva directamente a las necesidades del capital. De hecho, tiene un grado importante de autonomía relativa y constituye también un ámbito de conflictos de clase, raza y género. Ver Donald, 1979; Wright, 1978, y Dale, 1981.

los requerimientos propios del capital industrial para una producción eficiente, todo puede ser unificado. Aquí, nuevamente, podemos observar cómo pueden llevarse a cabo dos importantes funciones del Estado.

El Estado puede colaborar en la acumulación de capital al intentar brindar un "proceso de producción" más eficiente en las escuelas. Al mismo tiempo, puede *legitimar* su propia actividad al expresar su discurso en un lenguaje que, por un lado, sea lo suficientemente amplio como para ser significativo para cada uno de los distritos electorales importantes, y por otro lado, lo suficientemente específico como para dar respuestas prácticas a aquellos que, como los maestros, las requieren. El hecho de que la forma adoptada por estos sistemas curriculares sea fuertemente controlada y fácilmente "explicable", de que por lo general esté individualizada (un elemento ideológico importante en la cultura de la pequeña burguesía), de que se centre en las aptitudes en una época de perceptible crisis en la enseñanza de las "aptitudes básicas", etc., casi garantiza su aceptación en un amplio conjunto de clases y grupos de interés.

Así, la lógica de control del Estado se ve tanto mediada como reforzada por la necesidad que tienen los burocratas del Estado de procedimientos explicables y racionales, y por el nexo específico de fuerzas que actúan sobre el mismo Estado. La forma curricular tomará los aspectos necesarios para llevar a cabo tanto la acumulación como la legitimación.²⁰

Como expresa Clarke:

"Incluso allí donde las instituciones satisfacen una lógica requerida por el capital, su forma y dirección no son nunca resultado de una simple imposición unidireccional del capital. Impli-

20. Deberíamos recordar, sin embargo, que en determinados momentos la acumulación y la legitimación pueden estar en conflicto entre sí. Para una discusión sobre estas posibles contradicciones y un debate sobre la importancia de comprender el modo en que el Estado y las burocracias actúan sobre las "determinaciones económicas", ver Wright, 1978. Aunque no lo he señalado de manera específica en esta discusión, la transformación del discurso en el Estado es similar, y forma parte de la misma dinámica de la reducción del discurso en la esfera cultural a las formas intencionales/racionales analizadas por Habermas. He tratado la transformación de los lenguajes éticos y políticos en cuestiones técnicas en mucho mayor detalle en Apple, 1979.

can un complejo trabajo político de concesión y compromiso, al menos para asegurar la legitimidad del Estado frente a la opinión pública."

(Clarke, 1979: 241)

Esto es exactamente lo que ha ocurrido con la utilización de este tipo de forma curricular.

El individuo posesivo

Hasta aquí he examinado la intromisión de los sistemas de control técnico, encarnados en la forma curricular, en el trabajo de los profesores. Sin embargo, los profesores no son los únicos actores en esta escena en los que hallamos este material. También están los alumnos.

Algunos autores han observado que cada tipo de formación social "requiere" un tipo particular de individuo. Williams y otros nos han ayudado a delinear el crecimiento del individuo abstracto y su desarrollo dentro de las prácticas teóricas, culturales y económicas del capitalismo (Williams, 1961; Macpherson, 1962 y Brenkman, 1979). Esto no sólo implica cambios en las definiciones del individuo, sino también en nuestros modos de producción, reproducción y consumo material y cultural. Ser un individuo en nuestra sociedad implica una compleja interconexión entre nuestros significados y prácticas cotidianas y un modo de producción "externo". Si bien no es mi intención adherir a un simple modelo de base/superestructura aquí, es evidente que en muchos sentidos existe una relación dialéctica entre la forma económica e ideológica. Como dirían Gramsci y otros, la hegemonía ideológica sustenta la dominación de clases; las subjetividades no pueden ser percibidas sin su relación con la estructura. La escuela provee un punto crítico en el que podemos ver todo esto en funcionamiento. Como observa Richard Johnson:

"No es tanto una cuestión de que las escuelas [...] sean ideología, sino más bien que son el ámbito en el cual se producen las ideologías en forma de subjetividades."

(Johnson, 1979 a)

Pero, ¿qué clase de subjetividad, qué clase de ideología, qué clase de individuo se puede producir aquí? Las características encarnadas en los modos de control técnico incorporados a la forma curricular son idealmente adaptadas para reproducir al individuo posesivo, una visión de uno mismo que se encuentra en el núcleo ideológico de las economías corporativas. Como ha demostrado Will Wright, importantes aspectos de nuestro aparato cultural representan un mundo en el que la sociedad reconoce a cada miembro como un individuo, pero ese reconocimiento depende casi por completo de sus aptitudes técnicas. Al mismo tiempo, en tanto aumenta el valor de la capacidad técnica, estos productos culturales llevan al individuo a rechazar la importancia de los valores éticos y políticos a través de su forma. Retratan un individualismo, situado en el contexto de una economía corporativa, en el que “el respeto y el compañerismo se obtienen sólo al convertirse en expertos técnicos”. El individuo acepta y realiza cualquier trabajo técnico que se le ofrece y es leal sólo a aquellos con aptitudes técnicas similares, y no con cualquier “valor social y comunitario” (Wright, 1975: 187).

Un análisis de estos “sistemas” curriculares nos da una idea de hasta qué punto esta clase de movimiento ideológico está teniendo lugar en las formas curriculares crecientemente dominantes. Aquí se individualiza el ritmo al que cada alumno progresá; no obstante, tanto el producto real como el procedimiento que debe ser aplicado son especificados por el material²¹. Así, no es “sólo” el maestro el que se enfrenta a la invasión del control técnico y del desadiestramiento; las respuestas de los alumnos también están ampliamente preespecificadas. Gran parte de este material intenta, de la manera más precisa posible, especificar también el lenguaje y la actividad apropiados para el alumno, a menudo reduciéndolos a series de competencias o habilidades.

La noción de reducir el currículum a un conjunto de habilidades no carece de importancia, ya que forma parte de un proceso más amplio por medio del cual la lógica del capital contribuye a construir identidades y transforma significados y prácticas culturales en mer-

21. El trabajo de Bernstein sobre la clase y los códigos educacionales señala que “la marcha del conocimiento educacional está basada en la clase. Se basa en la visión de la socialización de la clase media” (Basil Bernstein, 1977: 113).

cancías (Aronowitz, 1973: 95). Si el conocimiento en todos sus aspectos –del tipo lógico, es decir, información, procesos y disposiciones o propensiones– es derribado y transformado en mercancía, entonces puede ser acumulado de la misma manera que el capital económico. La calificación de un buen alumno significa la posesión y acumulación de una gran cantidad de habilidades al servicio de intereses técnicos.

En la sociedad global, la gente consume como individuo aislado. Su valor está en parte determinado por la posesión de bienes materiales o, como señala Will Wright, de habilidades técnicas. La acumulación de dichos bienes o del “capital cultural” de la capacidad técnica –partes atomizadas de conocimiento y habilidades, medidos en pre-tests y post-test– es un procedimiento técnico que requiere sólo el dominio de las habilidades técnicas prioritarias y el tiempo suficiente para cumplir las reglas, a nuestro propio ritmo, hasta su conclusión. Es el mandato de la nueva pequeña burguesía sobre el terreno ideológico de la escuela.

En efecto, se podría postular que esta clase de movimiento confirma la creciente importancia, en el aparato cultural, de las ideologías de los segmentos de clase que detentan posiciones de clase contradictorias, en particular lo que he llamado la nueva pequeña burguesía: aquellos grupos que desempeñan la conducción media y las ocupaciones técnica (Wright, 1978: 79).

El tipo específico de individualismo que estamos presenciando aquí constituye un interesante desplazamiento desde una ideología de la autonomía individual, donde una persona es su propio jefe y controla su destino, a un individualismo “carrerista”. Aquí, el individualismo está dirigido hacia la movilidad y el progreso dentro de la organización mediante el cumplimiento de normas técnicas. Como expresa Eric Wright, para la nueva pequeña burguesía “el individualismo está estructurado alrededor de los requerimientos del progreso burocrático” (Wright, 1978: 59). También puede ser un reflejo codificado de la creciente proletarización del trabajo de oficina, ya que, mientras antes el individualismo significaba un real sentido de autonomía sobre la forma en que uno trabajaba y lo que uno producía, para una gran parte de los trabajadores de cuello blanco la autonomía ha sido trivializada (Wright, 1978: 81 y Braverman, 1974).

El ritmo al que uno trabaja puede ser individualizado, pero el tra-

bajo mismo, el modo en que se lleva a cabo y las especificaciones exactas del producto final están siendo determinadas cada vez más. Cuando el control técnico significa que la forma que toma el currículum es altamente específica, que se la individualiza a tal punto que se requiere poca interacción entre los estudiantes, de modo que cada actividad es necesariamente percibida como un acto individual de habilidad intelectual, que las respuestas a menudo toman la forma de simples actividades físicas (como vimos en el módulo I discutido anteriormente), resultando correctas o incorrectas en base a la aplicación de reglas técnicas, y esta clase de forma es la que uno sigue a lo largo de su vida en la escuela primaria, ¿qué impacto tiene en los profesores y estudiantes que interactúan con ella diariamente a nivel de la práctica?

Tenemos elementos para sugerir las consecuencias de este tipo de procedimientos en los trabajadores de la industria y de las oficinas. En muchos casos, aun con el desarrollo de culturas del trabajo complejas, que brindan a muchos trabajadores una base para el desarrollo de formas culturales de resistencia (Apple, 1982: cap. 4), una creciente racionalización y un nivel de control más sofisticado durante un largo período, tienden a estimular a la gente a manifestar un interesante despliegue de rasgos: una "orientación a las normas", es decir, una conciencia de las normas y los procedimientos y el hábito de respetarlas; una mayor dependencia, es decir, la realización de un trabajo relativamente consistente, ser confiable, y lograr que el trabajo sea realizado aun cuando las normas deban ser modificadas un poco para acomodarse a las cambiantes condiciones diarias; y la "internalización de los objetivos y valores de la empresa", es decir, el conflicto se minimiza y, de un modo lento pero seguro, tiende a haber una homogeneización de los intereses manifiestos entre la gerencia y los empleados (Edwards, 1979: 150-151).²²

¿Ocurrirá esto también en las escuelas? Claramente se apunta a la importancia de comprometerse en un análisis de lo que realmente sucede dentro de la escuela. ¿Es esto aceptado por los maestros y alumnos? ¿Generará resistencia la introducción gradual de la lógica

22. Esto no significa que importantes resistencias y prácticas contrarrestantes no ocurran o no vayan a hacerlo. Pero por lo general tienen lugar en el terreno establecido por el capital.

de control técnico, aunque sea sólo a un nivel cultural? ¿Las culturas de clase, de género y del trabajo van a contradecir, mediar o transformar los resultados esperados? Ahora nos referiremos a estas cuestiones.

Resistencias

No he presentado aquí una apreciación optimista. Así como las actividades de los alumnos están cada vez más especificadas, y las normas, procesos y resultados *standar* están integrados y racionalizados por los materiales mismos, también los profesores son desadiestradados, readiestradados y anonimizados. Los alumnos trabajan sobre un material cuya forma separa a los individuos unos de otros y establece las condiciones de existencia del individuo poseedor; la forma del material y la naturaleza incorporada del proceso de control técnico producen prácticamente el mismo efecto en el profesor. Rodeada de una lógica de control específica, la fuerza objetiva de las relaciones sociales encarnadas en la forma misma tiende a ser bastante poderosa. Aun así, no pretendo sostener una especie vulgar de perspectiva funcionalista, donde todo se mide por o apunta a su habilidad para reproducir una sociedad estática existente. La creación del tipo de hegemonía ideológica "causado" por la creciente introducción de control técnico no está "naturalmente" predestinada. Es algo que se gana o pierde en luchas y conflictos particulares (Johnson, 1979b: 70).

Por un lado, los docentes estarán controlados. Como dijo una maestra acerca de un set de material popular aún más integrado y racionalizado que aquellos a los que me he referido aquí:

"Mire, no tengo opción. A mí personalmente no me gusta este material, pero todos en el distrito tenemos que usar estas series. Trataré de hacer otras cosas también, pero, fundamentalmente, nuestro currículum estará basado en esto".

Por otro lado, también habrá resistencias. Esta misma maestra que estaba en desacuerdo con el currículum pero lo usaba, en parte también lo estaba subvirtiendo de modos interesantes. Lo utilizaba

sólo tres días a la semana en vez de los cinco días que estaban especificados. La misma maestra lo expresa de la siguiente manera:

"Vea, si trabajáramos mucho con él, terminaríamos con este material en dos o tres meses, y además a veces todo esto es confuso y aburrido. Por eso yo trato de superarlo lo antes posible, siempre y cuando no avance sobre lo contemplado en el material correspondiente al año próximo".

Así, como podemos observar en esta última parte de sus comentarios, las condiciones internas hacen más difícil la resistencia abierta. Sin embargo, estas condiciones internas no necesitan impedir que maestros y alumnos hagan suyas las formas culturales devendidas mercancías para generar sus propias respuestas creativas a las ideologías dominantes y a la cultura entendida como mercancía. Los grupos pueden transformar y reinterpretar los productos que compran y usan, de modo que se conviertan en herramientas para la creación de focos de resistencia alternativos, que son integrados a sus propias culturas (Willis, 1978). Alumnos y maestros también pueden encontrar formas de utilizar creativamente estos sistemas de modos nunca imaginados por los burócratas del Estado o editoriales, aunque con resultados contradictorios.

Este último punto acerca de la contradicción de la cultura vivenciada debe ser destacado. Uno podría esperar resistencias a las prácticas ideológicas que he discutido en este ensayo, tanto de parte de los alumnos como de los maestros, resistencias que pueden ser específicas de raza, género y clase. La cita previa de Johnson resulta apropiada aquí. La formación de ideologías –incluso aquellas del tipo de individualismo que he examinado en este análisis– no es un simple acto de imposición. Es generada por actores concretos y encarnada en las experiencias vividas, que pueden resistir, alterar, o modificar los mensajes sociales (Johnson, 1979 a). El hecho de que esto ocurre con frecuencia queda demostrado en varias investigaciones etnográficas recientes. Estos análisis muestran claramente que los estudiantes no sólo reproducen las ideologías dominantes, sino que al mismo tiempo también actúan contra ellas. Los estudiantes procedentes de segmentos particulares de la clase trabajadora, por ejemplo, a menudo rechazan expresamente las normas individualistas y la curricula formal de la escuela.

De esta manera, como indica el análisis de Paul Willis acerca de los hijos de padres empleados en las viejas plantas industriales de las regiones centrales de Inglaterra, la curricula considerada como legítima por la institución tiene poca semejanza con el actual mundo laboral, con la vida en la calle, con los hechos del trabajo en general que muchos de estos estudiantes experimentan a través de sus padres, amigos, o de sus propios trabajos *part time*. Ellos rechazan la escuela por ser básicamente irrelevante. Al rechazar la cultura "legítima" dentro de la escuela, al afirmar el trabajo manual y la condición física, los estudiantes afirman su propia subjetividad, y al mismo tiempo actúan de un modo que constituye una valoración realista de que, *como clase*, la enseñanza escolar no les permitirá llegar mucho más allá de donde ya han llegado (Willis, 1977).

Sin embargo, esta "penetración" parcial es paradójica. Al rechazar el conocimiento escolar, los estudiantes están esencialmente rechazando el trabajo intelectual. De esta manera acentúan la diferencia entre trabajo intelectual y trabajo manual. Mientras se afirman y actúan fundándose en aspectos particulares de una cultura de clase trabajadora vivenciada, quedan atrapados en una verdadera contradicción estructural, al reforzar uno de los principios más importantes que guían la articulación de las relaciones sociales de la producción capitalista.

Por un lado, están aprendiendo a "hacer funcionar el sistema" al desarrollar formas creativas de manejar las exigencias de la escuela, de modo tal que pueden salir de la clase, reunirse como grupo (socavando así el énfasis individualista de la escuela), introducir humor en el currículum formal, controlar el ritmo de trabajo escolar, etc. Mientras que esto los preparará para tener algo de poder en el mundo laboral, y representa una "penetración" en la realidad del trabajo que estos estudiantes probablemente enfrentarán, por otro lado reproduce –en un nivel ideológico– las categorías necesarias para mantener al trabajo como está.

Otros estudios realizados en Estados Unidos señalan cosas similares. Por ejemplo, el estudio etnográfico de Robert Everhart sobre los niños de la escuela primaria, cuyas familias detentaban una posición ocupacional algo más elevada que las familias del análisis de Willis, destaca cómo estos jóvenes predominantemente de la clase trabajadora pasan gran parte de su tiempo "holgazaneando" y re-

creando formas culturales que les dan cierto grado de poder en el ámbito escolar (Everhart, 1979). Aunque estos alumnos no rechazan totalmente el currículum formal, brindan a la escuela sólo el mínimo trabajo requerido, e incluso tratan de minimizar dichos requerimientos. Al igual que los alumnos del análisis de Willis, éstos se resistieron. Dieron sólo lo que era necesario para no poner en peligro la posible movilidad que algunos de ellos podrían tener. No obstante, "sabían" —a un nivel cultural— que ésta era sólo una posibilidad, que no estaba para nada garantizada. De hecho, la mayoría de ellos permanecería dentro de las trayectorias económicas establecidas por sus padres.

Investigaciones similares sobre niñas de la clase trabajadora y jóvenes negros y mestizos revelan exactamente lo mismo (Mc Robbie, 1978: 96-108 y Brake, 1980). Tomadas en forma conjunta, muestran un patrón claro. La reproducción ideológica, cuando ocurre, no es el resultado de una simple internalización de las ideologías dominantes. También surgen de estas situaciones significados y prácticas de oposición y alternativos. En términos más teóricos, la esfera cultural tiene un importante grado de autonomía relativa.

Además de estos elementos de oposición que generan las culturas de clase, raza y género de los estudiantes, existen otros aspectos del entorno que pueden proveer el ámbito adecuado para el desarrollo de distintos significados y prácticas, aun dentro de la forma curricular existente. Pueden existir elementos progresistas dentro del contenido del currículum que contradigan los mensajes de la forma²³. El hecho mismo de que los industrialistas estén interesados en el contenido demuestra su importancia como área de disputa; y es en la interacción entre el contenido, la forma y la cultura viven-

23. Una "lectura" ideológica de cualquier material no constituye, por supuesto, una cuestión simple. Para examinar en forma adecuada las posibles contradicciones entre la forma y el contenido en estos u otros materiales, deberíamos descubrir lo que está "presente" y ausente dentro del contenido mismo, qué estructuras proveen los parámetros para posibles lecturas del mismo, qué "disonancias" y contradicciones existen dentro de él que permitan lecturas alternativas, etc. Al hacer esto, debemos recordar que cualquier contenido "es parte de un proceso activo de significación a través del cual se produce significado" (John Hill, 1979: 114). Ver también Colin Sumner, 1979 y Terry Eagleton, 1976. He discutido esto en mayor detalle en Apple, 1982, en especial el capítulo 5.

ciada de los alumnos, donde se forman las subjetividades. Ningún elemento en este juego de relaciones puede ser ignorado.

Recordando las condiciones objetivas

La anterior discusión sobre las resistencias no debe hacernos olvidar el hecho de que la situación actual de muchas escuelas no proveerá necesariamente las condiciones ideales para el incremento o politización de tales resistencias. Tampoco deberíamos esperar, como indica mi tratado sobre la cultura de los estudiantes, que estas resistencias y contradicciones conduzcan inexorablemente a fines progresistas. Van a contener, en cambio, tanto potencialidades como limitaciones.

Tomemos como ejemplo nuevamente a los maestros. Aunque los controles técnicos favorecen la agremiación, la mayor parte de las resistencias que tienen lugar dentro de la escuela se van a dar a nivel individual y no colectivo, a causa de las relaciones sociales generadas por la forma curricular misma (Edwards, 1979: 154). Aquí también los efectos pueden ser algo contradictorios. También debemos recordar que, como mencioné antes, estos modos de control más "invisibles" tal vez sean aceptados si se los percibe como provenientes de una estructura general legítima. El hecho de que los comités de selección curricular confieran voz a los docentes sobre el currículum que van a emplear significa que algunas de las condiciones prioritarias para obtener el consenso necesario para que esta clase de control tenga éxito, ya han sido establecidas. La elección fue hecha, en parte, por los propios docentes.

Sin embargo, esto no constituye necesariamente un punto negativo. Dado que el aparato estatal ha ampliado el grado de participación en la toma de decisiones curriculares mediante comisiones de selección (que se integran tanto por padres como por maestros), el Estado puede estar abriendo nuevos espacios de oposición. El crecimiento del discurso sobre el derecho a seleccionar está objetivamente enfrentado con el contexto económico del Estado: dada la crisis fiscal, no se puede ejercer el derecho de selección por el costo del material nuevo. Por lo tanto el Estado puede, en última instancia, utilizar esto como vía de escape políticamente fugaz.²⁴

Estos conflictos potenciales pueden ser sin embargo mitigados por condiciones ideológicas y económicas tan poderosas que puedan parecer demasiado reales para muchos de los individuos empleados en el Estado. Y las mismas presiones pueden tener implicancias similares e importantes para esos maestros que pueden, de hecho, reconocer el impacto que la racionalización y el control están teniendo sobre ellos. Porque este no es un buen momento, ni ideológica ni económicamente, para los maestros comprometidos en una resistencia franca. Dados el difícil clima ideológico y la precaria situación de empleo de los docentes –con miles de ellos despedidos, o viviendo bajo la amenaza de serlo– la pérdida de control puede progresar sin grandes obstáculos. El desadiestramiento y el readiestramiento, la “anonimización” y la racionalización, la transformación del trabajo educacional, de alguna manera parecen tener mejores consecuencias que las cuestiones económicas, como la seguridad del trabajo, el salario, etc., aun cuando nos parezca evidente que son parte de la misma dinámica.

No obstante, debemos reconocer que estos fuertes mensajes sociales, si bien insertos en las actuales experiencias de docentes y alumnos en su vida diaria en las aulas, están moderados en gran medida por otros elementos. El hecho de que maestros individuales, así como la mayoría de los trabajadores, puedan desarrollar patrones de resistencia a estos modelos de control técnico en un nivel cultural informal, altera estos mensajes. Las ideologías contradictorias del individualismo y el cooperativismo que surgen naturalmente de las condiciones de superpoblación de muchas aulas (uno no puede ser un individuo aislado cuando hay de 20 a 30 personas alrededor a las que el profesor debe manejar) también ofrecen posibilidades contrarrestantes. Y por último, así como los trabajadores de cuello blanco y azul constantemente han encontrado formas de retener su humanidad, y luchan continuamente por integrar en su trabajo la concepción y la ejecución (aunque más no sea para aliviar el aburrimiento), así también los docentes y los alumnos encontrarán modos de hacer lo mismo. Lo importante no es determinar si tales

24. El conflicto entre lo que podría denominarse “derechos de las personas” y “derechos de propiedad” que descansa en el corazón de este tema está bien presentado en Herbert Gintis, 1980.

resistencias existen, sino si son contradictorias en sí mismas, si conducen a algún sitio más allá de la reproducción de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de nuestra sociedad, si se pueden emplear para la educación y la intervención política.

La primera tarea es encontrarlas; debemos de alguna manera insuflar vida a las resistencias, a las luchas. Lo que he hecho aquí es señalar el terreno dentro de la escuela (la transformación del trabajo, el desadiestramiento y el readiestramiento, el control técnico, etc.), sobre el cual se desatarán estas luchas. Las resistencias pueden ser informales, no completamente organizadas o conscientes, sin embargo, esto no significa que no vayan a tener impacto. Porque, como nos recuerdan Gramsci (1971) y Johnson (1979 b) la hegemonía es siempre disputada. El saber de orientación progresista en educación debería ayudarnos en esta controversia, y señalarnos los lugares para un compromiso activo.

Acción política

Mi análisis del proceso mediante el cual el control técnico entra en la escuela, a través de formas curriculares dominantes, pone de relieve algunas de estas estrategias para la acción. La expansión de lógicas particulares de control del proceso de trabajo crea efectos contradictorios, y proporciona un potencial para el trabajo político exitoso. He sostenido que con la pérdida de control, uno debería esperar una creciente agremiación docente. Esto proporciona un contexto importante. Aunque la historia del sindicalismo ha sido en parte la historia de demandas económicas (lo cual no siempre es errado), al mismo tiempo no está naturalmente predeterminado que los salarios y reclamos afines sean las únicas cosas que pueden figurar en la agenda sindical.

La creciente “proletarización” de los empleados públicos y el rápido decrecimiento de sus objetivos de *standard* de vida y de estabilidad laboral, puede, en efecto, facilitar la formación de alianzas entre docentes y otros trabajadores en condiciones similares. Si los pronósticos de Castells y otros son correctos –que finalmente las condiciones empeorarán– entonces los recortes en los servicios públicos, el bienestar, la educación, la salud, los subsidios de des-

empleo, etc. se extenderán cada vez más en un futuro próximo (Castells, 1980). Esto producirá una tendencia a situar el interés de los empleados de escuelas –en el mantenimiento de sus programas y empleos– del mismo lado que el de la gran cantidad de gente que tendrá que luchar para retener sus beneficios, servicios y derechos ganados después de años de lucha.

Esta tendencia está asociada a algo más. La rapidez con que se incorporan procedimientos para racionalizar el trabajo de los maestros y para controlar tantos aspectos de la educación como sea posible, está teniendo un impacto similar al ocurrido cuando se incorporó el taylorismo a la industria. Su efecto último puede no ser un control totalmente exitoso, aunque no debemos subestimar su poder y sofisticación. Más bien, en el largo plazo, puede llegar a desacreditar la organización del propio trabajo de los maestros, de modo que las actividades necesarias para que una educación seria continúe –actividades que los maestros han realizado a partir de sus propias experiencias y cultura de trabajo– serán etiquetadas como el equivalente educacional del “servicio militar”, cuando no están expresamente ligadas a la producción del conocimiento y personal necesarios para la economía. De más está decir que esto tendría un efecto verdaderamente destructivo sobre cualquier sistema educativo digno de tal nombre.

Permitir que los docentes vean las implicancias de todo esto y lograr que –tanto ellos como los trabajadores de cuello blanco, azul o rosa– reconozcan las similitudes de su predica colectiva, constituye un paso político importante. Si ellos, en efecto ocupan una posición de clase contradictoria, entonces se puede dar un paso significativo hacia una educación política. Esto ha sido reconocido por los elementos progresistas de los sindicatos docentes y corporaciones feministas de docentes en Estados Unidos, Canadá, América Latina, Inglaterra y otras partes de Europa, y sobre esto están trabajando en la actualidad.

Por supuesto que se puede decir mucho más, especialmente acerca de la necesidad de una acción progresista para cambiar las estrategias dominantes de enseñanza y de currículum (ver, por ejemplo, Schror, 1980). Una vez más, no pretendo que sea fácil establecer tales coaliciones progresistas, o comprometerse en la educación política de los trabajadores del Estado o en la reforma curricular. Da-

das las actuales condiciones económicas, y dada la hábil integración de las demandas empresariales y democráticas populares llevada a cabo por la derecha, y su incorporación de temáticas populistas en la retórica de una creciente esfera de relaciones sociales capitalistas, las consecuencias son exactamente opuestas. Es posible, no fácil; no obstante, es en el terreno que he identificado en este ensayo donde se librará gran parte de la lucha. El terreno no sólo ofrece una creciente incorporación, racionalización y control, sino que también ofrece oportunidades.

Referencias bibliográficas

- APPLE, Michael (1977) "Politics and National Curriculum Policy", *Curriculum Inquiry* 7 Nº 4, pp. 351-361
- APPLE, Michael (1978) "Ideology and Form in Curriculum Evaluation", en G. Willis (comp.) *Qualitative Evaluation*. Berkeley, Mc Cutchan Publishing Corp, pp. 495-521.
- APPLE, Michael (1979) *Ideology and Curriculum*. Boston, Routledge and Keagan.
- APPLE, Michael (1982) *Culture, Class and the State: Reproduction and Contradiction in Education*. Boston, Routledge and Keagan Paul.
- APPLE, Michael (en prensa) "State, Bureaucracy and Curriculum Control", *Curriculum Inquiry*.
- ARONOWITZ, Stanley (1973) *False Promises*. Nueva York, McGraw-Hill.
- ARONOWITZ, Stanley (1978) "Marx, Braverman and the Logic of Capital", en *The Insurgent Sociologist* 8.
- BARKER, Jane y DOWING, Hazel (1979) "Word Processing and the Transformation of Patriarchal Relations", trabajo no publicado. Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- BERNSTEIN, Basil (1977) *Class, Codes and Control*, Volumen 3. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- BRAVERMAN, Harry (1974) *Labor and Monopoly Capital*. Nueva York, Monthly Review Press.

- BRENKMAN, John (1979) "Mass Media: From Collective Experience to the Culture of Privatization", *Social Text* 1, pp. 94-109.
- BRAKE, Mike (1980) *The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- BURAWOY, Michael (1979) "Toward a Marxist Theory of the Labor Process: Braverman and Beyond", en *Politics and Society* 8, nro. 3-4, pp. 247-312.
- CARNOY, Martin (1981) "Education, Economy and the State", en Michael Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Boston, Routledge and Keagan Paul.
- CASTELLS, Manuel (1980) *The Economic Crisis and American Society*. Princeton, Princeton University Press.
- CLARKE, John (1979) "Capital and Culture: The Post War Working Class Revisited", en Clarke, Critcher y Johnson (comps.) *Working Class Culture: Studies in History and Theory*. Londres, Hutchinson.
- CLOUDSON, Daniel (1978) "Class Struggle and the Rise of Bureaucracy", disertación doctoral. State University of Nueva York, Stony Brook.
- DALE, Roger (1981) "Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions", en Michael Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Boston, Routledge and Keagan Paul.
- DONALD, James (1979) "Green Paper: Noise of Crisis", en *Screen Education* 30, pp. 13-49.
- DORFMAN, Ariel y MATTIELART, Armand (1975) *How to Read Donald Duck*. Nueva York, International General Editions.
- DOWNING, Diane (1979) "Soft Choices: Teaching Materials for Teaching Free Enterprise". Austin, Texas. The Institute for Constructive Capitalism, The University of Texas (mimeo).
- EAGLETON, Terry (1976) *Criticism and Ideology*. Londres, New Left Books.
- EDWARDS, Richard (1979) *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*. Nueva York, Basic Books.
- EVERHART, Robert (1979) *The In-Between Years: Student Life in a Junior*

- High School*. Santa Bárbara, Graduate School of Education, Universidad de California.
- GINTIS, Herbert (1980) "Communication and Politics: Marxism and the Problem of Liberal Democracy", *Socialist Review* 10, pp. 189-232.
- GITLIN, Andrew (1980) "Understanding the Work of Teachers", disertación doctoral no publicada, University of Wisconsin, Madison.
- GITLIN, Todd (1981) "Television's Screens: Hegemony in Transition", en Michael Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction: Essays on Class, Ideology and the State*. Boston, Routledge and Keagan Paul.
- GITLIN, Todd (1979) "Prime Time Ideology: The Hegemonic Process in Television Entertainment", en *Social Problems* 26, pp. 251-266.
- GRAMSCI, Antonio (1971) *Selections From the Prison Notebooks*. Nueva York, International Publishers.
- HILL, John (1979) "Ideology, Economy and the British Cinema", en Barrett, et al., *Ideology and Cultural Production*. Nueva York, St. Martin's Press.
- JAMESON, Fredric (1971) *Marxism and Form*. Princeton, Princeton University Press.
- JOHNSON, Richard (1979 a) "Three Problematics: Elements of a Theory of Working Class Culture", en Clarke, Critcher y Johnson, (comps.) *Working Class Culture: Studies in History and Theory*. Londres, Hutchinson.
- JOHNSON, Richard (1979 b) "Histories of Culture/Theories of Ideology: Notes on an Impasse", en Barrett, Corrigan, Kuhn y Wolff (comps.) *Ideology and Cultural Production*. Nueva York, St. Martin's Press.
- MACPHERSON, C. B. (1962) *The Political Theory of Possessive Individualism*. Nueva York, Oxford University Press.
- MICROBBIE, Angela (1978) "Working Class Girls and the Culture of Femininity", en Women's Studies Group (comp.) *Women Take Issue*. Londres, Hutchinson.
- NOBLE, David (1977) *America by Design: Science, Technology and the Rise of Corporate Capitalism*. Nueva York, Alfred Knopf.
- O'CONNOR, James (1973) *The Fiscal Crisis of the State*. Nueva York, St. Martin's Press.

- SCHOR, Ira (1980) *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston, South End Press.
- SPRING, Joe (s/f) *The Sorting Machine*. Nueva York, David McKay.
- SUMNER, Colin (1979) *Reading Ideologies*. Nueva York: Academic Press.
- WEXLER, Philip (en prensa) *Critical Social Psychology*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- WILLIAMS, Raymond (1961) *The Long Revolution*. Londres, Chatto and Windus.
- WILLIAMS, Raymond (1977) *Marxism and Literature*. Nueva York, Oxford University Press.
- WILLIS, Paul (1977) *Learning to Labour*. Westmead, England, Saxon House.
- WILLIS, Paul (1978) *Profane Culture*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- WRIGHT, Erik (1978) *Class, Crisis and the State*. Londres, New Left Books, pp. 31-110.
- WRIGHT, Will (1975) *Sixguns and Society*. Berkeley, University of California Press.

Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología de la educación desde una perspectiva neo-marxista

Más allá de las tesis automaticistas

En *La ideología alemana*, Marx enuncia uno de sus postulados más famosos. La idea esencial es que la clase dominante dará a sus ideas una forma de universalidad, y las presentará como las únicas racionales y universalmente válidas¹. En tanto algunos han interpretado este proceso como una conspiración consciente, para Marx resultaba considerablemente más complicado. El sostenía que, fuera de las relaciones de poder, las contradicciones y los conflictos constitutivos del capitalismo, se generaban ciertas tendencias específicas. Entre estas tendencias estaba la producción "natural" de principios, ideas y categorías que sustentan las relaciones de clase desiguales de aquella formación social (Apple, 1990). Estas ideas, sin embargo, se veían constantemente amenazadas. Necesitaban de una atención permanente, ya que el control hegemónico no estaba garantizado. A causa de los conflictos de clase, que generaban –y a la vez eran generados por– cambios en ese modo de producción,

1. Para una discusión de los complicados significados que Marx asoció con esta posición, algunos de los cuales son a menudo menos reductivistas de lo que han sostenido algunos analistas, ver Jorge Larraín, 1983.

cabía siempre la posibilidad de que surgieran diferentes tendencias ideológicas que podrían subvertir las dominantes. En algunos casos, esta "subversión" se daba naturalmente, del mismo modo en que las leyes de la historia determinaban (en el sentido estricto del término) la progresión lineal del desarrollo desde el capitalismo hacia el socialismo y luego hacia el comunismo². La cultura y la ideología son tan predecibles como los estadios de la organización económica.

Todo esto descansa en lo que podríamos denominar las "tesis automaticistas" dentro de la teoría marxista tradicional. Según éstas, cuando las condiciones dentro de las economías capitalistas empeoraran, automáticamente la clase trabajadora se sublevaría. En tanto no tenían intereses creados en la sociedad tal como existe actualmente, verían más allá de la apariencia de las ideologías de la clase dominante y desarrollarían una "comprensión verdadera" de las relaciones de explotación en las que estaban atrapados. La revolución se percibía como algo inevitable, especialmente en naciones industrializadas con una gran población proletaria como Alemania, Inglaterra, Italia, etc.

Sin embargo, estas pronosticadas revoluciones no ocurrieron, o al menos no lo hicieron ni de la manera, ni en el momento en que se suponía que ocurrirían. Entre las principales explicaciones de estos "no-eventos" están las que ven al capitalismo no sólo como un sistema económico, sino también como un sistema cultural que "penetra" hasta el corazón del sentido común de la gente, de manera tal que ven al mundo existente como el mundo *tout-court*, como el único mundo. El capitalismo se vuelve hegemónico. Crea lo que Raymond Williams (1977) denomina, siguiendo el ejemplo de Gramsci, una "cultura dominante efectiva".

Como el mismo Gramsci³ reconoció en sus discusiones con el marxismo economicista, para ganar el consenso popular es necesario que los grupos dominantes obtengan el liderazgo en una variedad de frentes de la formación social. Las luchas y conflictos culturales no son epifenomenales, sino reales.

2. Para una crítica a este modelo de desarrollo, ver Erik Wright, 1983.

3. Se puede hallar una clara descripción de la posición de Gramsci en Tony Bennett, 1986 y Stuart Hall, 1988: 35-37.

El cuestionamiento a las tesis automaticistas ha sido profundo, y ha conducido a la búsqueda de explicaciones alternativas. Mientras que antes casi todo se explicaba por el desarrollo natural de los conflictos y contradicciones en el nivel económico, actualmente las explicaciones culturales e ideológicas se han vuelto esenciales (Therborn, 1980). En este contexto, para comprender las razones de la permanencia del capitalismo en el poder fue esencial concentrarse no sólo en el modo en que se reproduían las relaciones económicas, ya que las relaciones culturales, ideológicas y políticas también tomaron un lugar central.

¿Cuáles son las instituciones que juegan un rol importante aquí? Como el mismo Marx reconoció, la familia, el Estado, las instituciones culturales en torno a la prensa y otros medios masivos, e incluso el arte y la literatura, todos ellos debían ser examinados. El legado marxista muchas veces ha sido un poco reductivista en su análisis de estos temas (Williams, 1977), pero está claro que uno debía tomar en cuenta seriamente las relaciones y recursos fuera de la economía si pretendía entender cómo funcionaba la dominación.

Durante las últimas tres décadas, algunas de las investigaciones más creativas acerca de "cómo funciona la dominación" se han concentrado en un conjunto específico de instituciones: las escuelas. Se han examinado el currículum (explícito y oculto), la pedagogía y las formas de evaluación, para ver cómo "representan" las relaciones de dominación y explotación en la sociedad en su conjunto. Algunas personas han hecho una gran contribución al debate en torno a estas relaciones. Basil Bernstein, por ejemplo, ha dedicado su esfuerzo durante veinte años a comprender –y actuar sobre– estas temáticas, por lo que me complace reconocer su influencia sobre mi propio pensamiento en lo concerniente a cómo el "conocimiento oficial" –tanto en contenido como en forma– está implicado en la reproducción y subversión de las relaciones de poder.

Voy a hacer algunos cuestionamientos a su postura. Pero, para que este proyecto no sea malinterpretado, debo aclarar clara y públicamente que este análisis de algunas de las fortalezas y omisiones de la obra de Bernstein no podría haberse realizado sin "apoyarme sobre sus espaldas". Una precondition para llevar adelante cualquier reflexión crítica como la que encaro aquí es el hecho de que son dignos de análisis sólo quienes han influido en forma sustancial

en el propio pensamiento.

Parte de mi elaboración y análisis de la obra de Bernstein tiene similitudes con los argumentos de los trabajos postmodernos y post-estructuralistas. Ello es previsible, ya que la posición neo-gramsciana y de la democracia radical –desde la cual escribo– comparte con ellos ciertas intuiciones. Pero prefiero plantar mi exposición en la posición neo-gramsciana. En primer lugar, porque deseo brindar un análisis histórico interno y crítico de Bernstein, y en segundo lugar por mi desacuerdo con algunos aspectos de la posición postmoderna, tal como se ha incorporado al discurso teórico en educación.

El crecimiento de las múltiples posturas asociadas al post-modernismo y al post-estructuralismo es indicativo de la transformación de nuestro discurso e interpretaciones de la relación entre cultura y poder. El rechazo de la reconfortante ilusión de que puede –y debe– haber una gran historia bajo la cual se subsuman todas las relaciones de dominación, el enfoque en el “micro-nivel” como lugar de lo político, el reconocimiento de la gran complejidad del nexo poder/conocimiento, la extensión de nuestras preocupaciones políticas mucho más allá de la “santísima trinidad” de clase, género y raza, la idea del sujeto descentrado, en el cual la identidad no está fija y constituye un ámbito de la lucha política, el enfoque en las políticas y prácticas de consumo, y no sólo en la producción –todas estas ideas han sido importantes, pero no dejan de ser problemáticas.⁴

Sin embargo, con el aumento de la bibliografía postmoderna sobre investigaciones educacionales críticas, hemos tendido a alejarnos demasiado pronto de tradiciones que continúan siendo vitales y suministran ideas esenciales para ahondar en la naturaleza del currículum y de la pedagogía dominantes en las escuelas. El trabajo de Bernstein constituye un ejemplo de ello. Desde fines de los años 60 hasta hoy, ha investigado la problemática en torno de las relaciones de clase en el micro-nivel de la política y la práctica educativa, y cómo estas relaciones pueden poner límites a lo que es posible en el campo de la enseñanza.

4. Una de las discusiones más claras y provocativas de los problemas asociados con algunas de estas afirmaciones expresadas sobre el postmodernismo puede hallarse en John Clarke, 1991: 20-41. Ver también S. Best y Douglas Kellner, 1991, aunque marginan demasiado las contribuciones feministas.

En su trabajo más reciente ha señalado la naturaleza decisiva del discurso y la construcción de la identidad, mucho antes de la reciente popularidad de estudios post-modernos y post-estructuralistas. Además, su reciente enfoque de las relaciones de poder en un nivel cultural y en el ámbito específico de la educación, no reducibles a ser simplemente el reflejo de “determinaciones externas”, lo acerca al pensamiento de Foucault en su mejor momento. Finalmente, el proyecto de Bernstein –que comparto– consiste en la integración de varias tradiciones que se complementan (y a veces actúan creativamente en tensión una con otra), para poder comprender mejor, y actuar sobre, las relaciones de dominación y subordinación que existen actualmente en las escuelas.

Bernstein comenzó, como también lo haré yo aquí, analizando la naturaleza de la relación cultura/poder. Para él, este análisis comprendía las conexiones entre las escuelas, la economía y las clases culturales y sus prácticas significantes. Este es un punto de partida importante.

El mero hecho de que no todo puede ser explicado mediante la categoría de clase puede ser utilizado también como excusa para ignorar su poder. Esto constituiría un serio error. La clase es, por supuesto, una construcción analítica, y debemos ser muy prudentes en cuanto al momento y modo en que se la utiliza. Pero también constituye un conjunto de relaciones con existencia fuera de nuestro pensamiento. Por lo tanto, sería erróneo afirmar que, en tanto hay mucha gente que no se identifica con –o actúa por– intereses de clase, que podrían predecirse a partir de teorías que relacionan identidad e ideología con una determinada posición de clase, la clase ha desaparecido. El capitalismo aún existe como una fuerza estructurante masiva. La gente tal vez no piense ni actúe de las maneras pronosticadas por las teorías de clase esencialistas, pero esto no significa que su posición “objetiva” en las divisiones del trabajo raciales, sexuales y de clase se haya alterado en forma radical, ni tampoco que las relaciones de producción (tanto culturales como económicas, por cuanto se las puede abordar de manera diferente) puedan ser ignoradas si lo hacemos desde una postura no esencialista.

Afirmo todo esto por los graves peligros que existen actualmente en las investigaciones educacionales críticas. Uno de ellos es

nuestra pérdida de memoria colectiva. Mientras que, por lo general, no existe una gran –y necesaria– vitalidad en el nivel de la teoría, la investigación educacional crítica a menudo se ha enrolado en modas pasajeras. Se mueve rápidamente de teoría en teoría, suponiendo a menudo que, cuanto más difícil resulta su comprensión, o cuanto más se basa en la teoría cultural europea (preferentemente francesa), tanto mejor será. La rapidez de estos movimientos tiene por efecto la negación de ciertas ideas elaboradas por otras tradiciones, o la re-elaboración de dichas ideas desde una nueva óptica. Al hacer esto –y éste es mi segundo punto– desaprovechamos algunas investigaciones creativas que aún nos brindan importantes aportes, sobre todo si estamos interesados en lo que ocurre en las escuelas, y no sólo en la producción de elegantes metateorías (algunas de las cuales, por supuesto, son necesarias).

Este es, decididamente, el caso de Basil Bernstein. Lo demuestra el hecho de que continúa estimulando una nueva generación de estudios empíricos e históricos acerca de la naturaleza y las transformaciones de la pedagogía y el currículum en muchas naciones.

Voy a comenzar históricamente –y en parte autobiográficamente– por el desarrollo de la posición neo-marxista en Estados Unidos. Mi exposición sobre Bernstein va a llevar implícita una crítica inmanente a esta tradición desde adentro. El mismo Bernstein ha tenido una relación conflictiva con esta tradición, ya que ha estado, al mismo tiempo, dentro y fuera de ella. Esta es una de las razones por las cuales sus trabajos continúan estimulando el debate.

La reproducción cultural y la educación

Durante los años en que escribía *Ideology and Curriculum* tuve que encarar una serie de complejos problemas conceptuales. Uno de los más apremiantes era cómo analizar la relación entre el poder desigual y lo que era considerado como conocimiento legítimo en términos específicos, no generales. Es decir, una vez reconocida la existencia de una relación entre lo que se enseña en las escuelas y la “sociedad en su conjunto”, la tarea consistía en saber qué son estas relaciones y cómo operan en la vida cotidiana de las escuelas⁵. Estaba claro para mí que, concentrarnos en el currículum

oculto de las relaciones sociales en las escuelas nos permitía captar sólo una parte de lo que éstas ideológicamente implicaban. Tal vez porque fui formado como un trabajador del currículum, y no sólo como sociólogo, percibí otra problemática: la relacionada con el corpus formal del conocimiento escolar.

La lectura de *Class, Codes and Control*, Volumen III me ha sido de gran utilidad. Por cierto, tengo algunas reservas en cuanto a su enfoque estructural general y a sus tendencias durkheimianas, algunas de las cuales fueron debatidas en un ensayo que escribí junto a Philip Wexler (Apple y Wexler, 1978). Pero al mismo tiempo me impactaron algunas de las provocativas e intuitivas afirmaciones postuladas en dicho volumen. Estaba claro para muchos de nosotros que representaba uno de los intentos más serios y disciplinados de especificar el terreno en el cual tenía lugar la reproducción cultural.

Miembros de la comunidad educacional crítica de Estados Unidos han respondido en forma positiva a otro aspecto característico de la obra de Bernstein. El no pertenece a ninguna iglesia, por lo que lo preocupa poco la herejía. Para él, la ortodoxia constituye parte del problema, y no parte de la solución.

Así, tal como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein desarrolló su análisis en constante evolución, integrando creativamente varias tendencias de la sociología clásica. Ha tejido una compleja trama, con hilos provenientes de un interés durkheimiano en los orígenes y funciones sociales de las formas simbólicas, clasificaciones y representaciones, y un interés –en parte marxista– en los modos en que el poder se reproduce a sí mismo a través de las relaciones de clase (Shilling, s/f). Esas no son, por supuesto, las únicas influencias sobre Bernstein, quien es un experto en integrar diferentes perspectivas. Pero está claro que estas dos influencias –una que representa el mundo del símbolo y del significado, la otra el mundo del poder de clase desigual– juegan importantes roles en el análisis de Bernstein.

¿Cuál es la problemática de Bernstein? Mirando hacia atrás, se puede observar la coherencia de su trabajo, que puede no percibir-

5. Para un análisis de las fortalezas y debilidades de este programa de investigación, ver Daniel Liston, 1988.

se si no se toma en cuenta la totalidad de su obra. Tanto sus trabajos de sociolingüística, como sus análisis sociales del currículum, la pedagogía y la evaluación, están implicados en un ambicioso proyecto:

“Se puede decir que el proyecto constituye un continuo intento por entender algo acerca de las normas, las prácticas y los instrumentos que regulan la creación, distribución, reproducción y cambios de la conciencia legítimos mediante principios de comunicación, a través de los cuales se reproducen y legitiman una distribución del poder determinada y las categorías culturales dominantes. Es decir, un intento por comprender la naturaleza del control simbólico.”

(Bernstein, 1990: 113)

Así, su tarea ha consistido en elaborar una “teoría de mediano alcance” que integre los niveles macro y micro. Este constituye un propósito tanto excitante como riesgoso. No es necesario estar de acuerdo con todas las afirmaciones específicas que postula Bernstein (como ya he dicho anteriormente, estoy en desacuerdo con algunos puntos específicos de ambos aspectos de su trabajo) para apreciar la persistencia y fuerza que brinda a algunos de los interrogantes centrales que deben plantearse acerca del proceso de enseñanza.

Dada la amplitud de su obra y el alcance de los temas que ha tratado, voy a tomar sólo un conjunto limitado de temáticas relacionadas con las cuestiones de organización tratadas por las tradiciones marxistas y neo-marxistas. Y digo tradiciones, en plural, porque es importante reconocer la heterogeneidad de estos movimientos. Me voy a referir aquí sólo a algunas de las múltiples interpretaciones acerca de cuál es el contenido central de los trabajos marxistas y neo-marxistas. Por lo tanto, esta exposición constituye sólo una revisión selectiva de aspectos selectivos de Bernstein, empleando la óptica selectiva de una porción de un conjunto más amplio de tradiciones.

Para comprender las contribuciones específicas de Bernstein es importante enfocar el contexto del debate en el que fueron recogidas. Voy a concentrarme en Estados Unidos, y tomar como punto de

partida el provocativo —pero imperfecto— volumen *Schooling in Capitalist America*, de Bowles y Gintis.

La problemática de Bowles y Gintis era, esencialmente, doble: por un lado, comprender el rol de la escuela en la reproducción de la división social del trabajo, y por otro lado explicar cómo la gente acepta tal selección y clasificación. La primera está relacionada con cuestiones de reproducción económica, y con la forma en que la gente ocupa los “espacios vacíos” en la estructura de clases. La segunda tiene que ver con la reproducción cultural y los procesos mediante los cuales se forma la conciencia social. Estas cuestiones condujeron a respuestas que acentuaban la reproducción por correspondencia. Estaban basadas en una teoría de estructuras homólogas, según la cual las normas y valores de un conjunto de instituciones (las escuelas), reflejaban —de un modo relativamente franco y no contradictorio— aquellas “requeridas” por otro (el mercado de trabajo asalariado). Sólo el currículum oculto era importante en la explicación. El corpus formal del conocimiento escolar no era relevante.

Esta postura ha sido desafiada en repetidas ocasiones, casi desde su concepción⁶. Algunos de los fundamentos de esta crítica reflejaban lo que el mismo Bernstein reconoció: la necesidad de una teoría de la cultura más compleja, una visión más elaborada de los agentes de clase, y un reconocimiento de la relativa autonomía de las diferentes esferas de la sociedad.

Para Bernstein, aun antes de que el trabajo de Bowles y Gintis se volviera muy conocido, concentrarse sólo en el contenido de las relaciones sociales desiguales que existían en las escuelas simplificaba radicalmente el proceso mediante el cual se aseguraba la reproducción cultural de las relaciones de clase. Sin una comprensión de la organización del corpus formal del conocimiento escolar y de los principios reguladores subyacentes en la pedagogía, y una apreciación más acabada de la forma en que funciona lo simbólico en las escuelas, no podríamos comprender los modos fundamentales en que operó la clase en contextos educacionales.

6. Ver mi re-análisis de Bowles y Gintis a la luz de los quince años de trabajo que los ha sucedido, en Michael Apple, 1988 a y b. Estos constituyen una extensión de mis anteriores críticas en Michael Apple, 1985.

Por supuesto, la clase no era tan evidente en sus primeros trabajos sobre los rituales y los principios instrumentales y expresivos de las escuelas, pero jugaba un rol central en sus frecuentemente criticadas investigaciones de sociolingüística (Bernstein, 1971 y 1977). Sin embargo, dada la creciente importancia asignada a las relaciones de clase bajo el capitalismo a medida que progresaba su investigación, voy a dedicar atención a esta cuestión.

Clase y cultura

Para Bernstein, la cuestión de la relación entre clase y cultura tiene que ver con la distribución del poder, y cómo esto se refleja en los principios de control entre los grupos sociales. Estos principios se...

“...realizan en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos que tienen su origen en la división social del trabajo.”

(Bernstein, 1990: 13)

Para comprender del proceso mediante el cual las clases se reproducen a sí mismas culturalmente, la tarea consiste en mostrar...

“...cómo la regulación de la distribución del poder y los principios de control mediante las clases genera, distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados que regulan la relación dentro y entre grupos sociales y también las formas de conciencia.”

(Bernstein, 1990: 13)

En términos más tradicionales y sencillos, las cuestiones son las siguientes: ¿qué es la ideología? ¿cómo funciona? ¿qué influencia tiene sobre las personas? En palabras que señalan una influencia althusseriana, así como la emergencia de investigaciones en semiótica y post-estructuralistas, Bernstein responde a estas cuestiones de la siguiente manera:

Lo que nos preguntamos aquí es cómo la distribución del poder y los principios de control son transformados, en el nivel del sujeto, en diferentes principios de organización, parcialmente relacionados, de tal manera que, por un lado, posiciona a los sujetos, y por otro, crea la posibilidad de cambio en dicho posicionamiento. La clara respuesta que da esta tesis es que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman diferentes formas de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y los sujetos son posicionados por estos códigos en forma desigual en el proceso de adquisición de los mismos. El término ‘posicionamiento’ se utiliza aquí en referencia al establecimiento de una relación específica con respecto a otros sujetos y con respecto a la creación de relaciones específicas entre sujetos. En general, desde este punto de vista, los códigos son recursos de posicionamiento culturalmente determinados. Más específicamente, los códigos regulados mediante la clase posicionan a los sujetos en relación a formas de comunicación dominantes y dominadas y a la relación entre ellas. La ideología se constituye en y a través de dicho posicionamiento [...].

[La ideología] regula y es inherente a los modos de relación. La ideología no constituye tanto un contenido como un modo de relación para la comprensión de contextos.”

(Bernstein, 1990: 13-14)

Por un lado, como queda claro en la cita anterior, Bernstein ha dedicado gran parte de su energía a investigar la dinámica sociolingüística de las formas de comunicación fundadas en la clase, basada en gran medida en las formas lingüísticas de la clase trabajadora⁷. Sin embargo, por otro lado, una parte considerable de su trabajo (la parte que más ha influido en la sociología de la educación de orientación marxista) presta mucha menos atención a la clase trabajadora. El énfasis está puesto, en cambio, en el rol central que juegan otros actores de clase en la reproducción cultural de las relaciones de clase en la enseñanza y en la sociedad en su conjunto.

El foco principal de Bernstein en lo que se ha denominado la

7. Para una clara discusión acerca de esto, ver Paul Atkinson, 1985.

sociología del curriculum⁸, no se basa tanto en aquellas clases que han constituido la oposición binaria que caracteriza a los análisis de clase más tradicionales: trabajo y capital. En lugar de ello, en la mayor parte de este trabajo ha estado más interesado en la clase media. Aquí se alinea con un número considerable de investigadores que han examinado en forma crítica las presunciones y el poder empírico de los paradigmas de los análisis de clase más mecanicistas, destacando sus limitaciones. Una de sus contribuciones más perdurables ha sido la de sugerir una gama más amplia de actores de clase en el proceso mediante el cual tiene lugar la reproducción cultural.

Actualmente, muchos sostienen que el modelo polarizado en dos clases es insuficiente para comprender la complejidad de la estructura de clases del capitalismo (Wright, 1985: 9). En particular, tales modelos binarios de clase trabajadora/clase dominante ignoran el rol central que juegan los estratos medios en una formación social organizada cada vez más en torno a industrias basadas en la informática y en lo que he denominado conocimiento técnico-administrativo (Apple, 1985).

Sin embargo, aunque el estrato medio –llámeselo clase media profesional, la nueva pequeña burguesía, aquellos en situaciones de clase contradictorias, o más a menudo, simplemente la clase media⁹– ocupa un lugar importante en la economía, el Estado y las instituciones culturales, sería demasiado reductivista percibirla como una clase homogénea. Es justamente este sentido de la diferencia dentro de la clase media lo que da a la obra de Bernstein parte de su fuerza analítica. El reconoce correctamente que el conocimiento y los símbolos –como mercancías y como partes de un conjunto de prácticas sociales organizadas en torno al capital económico y cultural, y de patrones de movilidad para actores de clase identificables– son decisivos.¹⁰

8. Para un sentido de los variados tipos de aproximaciones que caen dentro de este rubro, ver la edición especial, "Sociology of Curriculum", *Sociology of Education* 64 (Enero, 1991). Aquí es de gran interés Alan Sadovnick, 1991.

9. Para un debate acerca de la ubicación de estos grupos, ver Erik Wright, et. al., 1989.

10. Aquí puede ser correctamente comparado con Pierre Bourdieu. Ver, por ejemplo, Pierre Bourdieu, 1984 y 1990.

En palabras de Bernstein, su último trabajo sobre la clase media creaba una forma de análisis...

"...que distinguía entre fracciones de clase que controlaban principios de comunicación altamente especializados, aplicados directamente a los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos, y fracciones de clase que controlaban principios de comunicación altamente especializados, aplicados directamente a los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos. Esta distinción dio lugar a un concepto de la división social del trabajo de control simbólico, de sus ámbitos y agentes especializados. Los agentes dominantes del control simbólico, así como los agentes dominantes de la producción, podían funcionar en el campo del control simbólico, el campo cultural o el campo económico. Se formuló la hipótesis de que la orientación, modos de reproducción cultural e intereses ideológicos, estarían relacionados con las funciones de los agentes (control o producción simbólica), la ubicación en el campo y la posición jerárquica."

(Bernstein, 1990: 6).

Un enfoque en la clase media, dividida por sus variadas posiciones en la división social del trabajo, cada fracción con sus orientaciones "ideológicas" centrales que estructuran sus visiones educacionales, nos es aquí de mucha utilidad. Las luchas en torno del currículum escolar y su pedagogía, son en realidad luchas entre dos fracciones de la clase media: una que defiende la pedagogía "visible" (esencialmente centrada en el sujeto y fuertemente controlada) y otra que defiende la pedagogía "invisible" (esencialmente centrada en el niño y no tan fuertemente controlada). Una idea importante es que las clases que son dominantes en el aparato económico no son necesariamente las mismas que aquellas que dominan en los aparatos culturales de la sociedad. Cuando se suma a esto el reconocimiento de que las relaciones y recursos ideológicos y discursivos de estas fracciones de clase pueden diferir de un modo significativo, dependiendo de las posiciones que ocupen en la división del trabajo global, esta idea brinda una aproximación más sutil al análisis de cómo actúa la reproducción cultural en las escuelas.

De esta manera, Bernstein nos permite percibir a la clase como una categoría no sólo económica, sino también cultural. En este proceso nos presenta a las fracciones de clase actuando no sólo en las instituciones económicas, sino también en las políticas y culturales. Estas acciones no son fácilmente reducibles a las necesidades e intereses del capital, ni son determinadas mecánicamente por la economía. Esto tiene implicancias tanto positivas como negativas para las teorías de clase marxistas.

Junto con Ivan Szelenyi, Alvin Gouldner y Barbara Ehrenreich, Bernstein sitúa las clases medias, no en base a su relación con la explotación –lo cual constituye un elemento clave en la mayor parte de las explicaciones marxistas–, sino en términos de su relación con la producción y reproducción cultural (Wright, 1985: 41). No deseo insinuar que esto esté necesariamente mal. Por cierto, incluso individuos como Erik Wright –quien intenta basar el análisis de clase expresamente en las relaciones de explotación, y no en relaciones de autoridad– reconoce que la reconstrucción del concepto marxista de clase basada en la producción cultural puede resultar necesaria para determinadas clases (Wright, 1985: 60). Mi intención es, más bien, mostrar cómo en su análisis de la estructura de clases, Bernstein está combinando varias aproximaciones. Para su determinación de “la alta y la baja”, se basa en su relación con la producción material. En el análisis de “la media”, su aparato teórico se basa más en la reproducción cultural.

Sin embargo, es posible realizar aquí una lectura más compleja –que puede hacer que la aproximación de Bernstein aparezca como más coherente. Debemos recordar que su primer enfoque se basa en la (re)producción cultural. Para él,

“...las relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre grupos sociales, las cuales se realizan en la creación, organización, distribución, legitimación y reproducción de los valores materiales y simbólicos que emergen de la división social del trabajo.”

(Bernstein, 1977: VIII)

La categoría de análisis central es la de poder, y la preocupación principal es cómo las relaciones sociales constituyen relaciones de

poder. Está claro que no se limita a la interpretación marxista tradicional.

James Ladwig, por ejemplo, sostiene que para Bernstein esta distinción entre “cosas” materiales y simbólicas constituye, en parte, sólo una conveniencia analítica. Todas las relaciones sociales –cuando son percibidas como Bernstein quiere que sean percibidas, como culturales– están conectadas a “cosas” tanto simbólicas como materiales. “Lo que difiere entre las clases es el ‘objeto’ de control o la ‘base’ de las relaciones de poder” (Ladwig, 1991: 2). Como afirma Ladwig:

“En contextos capitalistas (los cuales desde esta perspectiva son históricamente contingentes), Bernstein descubre que ‘la alta y la baja’ se definen por su control sobre las cosas ‘materiales’. Aquí, el objeto de su control es percibido como material –pero el status asignado a las cosas materiales, su primacía si se quiere, es simplemente un hecho cultural históricamente contingente. Por lo tanto, no hay nada mágico acerca de la ‘primacía’ de las relaciones con la producción material (el capital material no es inherentemente más importante que cualquier otro capital) [...] Observen aquí que [...] es más probable que Bernstein aceptara el rechazo explícito de Durkheim a la división marxista entre fuerzas ideológicas y materiales. Aquí, la división social del trabajo es entendida como basada en la cultura. Nuevamente, no existe ningún status mágicamente más elevado asignado a las cosas ‘materiales’. [La división entre material y simbólico] no representa distinciones ontológicas, metafísicas o epistemológicas [...] [En todo caso] las distinciones trazadas son distinciones que describen diferentes prácticas sociales.”

(Ladwig, 1991: 2)

Siento cierta simpatía con esta interpretación, ya que apunta al interés de Bernstein de “proyectar” el campo de la producción y el campo del control simbólico como áreas paralelas de la vida social con cierto grado de indeterminación mutua (Ladwig, 1991: 3). Esta constituye una de las áreas más complejas del análisis de Bernstein, que ha demostrado ser difícil de descifrar. Que esto sea indicativo de una necesaria flexibilidad o de una incoherencia teórica sólo

puede ser determinado por una especificación más rigurosa de cómo están determinadas por Bernstein las relaciones de clase. Personalmente, permanezco optimista en cuanto a que su análisis nos brinda ideas importantes sobre cómo podemos pensar culturalmente la estructura de clases.

Formación de clase

Estos posibles progresos en nuestra habilidad para analizar las funciones y ubicaciones de una gama más amplia de actores de clase, están acompañados, sin embargo, de algunos riesgos. En gran parte del trabajo de Bernstein, el concepto mismo de clase ha permanecido relativamente turbio. Cómo se conforman las clases, cómo están definidas sus capacidades, cómo cambian sus relaciones con el paso del tiempo, y –como nos recuerda David Hogan– cómo la conciencia de clase es creada, en parte, en las luchas en torno a la enseñanza (Hogan, 1983), todos estos interrogantes no quedan claros en su análisis. Este punto resulta bastante llamativo en tanto las clases no existen, se forman. Utilizando una terminología más antigua, podemos afirmar que se vuelven clases “para” sí, y no sólo “en” sí, a través de los conflictos en torno de las relaciones e instituciones económicas, políticas y culturales.

Permítanme decir algo más sobre este punto. A raíz de sus tendencias estructuralistas, Bernstein fue capaz de considerar las clases como un conjunto de posiciones en la economía, el Estado o en las instituciones culturales. Esta postura reporta importantes beneficios. Sin embargo, es menos capaz de ayudarnos a percibir a la clase como un proyecto, como una expresión cultural y política creativa¹¹. Este punto puede comprenderse mejor si se considera lo que aparenta ser una simple distinción: aquella entre estructura de clases y formación de clase. La estructura de clases se refiere a la organización de las relaciones sociales en las que las personas participan y que, en el nivel más elevado de generalidad, “determina”

11. Para ver todos sus defectos, uno de los mejores ejemplos de esta aproximación sigue siendo Paul Willis, 1981 y Paul Willis, Simon Jones y Geoff Hurd, 1990.

sus intereses de clase¹². A diferencia de la estructura de clases, la formación de clase no constituye una estructura de lugares vacíos. Se refiere a las “colectividades organizadas” dentro de esta estructura. No está determinada por la estructura de clases, sino que es históricamente variable y contingente.

“Las colectividades basadas en las clases pueden estar organizadas, desorganizadas o reorganizadas dentro de una estructura de clases dada.”

(Wright, 1985: 9-11)

La formación de estos grupos, sus interacciones, coherencia interna y poder, están relacionados con la segmentación del mercado de trabajo, la agremiación, la formación partidaria, las prácticas legales y gubernamentales, el desarrollo de movimientos sociales, y la relación histórica entre los antagonismos, alianzas y luchas de clase, raciales y género, etc. (Wright, 1985).

Estas afirmaciones son significativas en tanto desafían una serie de presuposiciones que se ocultan detrás de algunas aproximaciones estructuralistas de la sociología de la educación. Al rechazar la noción según la cual, una vez que se ha comprendido la naturaleza de la estructura de clases se puede deducir automáticamente cómo opera la formación de clase, es posible tener una visión más sutil, basada en la comprensión de que...

“...lo que decisivamente da forma al proceso de formación de clase es una variedad de mecanismos institucionales que son ‘relativamente autónomos’ de la estructura de clases, y que determinan los modos en que estas estructuras se traducen en acciones colectivas con ideologías y estrategias específicas.”

(Wright, 1985: 14)

Esta constituye una aproximación decididamente menos reducida, que destaca el modo en que las clases se forman, cambian, se configuran y son configuradas por una multitud de fuerzas so-

12. Lo que implica el concepto “determinar” está sujeto a un considerable debate. Para un análisis de este debate dentro y fuera de la educación, ver Larraín, 1983, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, 1985, y Liston, 1988.

ciales. Las clases y las formaciones de clase no aparecen “automáticamente” con atributos culturales e ideológicos particulares, simplemente porque son arrojadas por un modo de producción a medida que cambia con el paso del tiempo.

La formación de clase no es simplemente el resultado “natural” de los cambios en la división social del trabajo. A falta de una teoría más coherente acerca de las fuerzas institucionales que hacen posible la acción colectiva y las transformaciones materiales y discursivas, nos encontramos nuevamente con una versión de algo semejante a las tesis automaticistas. Bernstein tal vez pueda dar cuenta de algunos aspectos de la formación de clase mediante su integración de conceptos, como ser la expresión colectiva y de oposición en su último trabajo (Bernstein, 1990: 13-62). Pero, por regla general, esto permanece como una posibilidad conceptual y no como un análisis profundo. Continúa siendo esencialista en aspectos centrales.

Esta imperfección tiene impacto en su limitada percepción de la creatividad que descansa en el corazón de las formas y procesos culturales. Las inversiones culturales, lo que Mijaíl Bajtín denomina “carnaval”¹³ o el constante juego de la cultura, tiende a ser desenfatizado. El foco central continúa siendo la reproducción de los significados y de las relaciones organizadoras, y no los espacios de posibles complicaciones y resistencias. Sin embargo, esto puede constituir una fortaleza y no una debilidad, ya que Bernstein toma una postura claramente poco romántica con respecto al poder y el control de clase. Sin embargo, algo parece estar faltando en su análisis.

Al igual que Bernstein, Paul Willis nos recuerda que dar sentido no constituye solamente un acto individual, sino un acto profundamente social, estructurado por la situación y la ubicación. Sin embargo, las ubicaciones y situaciones no deben ser entendidas sólo como determinaciones; también constituyen “relaciones y recursos que deben ser descubiertos, explorados y experimentados”. Como continúa diciendo Willis, la raza, la clase, el género, la edad y la pertenencia regional no sólo se aprenden, sino que se viven y experimentan, incluso aunque sólo sea levantándose contra los límites

13. Podemos hallar una profunda discusión sobre esta temática en Peter Stallybrass y Allon White, 1986.

opresivos del orden y el poder establecidos (Willis et al., 1990: 2-29).

Este sentido de “vivir y experimentar”, en Bernstein está truncado. También están ausentes, en gran medida, los movimientos sociales colectivos. Mientras que en su aparato conceptual aparece la posibilidad de tal actividad organizada (y tal vez desorganizada), aquí también existe sólo como una posibilidad conceptual. En breve volveré al tema de los movimientos sociales y su poder para rearticular las ideologías de clase de diferentes formas.

Las cuestiones en torno a las formaciones de clase debatidas en esta sección, aunque importantes, no agotan los interrogantes que pueden surgir aquí. Como ya he insinuado antes, la clase misma –su significado, cómo uno “la” especifica, etc.– está poco especificada en el trabajo de Bernstein. Para un concepto tan central, algunas cuestiones –como ser la forma en que se determina la ubicación de clase– quedan un tanto turbias. Existen sugerencias provocativas referidas a la importancia del lugar donde la gente trabaja y con qué trabaja, especialmente para las fracciones de clase media, pero ellas permanecen como meras sugerencias. Esta omisión es crucial, ya que gran parte del trabajo de Bernstein –en particular sus interesantes argumentos sobre las diferentes modalidades de control y los distintos procesos en la reproducción cultural de las relaciones de clase– comienza o termina en cómo uno percibe la clase misma.

Finalmente, cualquier lector que quisiera poner a prueba la teoría de Bernstein debería introducirse en la bibliografía más actualizada acerca de cómo se constituyen las clases¹⁴. Este no es un punto trivial. Es necesaria una teoría coherente de las relaciones de clase –cómo se originan y cambian, cómo aparecen actualmente las fronteras en la división de clases, en qué se diferencian las clases de los grupos ocupacionales y de status (Wright, 1980)– para verificar, en primer lugar, si uno se está refiriendo a las clases de manera apropiada.

En gran parte del trabajo de Bernstein, el motor de la historia de las clases es, por regla general, una “caja negra”¹⁵ denominada divi-

14. Ver por ejemplo Wright, 1990 y Wright et al., 1989.

15. He puesto el concepto caja negra entre comillas para destacar el hecho de que, desafortunadamente, demasiado a menudo asignamos al color negro una connotación negativa.

sión social del trabajo, una noción común tanto a la tradición durkheimiana como a la marxista. Sin embargo, aquello que está incluido y excluido de esta esfera, dejando de lado el lugar donde uno trabaja y cierta necesidad de controlar la producción de conocimiento, no está claro, como tampoco lo está su status como una metáfora posible para toda la economía. Para Bernstein, a medida que se producen transformaciones en un modo de producción, este proceso genera "automáticamente" nuevas clases y fracciones de clase, con culturas identificables, ligadas directamente a sus experiencias de trabajo remunerado.

La limitada perspectiva del género, provocada por el hecho de tratar sólo con el trabajo remunerado, puede resultar aquí muy significativa (Barrett, 1980). Me apresuro a aclarar, sin embargo, que el trabajo de Bernstein ha sido muy importante para el desarrollo de una sociología de la educación específicamente feminista en varias naciones¹⁶, y el género –como una construcción social y como ámbito de subjetividad en conflicto– fue adquiriendo una importancia creciente a lo largo del desarrollo de su último trabajo. A pesar de ello, sigue estando poco claro cómo esto se relaciona con la esfera económica y sus transformaciones.

Sin embargo, dejando de lado por un momento el tema del género, nada referido a la división social del trabajo resulta automático. No constituye simplemente un "producto natural" de la economía, sino el resultado de serios conflictos que configuran y reconfiguran el contexto en el que tiene lugar la división del trabajo. Tampoco hay nada automático con respecto a las culturas de clase, especialmente en aquellas naciones, como Estados Unidos, en las cuales la clase misma se ha constituido alrededor de tradiciones y relaciones raciales y étnicas, ni hablar del género (Hogan, 1983)¹⁷. Las culturas de clase se construyen interactivamente mediante los conflictos y las relaciones hegemónicas y contra-hegemónicas de la estructura y los sentidos que organizan nuestra vida cotidiana (Apple, 1989 y Apple y Christian-Smith, 1991).

16. Estoy en deuda con Sue Middleton por este punto. El anterior trabajo de Madelaine Arnot fue un excelente ejemplo de esto.

17. Sobre la importancia de la estructuración racial del Estado y la sociedad civil, ver Michael Omi y Howard Winant, 1986).

Los conflictos de clase no están ausentes en Bernstein. Sin embargo, para él, el más importante es el conflicto entre fracciones de la clase media, la vieja y la nueva. Pero incluso aquí, estas fracciones de clase son, curiosamente, incorpóreas. Son sombras, fantasmas, a las que nunca se ve actuando. Sus efectos resultan evidentes sólo en la transformación de un currículum fuertemente clasificado y enmarcado (visible), a otro débilmente clasificado y enmarcado (invisible) (Bernstein, 1977: 116-156). El modo en que se producen estas transformaciones, mediante el uso de recursos y relaciones de poder dentro del Estado y la sociedad civil, es, curiosamente, una nebulosa.

Sin embargo, para no parecer demasiado crítico, voy a reafirmar lo que considero la contribución central de Bernstein a una teoría de las relaciones de clase en la educación, y mi propósito de ampliarla. Bernstein nos ofrece los importantes recursos intelectuales iniciales para empezar a elaborar una teoría de la posición de clase, basada en el poder, el control, los códigos y las modalidades culturales. Sin embargo, hay que trabajar más en ello para considerar si es posible construir una teoría más elaborada acerca de qué significa en realidad la clase en estos términos, ya que la "clase" es un concepto central en todo su trabajo, y en gran parte del de muchos que, como yo, han sido fuertemente influidos por él. En tanto no seamos más rigurosos y críticos en nuestro uso de este concepto, nuestro trabajo va a permanecer simplemente en un nivel de sugerencia.

Puede ocurrir –dada la problemática cultural de Bernstein, que compartimos–, que necesitemos un concepto de clase basado en la trayectoria, en vez de uno posicional (Wright, 1985: 185). Debemos comprender, por ejemplo, cómo las posiciones de clase tienen horizontes temporales particulares. Así, la forma en que opera la clase va a ser diferente para una persona de "clase media baja" que piensa que la probabilidad de movilidad ascendente es alta, que para una persona que interpreta que, en una economía industrial en crisis, hay una alta probabilidad de movilidad descendente.

Dichas trayectorias tal vez no influyan en el núcleo básico de los códigos culturales de clase que Bernstein ha delimitado; ellos tal vez permanezcan relativamente inmunes a los sentidos de temporalidad alterados. Sin embargo, dicha influencia debe permanecer

al menos como una pregunta abierta, ya que apunta a las consecuencias de las transformaciones económicas perdurables sobre algunos de los principios que organizan nuestras vidas. El hecho de que estas consecuencias estén relacionadas sólo con el contenido de nuestro sentido común (en el que Bernstein no está muy interesado), o con la forma o principios que lo organizan (en los cuales está decididamente interesado), queda por verse.

Reconsiderando las ideologías de la clase media

Habiendo ya señalado la importancia de ser cautos con respecto a los argumentos de clase esencialistas, y a percibir a la clase como un proceso activo y formativo, voy a retomar la cuestión de la clase media y la forma en que sus fracciones se reproducen a sí mismas culturalmente mediante la enseñanza.

Como nos recuerda Bernstein, el hecho de que exista una distribución desigual del poder no significa que se reproduzca de una única forma a nivel escolar. En sus palabras:

“La idea fundamental es que una misma distribución del poder puede ser reproducida por modalidades de control aparentemente opuestas. No existe una relación de uno-a-uno entre una determinada distribución del poder y la modalidad de control a través de la cual se realiza [...] Las prácticas [pedagógicas] constituyen un ámbito cultural de la distribución del poder. Aunque las pedagogías visibles e invisibles son aparentemente tipos opuestos [...] ambas implican presunciones de clase social. Sin embargo, estas presunciones varían según el tipo pedagógico. Estas presunciones de clase social traen aparejadas consecuencias para aquellos niños capaces de explotar las posibilidades de las prácticas pedagógicas.”

(Bernstein, 1990: 74)

En el nivel de estas diferentes pedagogías, que encarnan distintas modalidades de control corporal y simbólico, entra el análisis de Bernstein acerca de la división dentro de la clase media:

“Es más probable que las presunciones de la pedagogía visible sean compartidas por aquella fracción de la clase media, cuyo empleo tiene una relación directa con el campo económico (producción, distribución y circulación del capital). En cambio, es más probable que las presunciones de la pedagogía invisible sean compartidas por aquella fracción de la clase media que tiene una relación directa, no con el campo económico, sino con el campo del control simbólico y que trabaja en ámbitos especializados de control simbólico, situados generalmente en el sector público [...] Para ambas fracciones, la educación es un recurso fundamental de la reproducción cultural y económica, aunque tal vez en menor medida para aquella fracción relacionada directamente con el campo económico.”

(Bernstein, 1990: 74)

La posición de Bernstein introduce aquí una temática importante al examinar la compleja cuestión de la “pertenencia de clase” de las formas de reproducción cultural. Estas formas pueden resultar, de hecho, menos estables de lo que él ha considerado. En tanto la economía se está desindustrializando rápidamente en muchas naciones capitalistas avanzadas, el significado de lo que implica pertenecer a una determinada fracción de la clase media puede ser alterado en forma radical. Las pedagogías invisibles pueden ser consideradas peligrosas para la preservación de la posición de clase, y por lo tanto ser reemplazadas por otras más visibles por temor a la movilidad descendente o a la pérdida del empleo, aun dentro de aquella fracción de la clase media partidaria de pedagogías invisibles en el pasado¹⁸. Debemos pensar aquí en forma coyuntural.

Esta necesidad se ve incrementada por el hecho de que se ha conformado una alianza particular, que está encaminando en forma creciente a muchos miembros de la clase media hacia una coalición ideológica derechista, y está modificando radicalmente muchas de las formas en que el sentido común de la gente percibe la educación: para qué sirve y cómo debe ser fomentada (Apple, 1989). Esto ocurre porque los efectos de la estructura de clases son mediatisados

18. Algunas implicancias de esto pueden hallarse en Linda McNeil, 1986 y Lois Weis, 1990.

por la política y las dinámicas culturales. Como he afirmado, no podemos inferir el proceso de formación de clase y de conciencia de clase, a partir de la estructura de clases en forma automática (Wright, 1985: 286).

Así, la derecha en Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países, ha comprendido el significado político central de la lucha ideológica. Para triunfar en el Estado se debe triunfar en la sociedad civil (Apple, 1989). Los movimientos con una postura básica muy diferente en torno de la enseñanza –fuertemente clasificada y enmarcada– están actualmente mucho más difundidos entre todos los grupos de clase media. Los movimientos sociales y los cambios ideológicos generales tienen consecuencias importantes, que atraviesan las fronteras de clase.

Así, aun cuando Bernstein afirma que la fracción de clase media encarnada por “agentes profesionales del control simbólico funcionando en ámbitos especializados de control simbólico” está más propensa a apoyar la pedagogía invisible que aquella fracción de la clase media que tiene una “relación directa con la producción, distribución y circulación del capital” (Bernstein, 1990: 87), este modelo puede resultar más históricamente contingente de lo que podríamos suponer. Las intersecciones de clase y raza pueden ser importantes aquí, ya que la derecha ha sido muy astuta al utilizar un discurso racial tácito acerca de los *standards*, “la tradición occidental”, etc., para explotar los temores económicos y culturales de muchos grupos de clase media y alejarlos de los acuerdos hegemónicos y coaliciones social demócratas anteriores, que apoyaban las pedagogías invisibles.¹⁹

Bernstein reconoce algunas de estas dinámicas en su profunda discusión sobre las pedagogías visibles “orientadas al mercado”, para las cuales la política educacional está centrada en los programas de selección escolar. Sostiene acertadamente que esto constituye un “sutil encubrimiento” de una reestratificación de las escuelas, los estudiantes y la curricula (Bernstein, 1990: 87). Sin embargo, el significado que esto tiene en su análisis de las diferentes formas de reproducción cultural arraigadas en las fracciones de la clase media, debe ser profundizado.

La cuestión de la reestratificación también apunta al rol central que juega el Estado como patrocinador de dichos programas orientados hacia el mercado, y como ámbito del conflicto de clases. Mientras que la teoría de Bernstein, como he observado, toma en cuenta dicho conflicto, su enfoque relativamente taxonómico no es capaz de lidiar fácilmente con la forma en que las políticas y prácticas educacionales están influidas, no por categorías, modalidades y códigos de clase puros, sino por los mismos filtrados a través de un Estado que tiene sus propias necesidades relativamente autónomas de legitimidad y control.

Esto significa que, como en otros aspectos de la vida social, las políticas de currículum, pedagogía y evaluación no son fáciles de comprender mediante argumentos de clase esencialistas. Dichas políticas, especialmente si han sido articuladas a través del Estado, son el resultado de conflictos, compromisos y acuerdos entre varios niveles del Estado, y entre éste y una serie de movimientos y fuerzas de la sociedad en su conjunto (Apple, 1988e; Dale, 1989; y Carnoy y Samoff, 1990).

Por lo tanto, la falta de una teoría del Estado y de los movimientos sociales impide a Bernstein desarrollar sus ideas productivas en un análisis más concreto de la forma en que operan el poder y el control. Sin embargo, debo señalar que en su último trabajo sobre los modos en que actúa el poder en diversas áreas, sobre el discurso pedagógico y sobre los “agentes recontextualizadores”, comienza a integrar la cuestión del rol del Estado como un “mediador” fundamental de la práctica de la reproducción cultural, a través de lo que el denomina el “dispositivo pedagógico” (Bernstein, 1990: 165-218). Sin embargo, como en otros de sus trabajos, esto también corre peligro de transformarse en una “caja negra”, a través de la cual algún proceso político desconocido transforma o “recontextualiza” las fuerzas de poder y control. Así como en su sugerente análisis de las clases, aquí también uno debería ahondar más profundamente en la bibliografía sobre el Estado para poner a prueba sus ideas.

¿Una clase en extinción?

Incluso sin necesidad de una reflexión más elaborada del rol del

19. Esto se ha discutido de manera más detallada en Apple, 1989.

Estado en la reproducción cultural, existe otra razón por la cual debemos ser prudentes con los argumentos de clase esencialistas. Así como he sugerido que no necesariamente debe haber una pertenencia de clase de las relaciones pedagógicas y curriculares a modelos particulares, del mismo modo la forma en que la clase misma es reconfigurada en parte con respecto a parámetros "no de clase", puede tener un importante impacto en aquello que es considerado como reproducción cultural.

La clase misma, por ejemplo, se está definiendo en términos de género y raza²⁰. Así, más del 60% de los integrantes de la clase trabajadora en Estados Unidos son mujeres. Si agregamos a esto los hombres afro-americanos, el total es dos tercios. Por lo tanto, casi el 70% de las posiciones de la clase trabajadora en Estados Unidos están compuestas por mujeres y personas de color (Wright, 1985: 201). El significado que tiene esto para la reproducción cultural es de gran importancia. No podemos marginar ni la raza ni el género como categorías constitutivas en ningún análisis cultural. Si efectivamente existen formas y orientaciones culturales básicas específicamente de género y de raza, con sus propias historias parcialmente autónomas, entonces debemos integrar las teorías de las formas raciales y patriarcales en el núcleo de nuestro intento por comprender qué es lo que está siendo reproducido y alterado. Al menos, sería esencial una teoría que tome en cuenta las contradicciones dentro y entre estas dinámicas²¹. Por supuesto, ésta constituye una de las múltiples áreas en las que se cruzan las posiciones neogramscianas y algunas post-estructuralistas que no se han vuelto cínicamente despolitizadas.

Bernstein reconoce explícitamente la existencia de otras relaciones desiguales entre grupos sociales:

"Existen en la actualidad, bajo las condiciones del capitalismo avanzado, muchos ámbitos diferentes de relaciones desiguales entre grupos sociales –género, etnia, religión– cada una con su

20. Por supuesto que en cierta forma siempre lo estuvo. Quiero decir que debemos reconstruir nuestras presunciones acerca del significado de la clase.

21. Ver por ejemplo Michael Apple y Lois Weis, 1983; y Cameron McCarthy y Michael Apple, 1988.

propio contexto particular de reproducción."

(Bernstein, 1990: 133-218)

Sin embargo, la clase es considerada como la clasificación básica. En sus palabras:

"Como sea que se consideren las categorías de género, étnicas o religiosas (o cualquier combinación de las mismas), se sostiene que éstas, actualmente, se expresan mediante modalidades reguladas por la clase."

(Bernstein, 1990: 133-218)

Obviamente, es la reproducción cultural de estas modalidades reguladas por la clase, lo que más le interesa a Bernstein. Aquí está claramente de acuerdo con algunos de los analistas de clase más recientes. Wright, por ejemplo, también sostiene que, aunque la clase sola no es "determinante", otros mecanismos –como ser la raza, la etnia y el género– operan dentro de los límites establecidos por la estructura de clases (Wright, 1985: 29).

Dada la complejidad de esta cuestión y las presentes limitaciones de espacio, no voy a adoptar aquí una postura sobre este punto, aunque en otra parte me he inclinado por una postura menos determinada por la clase que la sugerida por Wright o Bernstein (Apple, 1988a; McCarthy y Apple, 1988). Mi objetivo básico es que reconozcamos que, como afirmarían muchos eruditos y teóricos de la formación racial y las políticas de identidad, si la cuestión de privilegiar las relaciones de clase por encima de otras relaciones permanece abierta (Bromley, 1989), entonces también debe permanecer abierta nuestra apreciación de la posición de Bernstein. Si la pertenencia de clase de las orientaciones culturales e ideológicas centrales es más débil, dada la naturaleza racial y de género de las propias categorías de clase, entonces deberíamos reconstruir buena parte de la naturaleza de clase del proyecto mismo. Quisiera agregar, sin embargo, que esto no necesariamente desvaloriza la aproximación de Bernstein; simplemente la vuelve más contingente e histórica.

Conclusión

En este ensayo he enfocado ciertas cuestiones específicas formuladas en el provocativo corpus de trabajo de Basil Bernstein. Las temáticas de la formación de clase, el esencialismo de clase, la naturaleza cambiante de la clase misma han sido mis principales objetos de examen. He sido bastante crítico. Sin embargo se podrían afirmar muchas otras cosas positivas, en especial con respecto a la gran cantidad de áreas que Bernstein ha abierto para nuevas investigaciones, los recursos teóricos que nos ha brindado, o las ideas que pueden surgir al aplicar sus análisis a la restauración conservadora que está teniendo lugar actualmente en la educación en muchos países.

Cuando uno hace una revisión de la obra de Bernstein hay ciertas cosas que se destacan, temas que continúan sugiriendo nuevas formas de aproximación a las relaciones entre cultura y poder en la enseñanza. Estos siguen ofreciendo un importante apoyo, así como también un desafío, no sólo a la sociología de la educación de orientación neomarxista, sino a todos los estudios educacionales críticos. Nos ha brindado una sorprendente descripción de la "autonomía relativa"²² del campo simbólico y de las diferencias dentro del mismo. Esto se ve claramente en su discusión sobre las diferencias –en términos del interés, la organización y las prácticas discursivas– entre los agentes de control simbólico de clase media que trabajan en el campo económico, y aquellos que trabajan directamente en el campo cultural. Esto también se pone de manifiesto en su sugeritiva investigación sobre la naturaleza básicamente "inalterable" del discurso pedagógico dominante, incluso cuando las formas económicas cambian notablemente. Es aquí, en su última discusión sobre el dispositivo pedagógico, con sus reglas distributivas, contextualizadoras y de evaluación, donde Bernstein nos brin-

22. El mismo Bernstein critica expresamente la confianza simplista en este término, sosteniendo que está definido en forma demasiado amplia para ser utilizado empíricamente. Su objetivo en algunos de sus últimos trabajos es especificar en forma más rigurosa las condiciones de la "autonomía relativa". Ver Bernstein, 1990: 180-218 y Liston, 1988 para una argumentación similar, pero más basada en la tradición marxista analítica interesada en las formas apropiadas de explicación social.

da uno de los instrumentos para continuar nuestro análisis acerca de cómo se produce la reproducción/producción cultural (Bernstein, 1990: 133-218).

Sin embargo, incluso aquí, como en tantas otras partes de su obra, existen tanto ventajas como posibles costos, si se sigue el mismo camino que él ha tomado. Permitanme ser más específico. Cuando uno comienza a entender qué es diferente acerca de las formas en que el control simbólico actúa en las relaciones de clase –Bernstein está entre los analistas más perceptivos de esta temática–, es lógico preguntarse, como hace él ahora, sólo como una pregunta obligada, ¿qué continúa igual? Es aquí donde se aleja de las categorías de clase. ¿Cómo se explica la notable uniformidad de los principios y prácticas educacionales básicos que atraviesan las ideologías dominantes en algunos países? (Bernstein, 1990: 169).

Al postular la pregunta comparativa estamos preguntando, junto con Bernstein, acerca de la relativa autonomía de lo cultural, de una forma que nos puede conducir por muchos caminos. Uno de ellos nos lleva al análisis micro-político de Foucault, para quién los "dispositivos pedagógicos" y las relaciones discursivas tienen sus propias relaciones de poder, parcialmente independientes de las relaciones y discursos macro-estructurales. Si esto permanece en un ámbito suficientemente político, nos puede conducir a un saludable enfoque de cómo el poder actúa en la vida cotidiana, sin necesidad de reducirlo siempre al resultado de fuerzas económicas generales (Poster, 1984 y Clarke, 1991). Considero que esto constituye un logro, siempre que no lo utilicemos para ignorar las dimensiones económicas y estructurales de la sociedad.

Otro camino es volvemos aún más refinados en nuestro análisis de las relaciones de clase, raza y género (y de las contradicciones dentro y entre ellas). Para tomar sólo un simple ejemplo, podríamos preguntar si fracciones importantes de la clase media controlan el proceso de reproducción cultural en forma independiente de sistemas político-económicos competentes. Esto podría conducirnos a un importante progreso en nuestra comprensión tanto política como conceptual, y sugerir una forma muy diferente de percibir el poder de clase. Podría significar, por ejemplo, que en la mayoría de los sistemas educacionales –tanto capitalistas como socialistas– la "nueva clase" que depende del capital cultural y de las formas de control

simbólico y burocrático, puede ser la que triunfe (Konrad y Szelenyi, 1979; Szelenyi, s/f).

Sin embargo, existe un serio peligro. Al preguntarnos qué permanece igual en una época de resurgimiento de la derecha, y en la que la clase explotada (para no hablar de las relaciones de raza y género) está cada vez peor en tantos lugares del mundo, corremos el riesgo de vaciar tácitamente la sociología de la educación de las cuestiones referidas a la clase y a las relaciones de explotación y dominación que traen aparejadas –un lugar por el que tan duramente ha luchado.

Como he sostenido a lo largo de este ensayo, las relaciones de clase, incluso cuando son tratadas de la forma más elegante, pueden no explicarlo todo. Pero relegarlas una vez más a la periferia, constituiría una gran tragedia, no sólo para la vitalidad de la comunidad de investigadores en educación, sino también para los millones de chicos para quienes la explotación y dominación de clase constituyen hechos cotidianos. Basil Bernstein sin duda estaría de acuerdo. Y las formas en que demuestra estar de acuerdo continuarán enseñándonos en el futuro.

Referencias bibliográficas

- APPLE, Michael y WEXLER, Philip (1978) "Cultural Capital and Educational Transmissions", en *Educational Theory* 28, pp. 34-43.
- APPLE, Michael y WEIS, Lois (1983) "Ideology and Practice in Schooling", en Michael Apple y Lois Weis (comps.) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, Temple University Press, pp. 3-33.
- APPLE, Michael (1985) *Education and Power*. Nueva York, Routledge, ARK Edition.
- APPLE, Michael (1988 a) "Facing the Complexity of Power", en Mike Cole (comp.) *Bowles and Gintis Revisited*. Philadelphia, Falmer Press.
- APPLE, Michael (1988 b) "Standing on the Shoulders of Bowles and Gintis", en *History of Education Quarterly* 28 .
- APPLE, Michael (1988 c) "Social Crisis and Curriculum Accords", en *Educational Theory* 38: 191-201

- APPLE, Michael (1989) "The Politics of Commonsense" en Henry Giroux y Peter McLaren (comps.) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany, State University of Nueva York Press, pp. 32-49
- APPLE, Michael (1990) *Ideology and Curriculum*, 2d ed. Nueva York, Routledge.
- APPLE, Michael y CHRISTIAN-SMITH, Linda (1991) "The Politics of the Textbook", en Michael Apple y Linda Christian-Smith (comps.) *The Politics of the Textbook*. Nueva York: Routledge.
- ATKINSON, Paul (1985) *Language, Structure and Reproduction*. Londres, Methuen.
- BARRETT, Michael (1980) *Women's Oppression Today*. Londres, New Left Books.
- BENNETT, Tony (1986) "Introduction: Popular Culture and 'The Turn to Gramsci'", en Tony Bennett, Colin Mercer y Janet Woollacott (comps.) *Popular Culture and Social Relations*. Philadelphia, Open University Press, pp. XI-XIX
- BERNSTEIN, Basil (1971) *Class, Codes and Control* Volumen I. Londres, Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (1977) *Class, Codes and Control*. Volumen III. Nueva York, Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (1990) *Class, Codes and Control*. Volumen IV: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Nueva York, Routledge.
- BEST, Steven y KELLNER, Douglas (1991) *Postmodern Theory*. Londres, Macmillan Education.
- BOURDIEU, Pierre (1984) *Distinction*. Cambridge, Harvard University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1990) *In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology*. Stanford University Press.
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1976) *Schooling in Capitalist America*. Nueva York, Basic Books.
- BROMLEY, Hank (1989) "Identity Politics and Critical Pedagogy", *Educational Theory* 39, pp. 207-23.
- CARNOY, Martin y SAMOFF, Joel (1990) *Education and Social*

- Transition in the Third World.* Princeton, Princeton University Press.
- CLARKE, John (comp., 1991) *New Times and Old Enemies: Essays on Cultural Studies and America.* Londres, Harper Collins.
- DALE, Roger (1989) *The State and Education Policy.* Philadelphia, Open University Press.
- HALL, Stuart (1988) "The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists", en Cary Nelson y Lawrence Grossberg (comps.) *Marxism and the Interpretation of Culture.* Urbana, University of Illinois Press, pp. 35-37.
- HOGAN, David (1983) "Education and Class Formation", en Michael Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Education.* Boston, Routledge.
- KONRAD, George y SZELENYI, Ivan (1979) *The Intellectuals on the Road to Class Power.* Nueva York, Harcourt, Brace and Jovanovich.
- LA CLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1985) *Hegemony and Socialist Strategy.* Londres, Verso.
- LADWIG, James (1991) "Comments on Education, Culture and Class Power", correspondencia personal no publicada, University of Wisconsin, October 12.
- LARRAIN, Jorge (1983) *Marxism and Ideology.* Atlantic Highlands, Humanities Press.
- LISTON, Daniel (1988) *Capitalist Schools.* Nueva York, Routledge.
- MCCARTHY, Cameron y APPLE, Michael (1988) "Race, Class and Gender in American Educational Research", en Lois Weis (comp.) *Race, Class and Gender in American Education.* Albany, State University of Nueva York Press, pp. 9-39
- MCNEIL, Linda (1986) *Contradictions of Control.* Nueva York, Routledge.
- OMI, Michael y WINANT, Howard (1986) *Racial Formation in the United States.* Nueva York, Routledge.
- POSTER, Mark (1984) *Foucault, Marxism and History.* Nueva York, Polity Press.
- SADOVNICK, Alan (1991) "Basil Bernstein's Theory of Pedagogical Practice", *Sociology of Education* 64 : 48-63.

- SHILLING, Chris (s/f) "Schooling and the Production of Physical Capital", *Discourse, forthcoming*, 2.
- STALLYBRASS, Peter y WHITE, Alton (1986) *The Politics and Poetics of Transgression.* Ithaca, Cornell University Press.
- SZELENYI, Iván (s/f) "Prospects and Limits of Power of Intellectuals Under Market Capitalism", manuscrito no publicado, Department of Sociology, The University of Wisconsin-Madison.
- THERBORN, Goran (1980) *The Power of Ideology and the Ideology of Power.* Londres, Verso.
- WEIS, Lois (1990) *Working Class Without Work.* Nueva York, Routledge.
- WILLIAMS, Raymond (1977) *Marxism and Literature.* Nueva York, Oxford University Press.
- WILLIS, Paul (1981) *Learning to Labor.* Nueva York, Columbia University Press.
- WILLIS, Paul, JONES, Simon y HURD, Geoff (1990) *Common Culture.* Boulder, Westview Press.
- WRIGHT, Erik (1980) "Class and Occupation", en *Theory and Society* 9, nro. 2.
- WRIGHT, Erik (1983) "Capitalism's Futures", *Socialist Review* 13, pp. 77-126.
- WRIGHT, Erik (1985) *Classes.* Nueva York, Verso.
- WRIGHT, Erik et. al. (1989) *The Debate on Classes.* Nueva York, Verso.

Por qué la derecha está ganando: la educación y las políticas del sentido común

Introducción

La aproximación convencional a la comprensión de la forma de operar de la ideología supone, de un modo general, que ésta se “inscribe” en la gente simplemente por ocupar una determinada posición de clase. O bien el poder de las ideas dominantes es algo dado que garantiza la dominación, o bien las diferencias en las culturas e ideologías de clase “inscriptas” generarán conflictos de clase significativos. En cualquiera de los dos casos, la ideología es vista como algo que, de alguna manera, hace sentir –sin demasiado esfuerzo– sus efectos sobre la gente en la economía, la política, la cultura, la educación y en su hogar. Simplemente está allí. El sentido común de la gente se vuelve sentido común “naturalmente” mientras transcurren sus vidas diarias, preestructuradas por su posición de clase.

Si se conoce la ubicación de alguien en la estructura de clases, se puede saber cuál es su conjunto de creencias políticas, económicas y culturales, y no se necesita realmente indagar en cómo las creencias dominantes se convierten en tales. Generalmente no se da por sentado que esas ideas:

“...deberían incrementar su influencia, más que por atribución, mediante un proceso de lucha ideológica específico y contingente (sin término fijo, no completamente determinado).”

(Hall, 1988: 42)

Sin embargo, la situación política actual en muchas naciones capitalistas de occidente demuestra que una explicación tan convencional es inadecuada para entender los cambios que se están operando en el sentido común de la gente. Nos encontramos frente a un patrón de conflictos dentro de los grupos dominantes que ha generado cambios significativos en sus propias posturas y, más importante aún, estamos presenciando cómo algunos elementos de las ideologías de los grupos dominantes se vuelven verdaderamente populares. Se verifica una ruptura en las creencias aceptadas por muchos segmentos de la población –aquellos históricamente menos poderosos– (Hall, 1988), que ha actuado y se ha expandido por medio de fuerzas sociales económica y políticamente fuertes. Y estos cambios ideológicos en el sentido común están produciendo un profundo impacto en la manera en que una importante porción de la población percibe el rol de la educación en la sociedad.

En el presente artículo voy a describir y analizar varios de estos importantes cambios en las concepciones populares. Una de las cuestiones más importantes será la forma en que las ideologías se incorporan a la conciencia popular de las clases y fracciones de clase que no pertenecen a la élite. Para comprender esto voy a utilizar análisis teóricos, desarrollados a lo largo de la década pasada, acerca de la naturaleza del funcionamiento de la ideología. No deseo hacer esto por algún compromiso abstracto con la importancia de la “gran teoría”. Por cierto, como he sostenido en *Teachers and Texts*, hemos sido demasiado abstractos en nuestros intentos de analizar el rol de la educación en el mantenimiento y subversión del poder social y cultural (Apple, 1986a).

Más bien, intento brindar un ejemplo de la utilización de teorías para descubrir los límites y posibilidades de la acción cultural y política mediante su aplicación a una situación concreta actualmente de gran importancia: la reconstrucción de nuestra concepción de la igualdad por parte de la nueva derecha. Esto es justamente lo que destaca Stuart Hall en su cuestionamiento de la abstracción de mu-

cha de la bibliografía crítica de las últimas dos décadas sobre cultura y poder. Después de un período de “intensa teorización”, se ha desarrollado un movimiento que ha criticado la “hiperabstracción y sobreteorización que ha caracterizado a la especulación teórica desde [...] comienzos de los años 70”. Como él mismo afirma, en lo que pareció ser la búsqueda de la teoría por la teoría misma, “hemos abandonado los problemas del análisis histórico concreto” (Hall, 1988: 35). ¿Cómo contrarrestamos esta tendencia? El análisis teórico debería estar allí para permitirnos “comprender, entender y explicar (para producir un conocimiento más adecuado) el mundo histórico y sus procesos; y de ese modo instruir nuestra práctica para poder transformarla” (Hall, 1988: 36). Esto es lo que haré aquí.

Reconstruyendo la educación

Los conceptos no permanecen estables por mucho tiempo. Tienen alas, por así decirlo, y pueden ser inducidos a “volar” de un lugar a otro. Como tan precisamente nos lo recordara Wittgenstein, uno debería buscar el significado del lenguaje en su uso contextual específico. Esto cobra especial importancia en la comprensión de conceptos políticos y educacionales, dado que forman parte de un contexto social más amplio, que está continuamente cambiando, que es objeto de severos conflictos ideológicos. La educación misma constituye un terreno en el cual se desarrollan estos conflictos ideológicos. Es uno de los ámbitos principales en los que distintos grupos, con visiones políticas, económicas y culturales diferentes, intentan definir cuáles han de ser los medios y fines socialmente legitimados de una sociedad.

En este artículo quiero ubicar el interés por la “igualdad” en la educación dentro de aquellos conflictos más amplios. Voy a situar sus significados cambiantes, tanto en el contexto del derrumbe del consenso liberal que guió gran parte de la política educativa y social desde la Segunda Guerra Mundial, como en el contexto del crecimiento de los movimientos conservadores y de la nueva derecha durante las últimas dos décadas, los cuales han sido bastante exitosos en la redefinición de cuál es el fin de la educación y en la modificación de la textura ideológica de la sociedad profundamente

hacia la derecha (Apple, 1986a y Giroux, 1984). En este proceso, quiero demostrar cómo los nuevos movimientos sociales son capaces de redefinir –a veces de manera retrógrada– los términos del debate en la educación, en la ayuda social y en otras áreas del bien común. Básicamente, mi argumento será el siguiente: es imposible comprender cabalmente la suerte cambiante del sistema de conceptos que giran alrededor del de igualdad (de oportunidades, equidad, etc.), a menos que tengamos una visión mucho más clara de las desiguales dinámicas culturales, económicas y políticas de la sociedad, que constituyen el centro de gravedad alrededor del cual funciona la educación.

Como he afirmado en otra parte, lo que estamos presenciando actualmente es nada menos que el conflicto recurrente entre los derechos de propiedad y los derechos de las personas, conflicto que ha constituido una tensión central en nuestra economía (Apple, 1982 y 1986a). Gintis define las diferencias entre los derechos de propiedad y los derechos de las personas de la siguiente manera:

“Un derecho de propiedad confiere a los individuos el poder para participar de las relaciones sociales sobre la base y alcance de su propiedad. Esto puede incluir derechos económicos de uso irrestricto, libre contratación e intercambio voluntario, derechos políticos de participación e influencia, y derechos culturales de acceso a los medios sociales para la transmisión del conocimiento y la reproducción y transformación de la conciencia. Un derecho de la persona confiere a los individuos el poder para participar de estas relaciones sociales sobre la base de la mera pertenencia a la colectividad social. Así, los derechos de las personas implican el trato igualitario a los ciudadanos, libertad de expresión y movimiento, un acceso igualitario a la participación en la toma de decisiones dentro de las instituciones sociales, y reciprocidad en las relaciones de poder y autoridad.”

(Gintis, 1980: 193)

No resulta sorprendente que en nuestra sociedad los grupos dominantes “hayan defendido claramente y sin excepción las prerrogativas de la propiedad”, mientras que todos los grupos subordinados han buscado promover “las prerrogativas de las personas”

(Gintis, 1980: 194; ver también Bowles y Gintis, 1986). En épocas de grandes transformaciones, estos conflictos se vuelven incluso más intensos y, dado el actual equilibrio de poder en la sociedad, los defensores de los derechos de propiedad han podido, una vez más, promover sus reivindicaciones por la restauración y expansión de sus prerrogativas no sólo en la educación, sino en todas nuestras instituciones sociales.

La economía de Estados Unidos está atravesando una de las crisis estructurales más severas que ha experimentado desde la depresión. Para resolverla en términos aceptables para los intereses dominantes se hace necesario forzar la adecuación de los diversos aspectos de la sociedad a las exigencias de la competencia internacional, la reindustrialización, y –en las palabras de la *National Commission on Excellence in Education*– el “rearmamento”. Los beneficios obtenidos por hombres y mujeres en cuanto a empleo, salud y seguridad, programas de ayuda social, acción afirmativa, derechos legales y educación deben revocarse, por cuanto “resultan muy costosos” tanto en términos económicos como ideológicos.

Estas dos últimas palabras son ambas muy importantes. No sólo escasean los recursos fiscales (en parte porque las políticas actuales los transfieren a la esfera militar), sino que además se debe convencer a la gente de que su creencia en que los derechos de las personas son prioritarios es simplemente un error o está pasada de moda dadas las actuales “realidades”. Así, es necesario ejercer una intensa presión por medio de la legislación, la persuasión, las normas administrativas y la manipulación ideológica, para crear las condiciones que los grupos de derecha creen necesarios para alcanzar estas exigencias (Apple, 1986a).

En este proceso, no sólo en Estados Unidos, sino también en Gran Bretaña y Australia, el énfasis de las políticas públicas ya no recae sobre la utilización del Estado como medio para superar las desigualdades. La igualdad –no importa cuán limitada o ampliamente se la conciba– ha sido redefinida. Ya no es percibida como ligada a la pasada opresión y desigualdad de grupos. Ahora implica simplemente garantizar la elección individual bajo las condiciones de un “libre mercado” (Anderson, 1985: 6-8). Así, el actual énfasis puesto en la “excelencia” (una palabra con múltiples significados y usos sociales) ha modificado el discurso educacional de manera

que, una vez más, el bajo rendimiento es atribuido en forma creciente a una falla del estudiante. El fracaso estudiantil, que era interpretado, al menos parcialmente, como una falla de las políticas y prácticas educativas severamente deficientes, actualmente se está interpretando como el resultado de lo que podría denominarse el mercado biológico y económico.

Esto se pone en evidencia con el crecimiento del pensamiento darwinista social en la educación y en las políticas públicas en general (Bastian y otros, 1986: 14). De manera similar, detrás de buena parte del artificio retórico de la preocupación por los niveles de rendimiento en las escuelas de los guetos urbanos, las nociones de selección han comenzado a desarrollarse: los problemas más profundos de las escuelas van a ser resueltos mediante el establecimiento de la libre competencia entre los estudiantes. Se sostiene que al expandir el mercado capitalista a las escuelas vamos a compensar de alguna manera las décadas de negligencia económica y educativa experimentadas por las comunidades en las que se encuentran estas escuelas¹. Finalmente, se producen ataques concetrados a los maestros y a los planes de estudio basados en una profunda desconfianza sobre su calidad y compromiso.

Todo esto ha conducido a una serie de conflictos educacionales que contribuyeron a desplazar el debate sobre la educación decididamente hacia la derecha. Los efectos de este desplazamiento se ven reflejados en un gran número de políticas y propuestas educativas que actualmente están ganando ímpetu en Estados Unidos:

- 1) propuestas de planes "voucher" y créditos fiscales para que las escuelas se asemejen más a la idealizada economía de libre mercado;
- 2) el movimiento en las legislaturas estadales y los ministerios de educación para "erigir standards" y asignar, tanto a estudiantes como a maestros, las "competencias", las metas y los conocimientos curriculares básicos, centralizando de esta manera aún más en el nivel estatal el control de la enseñanza y de los planes de estudio;
- 3) los ataques cada vez más efectivos al currículum escolar por su supuesto sesgo anti-familiar y anti-libre empresa, su "humanismo

1. Deseo agradecer a mi colega Walter Secada por sus comentarios sobre este punto.

secular", su abandono de las "tradiciones occidentales" y su falta de patriotismo; y

- 4) la creciente presión para hacer de las necesidades de la empresa y la industria las principales metas del sistema educativo (Apple, 1986 b).

Estas son alteraciones importantes, que han tardado años en hacer sentir sus efectos. Aunque no voy a hacer aquí un análisis detallado, debería vislumbrarse un bosquejo de la dinámica social e ideológica que esto ha generado.

Las políticas de restauración del populismo autoritario

Lo primero que hay que preguntarse acerca de una ideología no es qué hay de falso en ella, sino qué hay de verdadero. ¿Cuáles son sus conexiones con la experiencia vivida? Las ideologías, concebidas en forma apropiada, no engañan a la gente. Para ser eficaces deben estar conectadas con problemas reales, con experiencias reales (Apple, 1979 y Larraín, 1983). Como voy a demostrar, el alejamiento de los principios socialdemócratas y la aceptación de posiciones más derechistas en la política social y educativa, ocurre precisamente porque los grupos conservadores han sido capaces de actuar sobre la sensibilidad popular, de reorganizar sentimientos genuinos y de ganar adherentes durante el transcurso de este proceso.

Las importantes transformaciones ideológicas no sólo tienen lugar porque los grupos poderosos "sustituyen toda una concepción del mundo por otra"; a menudo ocurren por la presentación de nuevas combinaciones de elementos viejos y nuevos (Hall, 1985: 122). Tomemos como ejemplo las posturas de la Administración Reagan, ya que –como han demostrado Clark y Astuto en el área de la educación, y Piven, Cloward y Raskin en áreas más amplias de la política social– ha habido modificaciones significativas y duraderas en los modos en que estas políticas se llevan a la práctica y en su contenido (Clark y Astuto, 1986; Piven y Cloward, 1982, y Raskin, 1986).²

2. Clark y Astuto (1986: 8) señalan que durante el actual período de Reagan, las siguientes iniciativas han caracterizado sus políticas educativas: la

El éxito de las políticas de la Administración Reagan y del tatcherismo en Gran Bretaña no debería ser evaluado simplemente en términos electorales. Necesitan ser juzgadas también por su éxito en la desorganización de otros grupos más progresistas, en su capacidad para desviar los términos del debate político, económico y cultural hacia el terreno más favorable al capital y la derecha (Hall y Jacques, 1983: 13). En estos términos no puede haber dudas de que el actual resurgimiento de la derecha ha logrado, en buena medida, su intención de crear las condiciones que la van a colocar en una posición hegemónica.

La derecha en Estados Unidos y Gran Bretaña se ha renovado y reformado totalmente a sí misma. Ha desarrollado estrategias basadas en lo que podríamos denominar un populismo autoritario (Hall, 1980: 160-61). Como expresa Hall, tal política se funda en una relación cada vez más cercana entre el gobierno y la economía capitalista, una declinación radical de las instituciones y el poder de la democracia política, y en intentos por restringir los derechos ganados en el pasado. Esto se suma a la intención de construir un consenso amplio para apoyar estas acciones (Hall, 1980: 161). El "populismo autoritario"³ de la nueva derecha tiene raíces excepcionalmente profundas en la historia de Estados Unidos. Allí, la cultura política siempre ha estado influida por los valores del protestantismo disidente del siglo XVII. Dichas raíces se vuelven aún más evidentes en períodos de intenso cambio y crisis social (Omi y Winant, 1986: 214). En palabras de Burnham:

"Cuandoquiera y dondequiero que las influencias de la 'modernización' –secularización, urbanización, la importancia creciente de la ciencia– han devenido inusualmente intensas, los epi-

reducción del rol federal en la educación, estimular la competencia entre escuelas con el fin de "terminar con el monopolio de la escuela pública", fomentar la competencia individual para lograr la "excelencia", aumentar la confianza en los niveles de desempeño para estudiantes y maestros, poner el acento en los contenidos "básicos", incrementar las alternativas de los padres "en torno a qué, dónde y cuándo sus hijos aprenden", ampliar la enseñanza de "valores tradicionales" en las escuelas, y la expansión de la política de transferir autoridad educativa al Estado y a nivel local.

3. Existe un debate acerca de la adecuación de este término. Ver Hall, 1985 y Jessop y otros, 1984.

sodios de reacción y la cultura política heredada han inundado el paisaje social. En todos estos casos, por lo menos desde fines de la Guerra Civil, tales movimientos han sido --más o menos explícitamente-- reaccionarios y, con frecuencia, han estado ligados a otras formas de reacción explícitamente políticas."

(Burnham, 1983: 125)

La nueva derecha actúa en forma creativa sobre estos fundamentos, modernizándolos y creando una nueva síntesis de sus variados elementos al vincularlos a los temores actuales. De esta manera, la derecha ha sido capaz de rearticular temas políticos y culturales tradicionales, y gracias a ello ha movilizado en forma efectiva el apoyo de las masas.

Como he señalado, parte de la estrategia ha consistido en el desmantelamiento intencional del Estado de Bienestar y de los beneficios que la clase trabajadora, la gente de color y las mujeres (estas categorías obviamente no son mutuamente excluyentes) han ganado a lo largo de décadas de duro trabajo. Esto se ha hecho bajo el pretexto del antiestatismo, de mantener al gobierno "fuera de las espaldas de la gente", y de la "libre empresa". Sin embargo, al mismo tiempo, en muchas áreas políticas, económicas y normativas, el actual gobierno es extremadamente centralista en sus puntos de vista y más aún en sus acciones diarias (Hall, 1985: 117).

Uno de los objetivos principales de una política de restauración derechista es luchar no en uno, sino en varios terrenos diferentes al mismo tiempo; no sólo en la esfera económica, sino también en la educación y en otras áreas. Este objetivo está basado en la comprensión de que, siempre que un grupo pretenda ser verdaderamente dominante y quiera reestructurar genuinamente una formación social, la dominación económica debe estar asociada al "liderazgo político, moral e intelectual". Así, como reconocen tan claramente el Reaganismo y el Thatcherismo, para triunfar en el Estado hay que triunfar también en la sociedad civil (Hall, 1985: 19). Como diría el notable teórico político italiano Antonio Gramsci, lo que estamos presenciando es una guerra de posiciones.

"Tiene lugar allí donde la relación del Estado con la sociedad civil, con 'el pueblo' y con las luchas populares, con los individuos y con la vida económica de la sociedad, ha sido completa-

mente reorganizada, donde ‘todos los elementos cambian’.”
 (Hall, 1980: 166)

La derecha, entonces, se ha impuesto una gran tarea: crear una verdadera “ideología orgánica”, que intenta expandirse por toda la sociedad, y formar una nueva “voluntad popular nacional”. Busca intervenir “en el terreno del sentido común ordinario, contradictorio”, “interrumpir, renovar y transformar en una dirección más sistemática” la conciencia práctica de la gente. Es esta reestructuración del sentido común –el cual es en sí mismo el resultado complejo y contradictorio de acuerdos y luchas previas– lo que se convierte en el objetivo de las luchas culturales que se están produciendo en la actualidad (Hall, 1988: 55).

En esta reestructuración, el reaganismo y el thatcherismo no crearon una suerte de falsa conciencia, generando modos de ver con poca conexión con la realidad. Más bien “operaron directamente sobre las experiencias reales y manifiestamente contradictorias” de gran parte de la población. Entraron en contacto con las esperanzas, los miedos y las necesidades percibidas en grupos de personas que se sentían amenazados por el alcance de los problemas asociados con la crisis en las relaciones de autoridad, en la economía y en la política (Hall, 1983).

Lo que se ha llevado a cabo ha sido la exitosa traducción de una doctrina económica al lenguaje de la experiencia, el imperativo moral y el sentido común. La ética del libre mercado se ha combinado con políticas populistas. Esto ha significado la amalgama de una “rica mezcla” de temas con una larga historia –nación, familia, deber, autoridad, standards y tradicionalismo– con otros elementos temáticos que también han adquirido gran resonancia en épocas de crisis. Estas últimas temáticas incluyen el interés individual, el individualismo competitivo –a lo que me he referido en otra parte como el individuo posesivo– (Apple, 1982) y el antiestatismo. De esta manera se crea, en parte, un sentido común reaccionario (Hall, 1983: 29-30).

La esfera de la educación ha sido una de las áreas en las que la derecha ha ganado más terreno. El objetivo social demócrata de ampliar la igualdad de oportunidades (una reforma un tanto limitada de por sí) ha perdido gran parte de su fuerza política y de su capacidad para movilizar a la gente. El “pánico” por la caída en los

standards y por el analfabetismo, los temores por la violencia en las escuelas, la preocupación por la destrucción de los valores de la familia y de la religiosidad, todos ellos han tenido consecuencias. Estos miedos son exacerbados y utilizados por los grupos dominantes en la política y la economía, los cuales han sido capaces de trasladar el debate sobre la educación (y sobre todas las cuestiones sociales) hacia su propio terreno, el terreno de la estandarización, la productividad y las necesidades industriales (Hall, 1983: 36-37)⁴. Por cuanto tantos padres están justificadamente preocupados por el futuro económico de sus hijos –en una economía que está cada vez más condicionada por salarios en descenso, el desempleo, la fuga de capitales y la inseguridad (Apple, 1986a)– el discurso de la derecha entra en contacto con las experiencias de mucha gente de la clase trabajadora y de la clase media baja.

Sin embargo, mientras este aparato conceptual e ideológico conservador parece estar ganando terreno rápidamente, queda por responder una de las cuestiones más críticas: ¿cómo es legitimada y aceptada semejante visión ideológica? ¿Cómo se logró esto? (Jessop et al., 1984: 49).

Entendiendo la crisis

El resurgimiento de la derecha no es un simple reflejo de la actual crisis. Constituye, más bien, una respuesta a dicha crisis (Hall, 1983). A partir de los años que siguieron a la segunda guerra mundial, la cultura política de Estados Unidos se distinguió cada vez más por el poderío imperial de la Unión, la prosperidad económica y el optimismo cultural. Este periodo duró más de dos décadas. Social y políticamente, fue la época de lo que se ha denominado el acuerdo social demócrata, en la cual el gobierno progresivamente se fue convirtiendo en un terreno propicio para alcanzar las condiciones requeridas para lograr la igualdad de oportunidades. Una prosperidad basada en el consumo, la extensión de los derechos y libertades a nuevos grupos, y la ampliación de la asistencia social, brindaron

4. Para una buena descripción de cómo estas cuestiones son manipuladas por grupos poderosos, ver Allen Hunter, 1984.

las condiciones para este acuerdo, tanto entre capital y trabajo como con los grupos históricamente más desposeídos –como los negros y las mujeres. Este arreglo entró en crisis a fines de los años 60 y principios de los 70 (Hunter, 1987: 1-3).

Allen Hunter nos describe perfectamente este acuerdo:

“Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta principios de los años 70, el capitalismo mundial ha experimentado el período más prolongado de crecimiento económico sostenido de su historia. En Estados Unidos, una nueva ‘estructura social de acumulación’ –‘el ambiente institucional específico dentro del cual se organiza el proceso de acumulación capitalista’– se articuló alrededor de varias características salientes: el objetivo ampliamente compartido de un crecimiento económico sostenido, el keynesianismo, la democracia pluralista de élite, una América imperial sosteniendo la guerra fría, el anticomunismo tanto en casa como en el extranjero, la estabilidad o la modificación gradual en las relaciones raciales, y una vida familiar estable en el contexto de una optimista cultura del consumo. En conjunto, estas características cristalizaron un consenso básico, y un conjunto de instituciones sociales y políticas que mantuvieron su hegemonía durante dos décadas.”

(Hunter, 1987: 9)

El núcleo de este acuerdo hegemónico estaba constituido por un compromiso entre capital y trabajo en el que el trabajo aceptó lo que podría denominarse “la lógica de la rentabilidad y el mercado como principios rectores de la asignación de recursos”. A cambio, recibía “una garantía de que los estándares mínimos de vida, los derechos de los sindicatos y los derechos democráticos liberales serían protegidos” (Bowles, 1982: 51). Estos derechos democráticos fueron extendidos además a los pobres, a las mujeres y a la gente de color, a medida que esos grupos expandieron sus propias luchas para superar las prácticas discriminatorias raciales y sexuales (Hunter, 1987: 12). Sin embargo, esta –limitada– extensión de derechos no podía durar a causa de las crisis económicas e ideológicas que pronto acosaron a la sociedad norteamericana: un conjunto de crisis que desafió el corazón mismo del acuerdo social-demócrata.

Los desórdenes de los años 60 y 70 –las luchas por la igualdad racial y sexual, las aventuras militares como Vietnam y Watergate y la persistencia de la crisis económica– produjeron tanto impacto como miedo. La “cultura dominante” fue sacudida hasta sus raíces de diferentes maneras. Los valores ampliamente compartidos de familia, comunidad y nación fueron alterados de un modo drástico; y tan importante como ello, no surgió ningún principio de cohesión tan convincente como para recrear un núcleo cultural. A medida que parecía desaparecer la estabilidad económica, política y jurídica (como también la supremacía militar), la política misma se “balcanizó”. Los movimientos sociales basados en las diferencias –regionales, raciales, sexuales, religiosas– se volvieron más visibles (Omi y Winant, 1986: 214-215). Se quebró el significado de lo que Marcus Raskin denominó “el bien común” (Raskin, 1986).

Las tradicionales soluciones social-demócratas “estatistas”, que en educación, bienestar social, salud y otras áreas similares se tradujeron en intentos a nivel federal y a gran escala de aumentar las oportunidades o brindar un nivel mínimo de asistencia, fueron percibidas como parte del problema y no como parte de la solución. Las posturas conservadoras tradicionales también fueron rechazadas con más facilidad; después de todo, la sociedad en la cual se fundaban estaba sufriendo importantes alteraciones. El núcleo cultural podía ser construido (y debía ser construido por acciones culturales y políticas bien fundadas y bien organizadas) alrededor de los principios de la nueva derecha. La nueva derecha enfrenta “el caos moral, existencial [y económico] de las décadas anteriores” mediante una red de organizaciones sumamente bien organizadas y financieramente sólidas, incorporando “un estilo político agresivo, un tradicionalismo religioso y cultural declarado abiertamente, y un claro compromiso populista” (Omi y Winant, 1986: 215-216; Hunter, 1984). En otras palabras, el proyecto aspiraba a construir una “nueva mayoría” la cual “desmantelaría el Estado de bienestar, legislaría un retorno a la moralidad tradicional, y detendría la marcha del desmembramiento político y cultural que representaron los años 60 y 70. Utilizando una estrategia política populista (ahora en combinación con un poder ejecutivo agresivo), dirigió un ataque al “liberalismo y al humanismo secular” y vinculó este ataque con lo que algunos observadores han afirmado era “una obsesión con la culpa

y la responsabilidad individual en las cuestiones sociales (el crimen, el sexo, la educación y la pobreza)" con fuertes convicciones contrarias al intervencionismo estatal (Omi y Winant, 1986: 221)⁵.

En este esquema, las particularidades de clase, raciales y sexuales resultan significativas. El movimiento para crear un consenso cultural conservador se construye, en parte, sobre las hostilidades de las clases trabajadora y media baja hacia aquellos que están por encima y por debajo, y es alimentado a su vez por un sentimiento muy real de antagonismo contra la nueva clase media. Burócratas y administradores del Estado, educadores, periodistas, planificadores, etc., comparten todos ellos parte de la culpa por las fracturas sociales que aquellos grupos han experimentado (Omi y Winant, 1986: 221)⁶. Temas como la raza, el género y las clases abundan aquí, punto al que volveré en la próxima sección de mi análisis.

Este movimiento se ve potenciado, dentro de los círculos académicos y gubernamentales, por un grupo de orientación neo-conservadora cuyos miembros se han convertido en el órgano intelectual del resurgimiento de la derecha. Una sociedad basada en el individualismo y las oportunidades de mercado, y la reducción drástica tanto de la intervención como de la asistencia del Estado: estos son los grandes lineamientos de su trabajo (Omi y Winant, 1986: 227) brindan un complemento a la nueva derecha, y son ellos mismos parte de la alianza intrínsecamente inestable que se ha formado.

Construyendo el nuevo acuerdo

Casi todos los movimientos sociales reformistas –incluyendo los feministas, los de gays y lesbianas, los estudiantiles y otros movimientos de los años 60– se inspiraron en las luchas de los negros

5. Para una discusión más completa acerca de cómo esto ha afectado la política educativa en particular, ver Clark y Astuto, "The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy" y Apple, 1986a.

6. Sin embargo, en otra parte he afirmado que algunos miembros de la nueva clase media –expertos evaluadores y testeadores de eficiencia, y muchos con habilidad técnica y gerencial– van a formar parte de la alianza con la nueva derecha. Y esto simplemente porque sus propios empleos y movilidad dependen de ella. Ver Apple, 1986a.

"como un hecho organizacional central o como una metáfora e inspiración política determinante" (Omi y Winant, 1986: 164). Estos movimientos sociales infundieron nuevos significados sociales a la política, la economía y la cultura; estas no constituyen esferas separadas: los tres niveles existen simultáneamente. Los nuevos criterios sociales acerca de la importancia de los derechos individuales infundieron un renovado sentido a la identidad individual, la familia y la comunidad, y penetraron en instituciones del Estado y en las relaciones de mercado. Estos movimientos sociales emergentes extendieron los intereses de la política a todos los aspectos del "terreno de la vida cotidiana". Los derechos individuales cobraron más importancia que nunca en casi todas nuestras instituciones, como se evidencia en los agresivos programas de Acción Afirmativa, en la extensión de la asistencia social y los programas educativos activistas, etc. (Omi y Winant, 1986)⁷. En el campo de la educación esto se vio claramente en el incremento de los programas bilingües y en el desarrollo de estudios sobre mujeres, negros, hispanos y indígenas en las escuelas secundarias y universidades.

Existen varias razones por las que el Estado se convirtió en el blanco principal de estos primeros movimientos sociales para la ampliación de los derechos individuales. En primer lugar, el Estado era el "factor de cohesión en la sociedad" e históricamente había sostenido y organizado prácticas y políticas que encarnaban la tensión entre los derechos de propiedad y los derechos individuales (Apple, 1982 y 1986a) como factor de cohesión, era natural concentrarse en él. En segundo lugar, "el Estado estaba atravesado por los mismos antagonismos que asediaban a la sociedad en su conjunto, antagonismos que eran ellos mismos el resultado de pasados ciclos de lucha [social]". A causa de esto se podían encontrar soluciones en el Estado; se podían obtener puntos de apoyo en las instituciones del Estado relacionadas con la educación y los servicios sociales (Omi y Winant, 1986: 177-178).

Sin embargo, pese a estos logros, las primeras coaliciones co-

7. La discusión en Bowles y Ginti, 1986, acerca de la "transportabilidad" de las luchas en torno a los derechos de las personas desde, digamos, la política a la economía, es muy útil aquí. He ampliado y criticado algunas de sus afirmaciones en Michael Apple, 1988.

menzaron a desintegrarse. En las comunidades minoritarias, la polarización de clases se profundizó. La mayoría de los residentes de barrios y guetos “permanecieron atrapados en la pobreza”, mientras que una porción relativamente pequeña de la población negra y mestiza⁸ logró aprovechar las oportunidades educativas y los nuevos empleos –estos últimos, en gran medida, dentro del Estado mismo– (Omi y Winant, 1986: 177-178). Con la crisis económica emergente, se desarrolló algo así como un juego de suma cero, en el cual los movimientos sociales progresistas tuvieron que luchar por una participación limitada en los recursos y el poder. Se desarrollaron relaciones antagónicas –en lugar de complementarias– entre los grupos. Los grupos minoritarios, por ejemplo, y el movimiento de mujeres (en su mayoría blancas y de clase media) tuvieron dificultades en integrar sus programas, objetivos y estrategias.

Esto fue exacerbado por el hecho de que, por desgracia, dada la construcción por parte de los grupos dominantes de un juego de suma cero, los triunfos de las mujeres a veces se lograban a expensas de los negros y mestizos. Además, los líderes de muchos de estos movimientos habían sido absorbidos por programas patrocinados por el Estado, los cuales –si bien la adopción de dichos programas constituía en parte una victoria– tenían el efecto potencial de arrancar a los líderes de sus comunidades de base disminuyendo la militancia en este nivel. Esto a menudo derivó en lo que se ha denominado la “ghettoización” de los movimientos dentro de las instituciones del Estado, a medida que las demandas más moderadas de los movimientos eran parcialmente adoptadas por los programas patrocinados por el Estado. La militancia es transformada en participación convencional (Omi y Winant, 1986: 180).

Las rupturas dentro de estos movimientos ocurrieron también por divisiones estratégicas, divisiones que, paradójicamente, resultaron de sus propios éxitos. Así, por ejemplo, aquellas mujeres que encaminaron su esfuerzo dentro de los canales político/económicos existentes podían aspirar a obtener logros en el empleo dentro del Estado y en la esfera económica. Otros miembros, más radicales, percibían tal “progreso” como “demasiado poco, demasiado tarde”.

Esto se puede ver claramente en el movimiento negro de los

Estados Unidos. Vale la pena citar uno de los mejores análisis de la historia de estas divisiones que se han realizado hasta el momento:

“Los límites del movimiento surgieron de las divisiones estratégicas que acaecieron como resultado de su propio éxito. Resulta ilustrativo el destino del movimiento negro. Unicamente en el sur, mientras luchaba contra una estructura política que le daba la espalda y una opresión cultural manifiesta, el movimiento negro fue capaz de mantener una unidad descentralizada, aún cuando los debates internos eran feroces. Una vez que se extendió hacia el norte, el movimiento negro comenzó a dividirse, porque proyectos políticos competitivos, ligados a diferentes segmentos de la comunidad, buscaron o bien su integración en la corriente dominante (reformada) o bien transformaciones más radicales del orden racial establecido. Luego de obtener algunas victorias iniciales contra la segregación, un sector del movimiento fue reconstituido como un grupo de interés, buscando el fin del racismo –entendido como prejuicio y discriminación–, y volviendo su espalda a las opositoras ‘políticas de identidad’. Una vez que el movimiento negro organizado se transformó en un mero grupo electoral, se encontró a sí mismo atrapado en un abrazo de oso con las instituciones del Estado cuyos programas había demandado él mismo, mientras que simultáneamente se lo aislaban de las principales instituciones del Estado moderno.”

(Omi y Winant, 1986: 190)

Durante el proceso, los sectores más radicales del movimiento fueron marginados o bien –y no debe olvidarse esto– simplemente fueron reprimidos por el Estado (Omi y Winant, 1986).

Aun cuando se obtuvieron logros importantes, la integración del movimiento en el Estado creó, en forma latente, condiciones que fueron desastrosas para la lucha por la igualdad. Un movimiento de masas de raíz militante se convirtió en un grupo electoral dependiente del Estado mismo. Y, lo que resulta importantísimo, con el desarrollo de los movimientos neo-conservadores y de derecha –con sus temáticas decididamente anti-estatistas– los éxitos obtenidos en el Estado fueron atacados en forma creciente, y la capacidad para reconstruir un movimiento de base a gran escala para la defensa de

8. N de la T: *brown* en el original, en referencia a las minorías étnicas.

dichos éxitos se debilitó considerablemente (Omi y Winant, 1986).

Así, cuando se producen ataques de la derecha a las políticas y prácticas educativas nacionales y locales más progresistas que beneficiaron a las personas de color, se vuelve cada vez más difícil desarrollar coaliciones de base amplia para oponerse a estas ofensivas.

En su fracaso por consolidar una nueva política democrática “radical” con aspiraciones mayoritarias, los nuevos movimientos sociales de los años 60 y 70 “suministraron el espacio político dentro del cual la reacción derechista pudo incubar y desarrollar su programa político” (Omi y Winant, 1986: 252). Así, las reformas del Estado logradas por –digamos– movimientos minoritarios de los años 60 en los Estados Unidos, y las nuevas definiciones de los derechos individuales encarnados por dichas reformas, “provieron de una gran variedad de blancos a los ‘contrarreformistas’ de los años 70”. Los neoconservadores y la nueva derecha continuaron con su propio “proyecto” político. Fueron capaces de rearticular temáticas ideológicas particulares y reestructurarlas nuevamente alrededor de un movimiento político (Omi y Winant, 1986: 155). Y estas temáticas estaban ligadas a los sueños, esperanzas y miedos de muchos individuos.

Examinemos esto en forma más detallada. Detrás de la restauración conservadora hay un claro sentido de pérdida: de control, de seguridad económica y personal, de los valores y conocimientos que deberían ser trasladados a los niños, de las visiones de lo que cuenta como los textos sagrados y la autoridad. La oposición binaria nosotros/ellos se vuelve aquí muy importante. “Nosotros” son los cumplidores de la ley, “trabajadores, decentes, virtuosos y homogéneos”. “Ellos” son muy diferentes. Son “vagos, inmorales, permisivos, heterogéneos” (Hunter, 1987: 23). Estas oposiciones binarias distancian a la mayoría de las personas de color, las mujeres, los gays, y otros, de la comunidad de individuos dignos. Los sujetos de discriminación ya no son aquellos grupos que han estado históricamente oprimidos, sino que son los “Americanos reales”, que encarnan las virtudes idealizadas de un pasado teñido de romanticismo. “Ellos” son indignos. Están obteniendo algo por nada. Las políticas que los asisten están “socavando nuestra forma de vida”, gran parte de nuestros recursos económicos, y creando un

control estatal sobre nuestras vidas (Hunter, 1987: 30).

Estos procesos de distanciamiento ideológico permiten que los sentimientos anti-feministas y anti-negros no aparezcan más como racistas o sexistas, ya que se ligan a otras cuestiones. Una vez más, Allen Hunter nos auxilia:

“La retórica racial se liga a sentimientos anti-Estado benefactor, encaja con el avance del individualismo económico; así, muchos votantes que afirman no ser prejuiciosos (y pueden no serlo en algunos casos) se oponen al gasto en asistencia social por considerarlo injusto. La retórica anti-feminista [...] se articula alrededor de la defensa de la familia, la moral tradicional y el fundamentalismo religioso.”

(Hunter, 1987: 33)

Todos estos elementos pueden integrarse mediante la formación de coaliciones ideológicas, que permiten a muchos norteamericanos que se sienten amenazados, volverse contra grupos de personas aún menos poderosos que ellos mismos. Al mismo tiempo les permite “atacar la dominación de las élites liberales y estatistas” (Hunter, 1987: 34).

Esta capacidad para identificar a una serie de “otros” como enemigos, como fuente de los problemas, es muy significativa. Uno de los elementos principales en esta formación ideológica ha sido, sin duda, la creencia de que las élites liberales en el poder “se estaban inmiscuyendo en la vida familiar, intentando imponer sus valores”. Esto estaba produciendo graves efectos negativos sobre los valores morales y las familias tradicionales. Gran parte de la crítica conservadora a los libros de texto y los programas de estudio, por ejemplo, descansa sobre estos sentimientos. En tanto esta postura ciertamente exageró el impacto de la “élite liberal”, y pese a que indudablemente restaba importancia al poder del capital y de otras clases dominantes (Hunter, 1987: 21) había suficiente verdad en ella como para que la derecha la utilizara en su intento por desmantelar el acuerdo previo y construir el suyo propio.

Entonces, se logra alcanzar un nuevo acuerdo hegemónico. Este combina la intención de las élites económicas y políticas dominantes de “modernizar” la economía, con grupos de la clase media y la clase trabajadora blancas preocupados por la seguridad, la fami-

lia, el conocimiento y los valores tradicionales, y los conservadores en lo económico (Hunter, 1987: 37). También incluye a una fracción de la nueva clase media cuyo progreso depende de la expansión de la responsabilidad, la eficiencia y los procedimientos gerenciales que conforman su propio capital cultural (Apple, 1986 a y b). Esta coalición ha triunfado parcialmente en alterar el significado mismo de lo que implica tener un objetivo social de igualdad. El ciudadano como consumidor "libre" ha reemplazado al anterior ciudadano, que emergía como situado en relaciones de dominación generadas estructuralmente. Así, el bien común estará ahora regulado exclusivamente por las leyes del mercado, la libre competencia, la propiedad privada y la rentabilidad. En esencia, las definiciones de libertad e igualdad ya no son democráticas, sino comerciales (Hall, 1986: 35-36). Esto es particularmente evidente en la proposición de planes "voucher" como "solución" para las desigualdades económicas y culturales masivas e históricamente arraigadas.

En suma, entonces, la derecha –tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña– ha tenido éxito en revertir algunas de las tendencias históricas de la posguerra.

"Ha comenzado a desmantelar y erosionar los términos del contrato social implícito sobre el cual se establecieron las fuerzas sociales después de la guerra. Ha modificado el pensamiento y la argumentación política corrientes. Allí donde la necesidad social había comenzado a establecer sus propios imperativos contra las fuerzas del mercado, ahora las cuestiones del "valor del dinero", el derecho privado de disponer de la propia riqueza, la ecuación entre la libertad y el libre mercado, se han convertido en los términos del intercambio, no sólo del debate político [...] sino también del pensamiento y el lenguaje de la reflexión diaria. Ha habido una sorprendente inversión de valores: el aura que solía conceder valor al bienestar de la población [esto es, el valor del bien común], adhiere ahora a todo aquello que sea privado –o pueda ser privatizado-. Una importante inversión ideológica está avanzando sobre la sociedad en su conjunto; y el hecho de que no haya barrido con todo lo anterior, y de que haya muchos puntos significativos [...] de resistencia, no contradice que –concebido no en términos de completa victoria, sino en términos de preponderancia dentro de un

equilibrio inestable– [la Derecha] ha [...] comenzado a reconstruir el orden social."

(Hall, 1988: 40)

Esta reconstrucción no es impuesta a sujetos no pensantes. No se realiza mediante la utilización por la derecha de lo que Freire ha llamado "sedimentación"⁹ allí donde el conocimiento y las ideologías se vuelven sentido común simplemente vertiéndolas dentro de las cabezas de la gente. Las concepciones dominantes o prevalentes del mundo y de la vida cotidiana "no establecen en forma directa el contenido de las ilusiones que supuestamente llenan las mentes de las clases dominadas" (Hall, 1988: 45). Sin embargo, los significados, intereses y lenguajes que construimos están estrechamente relacionados con las desiguales relaciones de poder existentes. Teóricamente hablando, el ámbito de la producción simbólica es un terreno en disputa, tanto como lo son otros ámbitos de la vida social. "El círculo de ideas dominantes acumula poder simbólico para proyectar o clasificar el mundo para otros", para establecer límites en lo que aparece como racional y razonable, en especial en lo que aparece como nombrable y pensable (Hall, 1988: 45). Esto no ocurre por una imposición, sino a través del trabajar y retrabajar sobre temáticas, deseos y miedos ya existentes. Desde el momento en que las creencias de la gente son contradictorias y sufren tensiones porque son lo que algunos han denominado polivocales (Mouffe, s/f: 96) es posible entonces movilizar a la gente en las direcciones más inesperadas dada su posición en la sociedad.

De esta manera, la conciencia popular puede ser estructurada hacia la derecha precisamente porque los sentimientos de esperanza y desesperación, y la lógica y el lenguaje utilizados para expresarlos, son "polisémicos" y pueden corresponder a una variedad de discursos. Así, un trabajador hombre que ha perdido su trabajo puede sentir antagonismo por las empresas involucradas en la fuga de capitales, o puede culpar a los sindicatos, personas de color o mujeres "que están tomando los empleos de los hombres". La respuesta es construida, no predestinada, por el juego de fuerzas ideológicas de la sociedad en su conjunto (Mouffe, s/f: 96). Y, aunque

9. N. de la T: *Banking* en el original.

esta construcción tiene lugar en un campo contradictorio y disputado, es la derecha la que parece haber sido más exitosa en suministrar el discurso que organiza dicho terreno.

¿Tendrá éxito la derecha?

Hasta aquí he esbozado de un modo amplio muchas de las razones políticas, económicas e ideológicas que lentamente desintegran el consenso socialdemócrata, el cual había conducido a una limitada extensión de los derechos individuales en la educación, la política y la economía. Al mismo tiempo, he demostrado cómo se está formando un nuevo “bloque hegemónico”, aglutinándose alrededor de nuevas tácticas y principios derechistas. El interrogante permanece: ¿será este acuerdo duradero? ¿será capaz de inscribir sus principios en el corazón mismo de la política norteamericana?

La total consolidación –dentro del Estado– de la agenda política de la nueva derecha enfrenta obstáculos muy concretos. En primer lugar, ha habido una suerte de “gran transformación” en cuestiones tales como las identidades raciales. Omi y Winant lo describen de la siguiente manera:

“El avance de nuevas identidades raciales colectivas durante los años 50 y 60 constituye el legado perdurable de los movimientos de minorías raciales. Actualmente, en tanto los progresos logrados en el pasado están siendo abandonados, y la mayoría de las organizaciones se demuestran incapaces de reunir cierto poder electoral en las comunidades de minorías raciales, la persistencia de las identidades raciales desarrolladas durante este período se destaca como el único obstáculo verdaderamente importante para la consolidación de un nuevo orden racial represivo.”

(Omi y Winant, 1986: 165)

Así, aún cuando los movimientos sociales y las coaliciones políticas son fracturados, aun cuando sus líderes son absorbidos, reprimidos y algunas veces asesinados, la subjetividad racial y la autoconsciencia desarrolladas por estos movimientos ha tenido una influencia permanente. “Ningún grado de represión o cooptación

[puede] cambiar eso”. En palabras de Omi y Winant, el genio se ha salido de la lámpara (Omi y Winant, 1986: 166). Este es el punto porque, en esencia, un nuevo tipo de persona ha surgido dentro de las comunidades minoritarias¹⁰. Se ha forjado una nueva y mucho más consciente identidad colectiva. Así, por ejemplo, en las luchas de la gente de color de las tres últimas décadas para obtener un mayor control de la educación, y para que ésta responda más directamente a su propia cultura e historia colectiva, ellos mismos se fueron transformando en forma significativa¹¹. Así:

“Los movimientos sociales crean identidad colectiva al ofrecer a sus adherentes una visión diferente de sí mismos y de su mundo; esto es, diferente de la visión del mundo y los autoconceptos ofrecidos por el orden social establecido. Esto se realiza mediante un proceso de rearticulación, que produce una nueva subjetividad mediante la utilización de la información y el conocimiento ya presentes en la mente del sujeto. Toman elementos y temas de su cultura y tradiciones, y les infunden un nuevo significado.”

(Omi y Winant, 1986: 166)

Estos significados le van a hacer excesivamente difícil a la derecha el incorporar las perspectivas de la gente de color bajo su paraguas ideológico, y van a crear continuamente tendencias opositoras dentro de las comunidades negras y mestizas. El crecimiento –lento pero constante– en el poder de la gente de color a nivel local, va a servir como contrapeso a la consolidación del nuevo acuerdo conservador.

Se suma a esto el hecho de que, aun dentro del nuevo bloque hegemónico, aún dentro de la coalición de la restauración conservadora, existen tensiones ideológicas que pueden repercutir seriamente en su capacidad para ser dominantes por un período prolongado. Estas tensiones se generan, en parte, debido a la dinámica de clases

10. Aquí digo “nuevo”, pero también debe destacarse la continuidad de las luchas de los negros por la libertad y la igualdad. Ver el profundo tratamiento de la historia de estas luchas en Vincent Harding, 1981.

11. Ver David Hogan, 1982 para una discusión de esto en relación a la dinámica de clases.

dentro de la coalición; los frágiles convenios se pueden deshacer por causa de las creencias –algunas veces directamente contradictorias– de muchos de los socios de este nuevo acuerdo.

Esto se puede observar, por ejemplo, en dos de los grupos comprometidos en el apoyo de este acuerdo. Aquí están operando lo que podríamos denominar sistemas ideológicos o códigos “residuales” y “emergentes”. La cultura e ideología residuales de la antigua clase media, de una porción de la clase trabajadora y de la clase media baja con movilidad ascendente –que pone el acento sobre el control, la realización individual, la moralidad, etc.– se han fusionado con los códigos emergentes de una porción de la nueva clase media –el salir adelante, la técnica, la eficiencia, la inserción y el progreso dentro de la administración pública, etc. (Apple, 1986b).

Estos códigos se encuentran en una relación intrínsecamente inestable. El acento puesto sobre la moralidad de la nueva derecha concuerda necesariamente con el énfasis amoral sobre las leyes económicas y el “hacer carrera”. La fusión de estos códigos sólo puede durar mientras los caminos hacia la movilidad no se bloqueen. La economía debe retribuir con trabajo y movilidad a la nueva clase media; de lo contrario, la coalición se ve amenazada. No hay garantías, dada la naturaleza inestable de la economía y los tipos de trabajos que se están creando, de que dicha retribución tenga lugar (Apple, 1986a; Carnoy, Shearer y Runenberg, 1984).

Esta tensión puede verse de otra manera, que muestra nuevamente que, a largo plazo, las perspectivas de una coalición ideológica duradera no son necesariamente buenas. Bajo el nuevo y más conservador acuerdo, las condiciones para la acumulación del capital y la ganancia deben ser intensificadas lo más posible por el Estado. Así, el “libre mercado” debe ser liberado. Tantas áreas de la vida pública y privada como sea posible deben alinearse con los principios del mercado privatizado, incluyendo las escuelas, la salud, la asistencia social, las cuestiones de vivienda, etc. Aun así, para generar ganancias, el capitalismo –por regla general– también requiere que los valores tradicionales sean subvertidos. La adquisición de mercancías y las relaciones de mercado se convierten en ley, y los valores más antiguos de la comunidad, “el conocimiento sagrado” y la moralidad, deben ser desecharados. Esta dinámica pone las semillas de posibles conflictos futuros entre los modernizadores

de la economía y los tradicionalistas culturales de la nueva derecha, que conforman una parte significativa de la coalición que se ha formado (Apple, 1986b)¹². Más aún, el individualismo competitivo –que está siendo tan fuertemente promocionado en los movimientos de reforma educativa en Estados Unidos– puede no adecuarse bien a los sentimientos, de alguna manera más colectivos, de la clase trabajadora tradicional y los sectores más humildes.

Finalmente, existen movimientos contra-hegemónicos que están surgiendo dentro de la educación misma. El antiguo acuerdo socialdemócrata incluía a muchos educadores, dirigentes sindicales, miembros de grupos minoritarios y otros. Existen señales de que, tal vez, la fractura de esta coalición sea sólo temporaria. Tomemos, por ejemplo, a los maestros; si bien los salarios han ido aumentando en todo del país, esto ha sido contrarrestado por un rápido incremento en el control externo del trabajo de los maestros, por la racionalización y desvalorización de sus trabajos, y por la creciente atribución de la culpa –a los maestros y a la educación en general– por la mayoría de las principales enfermedades sociales que asedian a la economía (Apple, 1982 y 1986a). Muchos maestros se han movilizado alrededor de estas cuestiones de un modo que evoca el trabajo del antiguo Boston Women's Teachers' Group (Freedman, Jackson y Boles, 1982). Más aún, en todo el país hay señales del surgimiento de coaliciones multirraciales entre maestros de la escuela elemental y secundaria, educadores universitarios y miembros de la comunidad, para actuar sobre las condiciones de trabajo de los maestros, y en apoyo de la democratización del currículum y la enseñanza. El Southern Coalition for Educational Equity Chalkdust en Nueva York, Substance en Chicago y el grupo de Rethinking Schools basado en Milwaukee, son algunos ejemplos (Apple, 1986a, Bastian et al., 1986, y Livingstone, 1987).

Aun considerando estas tensiones emergentes en la restauración conservadora, y el renovado incremento de alianzas opositoras a su intento de reconstruir las políticas y la ética del bien común, esto no significa que debamos ser optimistas. Es posible que, a causa de estas tensiones y movimientos de oposición, el programa

12. Para un análisis más amplio de la lógica del capitalismo, que la compara con otras tradiciones políticas y económicas, ver Andrew Levine, 1984.

económico de la derecha fracase. Aun así, su mayor éxito consiste en inclinar considerablemente la balanza de las clases hacia la derecha, y en modificar su percepción del bienestar (Hall, 1983: 120). La privatización, el beneficio y la codicia *deben* llegar a reemplazar cualquier compromiso colectivo serio.

De hecho, estamos en peligro, tanto de olvidar las décadas de trabajo duro que tomó incorporar una visión de igualdad—aún limitada—en la agenda social y educativa, como de olvidar la realidad de las condiciones opresivas en que viven tantos americanos. La tarea de mantener viva en la memoria colectiva la lucha por la igualdad y por los derechos de las personas en todas las instituciones de nuestra sociedad, es una de las tareas más significativas que los educadores pueden realizar. En estos tiempos de restauración conservadora, no podemos darnos el lujo de ignorar esta misión; esto requiere una renovada atención sobre las cuestiones curriculares importantes. ¿El conocimiento de quién se enseña? ¿Por qué se enseña de esta manera particular a este grupo particular? ¿Cómo incorporamos las historias y culturas de la mayoría de la gente trabajadora, de las mujeres, de las personas de color (estos grupos, por supuesto, no son mutuamente excluyentes), para que se los enseñe en forma responsable y sensible en las escuelas? Dado que la memoria colectiva que actualmente se preserva en nuestras instituciones educativas está fuertemente influida por los grupos dominantes de la sociedad (Apple, 1979), los esfuerzos continuados por promover una currícula y enseñanza más democráticas son ahora más importantes que nunca. Debería estar claro que el movimiento hacia un populismo autoritario, se va a tornar aún más legítimo sólo si los valores encarnados en la restauración conservadora están disponibles en nuestras instituciones públicas. El amplio reconocimiento de que hubo, hay y puede haber modos de vida económicos, políticos y culturales más equitativos, sólo puede lograrse mediante esfuerzos organizados por enseñar y expandir este sentido de la diferencia. Está claro que queda mucho trabajo educativo por realizar.

Así, no alcanza sólo con comunicar estas perspectivas con (obviamente) que dije con y no a) otros educadores. Si queremos vencer la apatía y el cinismo, la efectividad de la restauración conservadora en transformar nuestro discurso, y los programas derechistas en educación y en cualquier otra área, mucha más gente debería com-

prometerse en la articulación de alternativas críticas. Los impresionantes argumentos socialistas feministas sobre cómo uno debería organizarse y comprometerse en la actividad contrahegemónica, nos pueden enseñar bastante aquí (Culley y Portuges, 1985). Lo más importante es que para poder hablar, debemos mantener los pies sobre la tierra.

Formas exitosas de contrarrestar la reconstrucción derechista no pueden ser articuladas completamente en el nivel teórico. Comienzan y terminan, a menudo, a nivel de la práctica educativa. Por esta razón, no quiero finalizar este artículo con un conjunto de principios abstractos para orientar estrategias educativas con el fin de detener la marcha de la derecha. Como ya he observado, existen "modelos" de educación crítica y emancipatoria que se están construyendo actualmente en varios lugares; y se están dando en las escuelas, en el desarrollo comunitario, en muchos programas de alfabetización, etc.¹³. Pese a que éstos no están de ninguna manera por cambiar de modo radical e inmediato toda la conciencia de un país hacia la izquierda, estoy seguro de que brindan una gran cantidad de ideas acerca de lo que es necesario y posible ahora. Sin embargo, estoy seguro también de que estos principios y prácticas no se generan o aprenden a distancia. Se aprenden mediante un mediado compromiso con la consciente actividad diaria de luchar por un conjunto más justo de relaciones económicas, políticas y culturales.

Hay mucho trabajo educativo por realizar y, tal vez, participando en estas continuas luchas por la democracia en las escuelas, en las comunidades locales, en los trabajos remunerados y no remunerados, en las relaciones de raza, género y clase de la multitud de instituciones de las cuales participamos en nuestra vida diaria, no

13. Para comprender más claramente lo que está ocurriendo en el nivel de la práctica en algunas escuelas, ver *Rethinking Schools*, el periódico del Rethinking Schools Group en Milwaukee. Se lo puede obtener escribiendo a Rethinking Schools, P.O. Box 93371, Milwaukee, WI 53203. Ver también Ann Bastian, et. al., 1986. La discusión sobre programas de alfabetización organizados políticamente, en Colin Lankshear, 1986, es también de utilidad. Una de las discusiones más articuladas de un intento por una pedagogía políticamente más comprometida —y expresamente contra-hegemónica— se puede encontrar en Elizabeth Ellsworth, 1988. Para una historia de las tentativas del pasado del trabajo educacional contra-hegemónico, ver Kenneth Teitelbaum, 1988.

sólo podemos enseñar, sino que también podemos aprender. La derecha ha triunfado en parte por escuchar y, por supuesto, también por manipular sentimientos genuinos, y en este proceso ha demostrado el poder de lo ideológico. Aquí también tenemos mucho que aprender, ya que sólo comprometiéndonos en la tarea absorbente, difícil y agotadora —aunque finalmente inmensamente gratificante— de construir comunidades basadas en sentimientos variados pero compartidos, y en programas que prometen afrontar honestamente los problemas que la gente enfrenta en su vida cotidiana, podremos comenzar a transitar el camino que Raymond Williams ha denominado tan elocuentemente “el viaje de la esperanza” hacia la revolución (Williams, 1983: 268-269). Uno de los lugares en los que continúa este viaje de la esperanza es en las vidas reales y experiencias de aquellos maestros, padres y estudiantes políticamente activos, que están luchando en condiciones tan inciertas por una educación digna de su nombre. Podemos unirnos a ellos, asistirlos y ser ayudados por ellos. Durante este proceso, el “nosotros” puede volverse más amplio, más inclusivo, más democrático, una unidad más descentrada, contrarrestando de ese modo a la derecha. Hay demasiadas cosas en juego si no lo hacemos.¹⁴

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Mary (1985) “Teachers Unions and Industrial Politics”, tesis de doctorado no publicada, School of Behavioral Sciences, Macquarie University, Sidney.
- APPLE, Michael (1979) *Ideology and Curriculum*. Boston, Routledge.
- APPLE, Michael (1982) *Education and Power*. Boston, Routledge.
- APPLE, Michael (1986a) *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nueva York, Routledge.

14. Quisiera agradecer al Friday Seminar de la Universidad de Wisconsin, Madison por sus comentarios sobre las variadas versiones de este artículo. También estoy en deuda con Allen Hunter por sus ideas sobre las temáticas que discuto aquí.

- APPLE, Michael (1986b) “National Reports and the Construction of Inequality”, en *British Journal of Sociology of Education* 7, pp. 171-190.
- APPLE, Michael (1988) “Facing the Complexity of Power: For a Parallelist Position in Critical Educational Studies”, en Mike Cole (comp.) *Rethinking Bowles and Gintis*. Philadelphia, Falmer Press.
- BASTIAN, Ann, FRUCHTER, Norm, GITTELL, Marilyn GREER, Colin y HASKINS, Kenneth (1986) *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*. Philadelphia, Temple University Press.
- BOWLES, Samuel (1982) “The Post-Keynesian Capital-Labor Stalemate”, en *Socialist Review* 12 (Septiembre-Octubre).
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1986) *Democracy and Capitalism*. Nueva York, Basic Books.
- BURNHAM, Walter (1983) “Post-Conservative America”, en *Socialist Review* 13.
- CARNOY, Martin, Derek SHEARER y Russell RUNENBERG (1984) *A New Social Contract*. Nueva York, Harper and Row.
- CLARK, David y ASTUTO, Terry (1986) “The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy”, *Educational Researcher* 15, pp. 4-13
- CHANTAL MOUFFE (s/f) “Hegemony and New Political Subjects: Toward a New Concept of Democracy”, en Nelson y Grossberg (comps.) *Marxism and the Interpretation of Culture*.
- CULLEY, Margo y Catherine PORTUGES (comps., 1985) *Gendered Subjects*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- ELLSWORTH, Elizabeth (1988) “Why Doesn’t This Feel Empowering: Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy”, ponencia no publicada, Department of Curriculum and Instruction, University of Wisconsin, Madison.
- FREEDMAN, Sara, Jane JACKSON y Katherine BOLES (1982) *The Effects of the Institutional Structure of Schools on Teachers*. Somerville, Mass: Boston Women’s Teachers’ Group.
- GINTIS, Herbert (1980) “Communication and Politics”, en *Socialist Review* 10.

- GIROUX, Henry (1984) "Public Philosophy and the Crisis in Education", en *Harvard Educational Review* 54, pp. 186-194.
- HALL, Stuart (1980) "Popular Democratic vs. Authoritarian Populism: Two Ways of Taking Democracy Seriously", en Alan Hunt (comp.) *Marxism and Democracy*. Londres, Lawrence and Wishart.
- HALL, Stuart y JACQUES, Martin (1983) "Introduction", en Stuart Hall y Martin Jacques (comps.) *The Politics of Thatcherism*. Londres, Lawrence and Wishart.
- HALL, Stuart (1983) "The Great Moving Right Show", en Stuart Hall y Martin Jacques, (comps.) *The Politics of Thatcherism*, pp. 19-39. Londres, Lawrence and Wishart.
- HALL, Stuart (1985) "Authoritarian Populism: A Reply", en *New Left Review* 151.
- HALL, Stuart (1986) "Popular Culture and the State", en Tony Bennett, Colin Mercer y Janet Woollacott (comps.) *Popular Culture and Social Relations*. Milton Keynes, Open University Press.
- HALL, Stuart (1988) "The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists", en Cary Nelson y Lawrence Grossberg (comps.) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, University of Illinois Press, pp. 35-37.
- HARDING, Vincent (1981) *There is a River: The Black Struggle for Freedom in the United States*. Nueva York, Vintage Books.
- HOGAN, David (1982) "Education and Class Formation" en Michael Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Boston, Routledge and Kegan Paul, pp. 32-78.
- HUNTER, Allen (1984) "Virtue With a Vengeance: The Pro-Family Politics of the New Right", tesis de doctorado no publicada, Department of Sociology, Brandeis University, Waltham.
- HUNTER, Allen (1987) "The Politics of Resentment and the Construction of Middle America", presentación no publicada, American Institutions Program, University of Wisconsin, Madison.
- JESSOP, B., BONNE, K., BROMLEY, S. y LING, T. (1984) "Authoritarian Populism, Two Nations and Thatcherism", en *New Left Review* 147, pp. 33-60

- LANKSHEAR, Colin (1986) *Literacy, Schooling and Revolution*. Philadelphia, Falmer Press.
- LARRAIN, Jorge (1983) *Marxism and Ideology*. Atlantic Highlands, Humanities Press.
- LEVINE, Andrew (1984) *Arguing for Socialism*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- LIVINGSTONE, David (comp., 1987) *Critical Pedagogy and Cultural Power*. South Hadley, Mass: Bergin and Garvey.
- OMI, Michael y WINANT, Howard (1986) *Racial Formation in the United States*. Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- PIVEN, Frances y CLOWARD, Richard (1982) *The New Class War*. Nueva York, Pantheon Books.
- RASKIN, Markus (1986) *The Common Good*. Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- TEITELBAUM, Kenneth (1988) "Contestation and Curriculum: The Efforts of American Socialists, 1900-1920", en Landon Beyer y Michael Apple (comps.) *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Albany, State University of Nueva York Press.
- WILLIAMS, Raymond (1983) *The Year 2000*. Nueva York, Pantheon.

Una visión relacional
de la educación:
la estratificación de la cultura
y la gente en la sociología
del conocimiento escolar

Michael W. Apple
Lois Weis*

Las aproximaciones más utilizadas en el estudio del rol estratificador de la escuela –la tradición de la obtención de status y los trabajos etnográficos de orientación fenomenológica– han teorizado en forma insuficiente las concepciones de clase y economía. No suelen tratar en forma suficientemente correcta la dinámica cultural y política de la educación, y no tienen una adecuada comprensión de las “funciones” contradictorias de las escuelas. La sociología del conocimiento escolar ha realizado considerables progresos en el tratamiento de estas cuestiones, especialmente el de la complicada relación entre las instituciones educativas y las dinámicas de raza, género y clase. Aquí se ofrece un marco para analizar cómo estas dinámicas ideológicas producen la estratificación de la cultura y de la gente en la educación.

La vida diaria de maestros, administradores, padres y estudiantes en nuestras escuelas, está llena de presiones y tensiones políticas e ideológicas. Los recortes y suspensiones del presupuesto, los antagonismos de clase, raza y género, y la política interna de complejas instituciones burocráticas –todas estas constituyen parte del desorden experimentado por quienes trabajan dentro de

* State University de Nueva York, Buffalo, Nueva York

las escuelas. En tiempos de crisis fiscal y, a menudo, de severas diferencias ideológicas acerca de qué es lo que deberían hacer las escuelas, resulta difícil no percibir a la educación como parte de un marco más amplio de instituciones y valores. Aunque esto ha sido reconocido durante años por mucha gente que trabaja en escuelas y/o escribe acerca de ellas, la mayor parte de la investigación educacional ha sido en gran medida psicológica. Al concentrarse principalmente en cómo hacer que los estudiantes aprendan más matemática, ciencia, historia, etc. (lo cual no carece de importancia), ha olvidado indagar en el contexto más amplio en el que existe la escuela, un contexto que actualmente puede dificultar su progreso.

Actualmente, este modelo de investigación dominante –lo que se ha denominado la “tradición del rendimiento”– se ha debilitado por su desatención de dos cuestiones. En primer lugar, a causa de su énfasis positivista y su excesiva confianza en las aproximaciones estadísticas, ha sido incapaz de desenmarañar las complejidades de las interacciones cotidianas en las escuelas. Su enfoque en el producto ha conducido a una completa ingenuidad acerca del proceso mismo de la educación, de la dinámica interna de la institución. En segundo lugar, su tendencia hacia un ateoricismo, nos ha dificultado ligar estas dinámicas internas al contexto ideológico, político y económico general¹. En este modelo de investigación, las escuelas aparecen aisladas de la sociedad estructuralmente desigual (y conflictiva) de la que son –en la vida real– parte integrante.

En su clara discusión acerca de las principales aproximaciones a la investigación en educación, Karabel y Halsey (1977: 61) afirman que uno de los programas de investigación más importantes requeridos en la actualidad consiste en conectar los análisis “interpretativos” de las escuelas con los análisis “estructurales”. Es decir, para progresar necesitamos una aproximación que combine una investigación de las actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas cotidianas de las escuelas, con teorías generadoras del rol de las escuelas en la sociedad. Este ensayo revé algunos de los argumentos que han conducido a esta interpretación y que la han llevado adelante.

1. Para un análisis más extenso de ésta y otras aproximaciones de investigación, ver Apple (1979).

Qué hacen las escuelas

Como señala Hogan (1982), resulta difícil separar las cuestiones educacionales de las cuestiones “políticas” más amplias. El identifica cuatro categorías dentro de las cuales han caído estas cuestiones:

“La *política estructural* centrada en la naturaleza y fuerza de la alineación de la escuela con la economía (por ejemplo, conflictos en torno de la educación diferenciada y vocacional), y en los conflictos en torno a la estructura de las relaciones de autoridad dentro de las escuelas (por ejemplo, conflictos en torno a la centralización de la autoridad administrativa, la agremiación y la profesionalización); la *política del capital humano*, generado por los esfuerzos de los padres o comunidades en aumentar la tasa de rendimiento de sus hijos o de su población escolar en relación a otros chicos o poblaciones escolares; la *política del capital cultural* creada por los conflictos en torno de las definiciones competentes del conocimiento legítimo, esto es, conflictos por la distribución de la autoridad simbólica en la sociedad (por ejemplo, conflictos por los contenidos de la currícula o los libros de texto); y finalmente, *políticas de desplazamiento*, en las cuales las cuestiones educacionales (a menudo un tipo de conflicto en torno al capital cultural) se convierten en sustitutos para otros conflictos no educacionales de la comunidad.”

(Hogan, 1982: 52-53; itálicas agregadas)

Las categorías de Hogan constituyen tipos ideales, pero aún así son útiles. Los conflictos en torno al conocimiento, a los bienes y servicios económicos y a las relaciones de poder dentro y fuera de las escuelas, son todos de gran importancia. Para comprender estas complejas cuestiones, debemos dejar de percibir a las escuelas como ámbitos en los cuales sólo se busca maximizar el rendimiento de estudiantes individuales. En lugar de esta perspectiva de orientación psicologista e individualista, debemos percibir a las escuelas de un modo más social, cultural y estructural. Algunas preguntas organizan estas interpretaciones. ¿Qué es lo que hace la educación en este contexto más amplio? Cuando realiza aquello, ¿a quién beneficia?

En general, las investigaciones recientes sobre el rol social, ideológico y económico de nuestro aparato educacional, han apuntado a tres actividades en las cuales las escuelas están comprometidas. Aunque éstas están claramente interrelacionadas, podemos calificar estas "funciones" como colaborando en: a) la acumulación, b) la legitimación, y c) la producción (Apple y Taxel, 1982)². Cada una de ellas merece cierta elaboración.

Acumulación. Las escuelas colaboran en el proceso de acumulación del capital, al brindar algunas de las condiciones necesarias para recrear una economía generadora de desigualdades. Esto lo realizan, en parte, a través de su clasificación y selección de estudiantes en base al "talento". Al integrar a los estudiantes a un mercado común de antecedentes y a un sistema de segregación urbana, reproducen groseramente una fuerza de trabajo organizada jerárquicamente (ver, por ejemplo, Castells, 1980; Collins, 1979; Ogbu, 1978). Se ha sostenido que, en tanto los estudiantes son ordenados en forma jerárquica –un orden basado generalmente en las formas culturales de los grupos dominantes (Bernstein, 1977; Bourdieu y Passeron, 1977)–, a diferentes grupos de estudiantes se les enseñan diferentes normas, habilidades, valores, conocimientos y disposiciones, dependiendo de la raza, la clase y el sexo. De esta manera, las escuelas colaboran con la necesidad de la economía de contar con un cuerpo de empleados estratificado, y al menos parcialmente socializado (ver, por ejemplo, Bowles y Gintis, 1976; cf. Apple, 1982c; Olneck y Bills, 1980).

Debemos ser muy prudentes aquí. Uno fácilmente puede hacer que parezca que todo lo pertinente a la educación puede ser reducido a las necesidades de la división del trabajo o a fuerzas económicas fuera de la escuela. Dicha perspectiva –comúnmente denominada modelo de "base/superestructura"– es demasiado simplista y meca-

2. Hemos destacado intencionalmente el término "funciones", dado el debate en torno a la utilidad del concepto mismo de funcionalidad, ya que a menudo implica un proceso reproductivo interminable, relativamente libre de conflictos, con pocas probabilidades de cambio. Como veremos más adelante, en este artículo sostendremos desacuerdos básicos con esta postura. Para críticas a la lógica funcionalista en educación, ver Apple, 1982. Sin embargo, una sofisticada versión del análisis funcionalista es defendida en Cohen (1978).

nicista (ver Apple, 1982b, 1982c; Hall, 1977). Sin embargo, evitar tal reduccionismo no significa que podamos ignorar los vínculos reales entre la economía y la actividad de selección y clasificación de la educación.

Legitimación. Las escuelas constituyen parte importante de una compleja estructura mediante la cual se legitiman grupos sociales y se re-crean, mantienen y construyen continuamente ideologías sociales y culturales. Es decir, constituyen agentes de legitimación (Meyer, 1977). Así, las escuelas tienden a describirse a sí mismas y a la sociedad como meritocráticas, y como dirigiéndose inexorablemente hacia una mayor justicia social y económica. De esta manera, fomentan la creencia social de que las instituciones más importantes de nuestra sociedad se interesan de la misma manera por toda la población, sin miramientos de raza, clase y sexo. Desafortunadamente, los datos disponibles sugieren que esto ocurre menos de lo que nos gustaría pensar. De hecho, como han demostrado algunos investigadores dejando de lado los *slogans* de pluralismo en casi todo el terreno social, desde la política de salud hasta la política anti-inflacionaria, se puede observar un modelo según el cual el 20% superior de la población se beneficia mucho más que el 80% inferior (por ejemplo Navarro, 1976; O'Connor, 1973). Dadas las políticas emergentes de los regímenes derechistas en las sociedades capitalistas avanzadas, esta disparidad puede ser exacerbada aún más (Castells, 1980). Básicamente, mientras que la "sociedad capitalista tardía" tiene cierta cuota de pluralismo, el monto del mismo se ha exagerado mucho, y su carácter se ha modificado fuertemente a medida que los sectores regidos en forma corporativa han aumentado en forma creciente su poder sobre nuestras vidas (Macpherson, 1981: 65).

Sin embargo, el rol de la escuela en la legitimación no se limita a hacer que nuestro sistema socio-económico aparezca como natural y justo, o a marcar los límites entre grupos. Desde el momento en que las escuelas forman parte también de las instituciones políticas de nuestra sociedad, del *Estado*, deben legitimarse *a sí mismas*. Esto significa que, no sólo la economía, sino también el aparato educacional, la burocracia estatal y el gobierno en general, tienen sus propias necesidades de legitimación. Estos también deben generar

consenso en los gobernados. Sin embargo, la necesidad de legitimación política puede no siempre estar en consonancia con los requerimientos de la economía. Esto complica considerablemente estas cuestiones.

Producción. Finalmente, el aparato educacional como un todo constituye un importante conjunto de agentes para la producción. Esto es bastante complejo, pero básicamente lo que implica es lo siguiente. Nuestro modo de producción, distribución y consumo requiere de altos niveles de conocimiento técnico/administrativo para la expansión de los mercados, para la "defensa", para la creación y estimulación artificial de nuevas necesidades de consumo, para el control y la división del trabajo, para innovaciones comunicativas y técnicas con el fin de incrementar o mantener la participación en un determinado mercado o para aumentar los márgenes de ganancia, y, tan importante como esto, para el control cultural³. Las escuelas y universidades colaboran fundamentalmente en la producción de dicho conocimiento. Como centros de investigación y desarrollo cuyos costos están socializados (repartidos entre todos nosotros de manera que el capital no necesita pagar la mayor parte del costo) y como terreno de entrenamiento para futuros empleados de la industria, las universidades, por ejemplo, juegan un rol esencial en hacer accesible el conocimiento técnicamente utilizable, del cual dependen muchas de nuestras industrias de base científica, y sobre el cual se basa la industria cultural.

Al mismo tiempo, el conocimiento técnico/administrativo juega otro rol, menos económico, en la educación. Las escuelas están cada vez más dominadas por ideologías tecnicistas. Los programas curriculares, de enseñanza y de testeо más importantes, utilizadas por ejemplo en Estados Unidos, son, sorprendentemente, casi todos de orientación conductista y reductivista. Sin embargo, al intentar reducir todo el conocimiento a conductas atomicistas, muchas prácticas escolares también reducen la esfera cultural (la esfera del discurso democrático y de las comprensiones compartidas) a la aplicación de reglas y procedimientos técnicos. Básicamente, las

3. Estoy en deuda con Walter Feinberg por parte de este argumento. Ver también Noble (1977) y Apple (1979; 1982c, cap. 2).

preguntas de "por qué", se transforman en preguntas de "cómo". Cuando esto se combina con el hecho de que los conflictos serios generalmente están ausentes del currículum mismo, las ideologías instrumentales sustituyen a la conciencia y al debate ético y político (Apple, 1979). Aquí, los roles ideológicos y económicos de las escuelas a menudo se cruzan.

Sin embargo, debemos ser muy cuidadosos de no caer en la trampa del economicismo. La noción misma de un sistema educacional colaborando en la producción de conocimiento económica e ideológicamente útil, apunta al hecho de que las escuelas constituyen instituciones culturales además de económicas. Al definir el conocimiento de ciertos grupos como el legítimo para la producción y/o distribución, mientras que el conocimiento y tradiciones de otros grupos son considerados inapropiados como conocimiento escolar, las escuelas colaboran no sólo en la producción de conocimiento técnico/administrativo útil, sino también en la reproducción de la cultura y las formas ideológicas de los grupos dominantes.

Sin embargo, aun aquí, como lo demuestran algunas investigaciones, como por ejemplo el análisis de Willis (1977) acerca de la cultura de la joven clase trabajadora, los estudiantes de las escuelas frecuentemente rechazan el conocimiento y las ideologías dominantes. La escuela puede servir también como un ámbito de producción de prácticas culturales alternativas y/o de oposición, que no sirven (al menos de manera directa) a las necesidades de acumulación, legitimación o producción del Estado o del capital. No existe una correspondencia simple de uno a uno entre la economía y la cultura. Sin embargo, como cuando aludimos a las necesidades de legitimación relativamente autónomas de las instituciones del Estado, existe una dinámica cultural parcialmente autónoma que actúa también en las escuelas, y que no se reduce necesariamente a los resultados y presiones del proceso de acumulación del capital.

Esta breve descripción no comprende, por supuesto, todo lo que las escuelas hacen. Sin embargo, nuestras afirmaciones principales son las siguientes: no podemos comprender cabalmente la forma en que nuestras instituciones educacionales se sitúan dentro de una configuración más amplia de poder económico, cultural y político, a menos que intentemos examinar las *diferentes* funciones que realizan en nuestra formación social desigual. Además, aunque

necesitamos examinar los diversos roles que desempeñan las escuelas, no debemos asumir necesariamente que las instituciones educacionales siempre van a desempeñar con éxito estas tres funciones. La acumulación, la legitimación y la producción, constituyen presiones estructurales sobre las escuelas, no resultados inevitables. En parte, la posibilidad de que la educación no logre realizar lo "requerido" por estas presiones, se ve reforzado por el hecho de que estas tres funciones son a menudo *contradictorias*. Por momentos pueden actuar unas contra otras.

Un ejemplo de actualidad tal vez nos pueda ayudar aquí. En esta época de crisis fiscal, la industria requiere menos empleados de altos ingresos y altamente calificados. Esta necesidad declinante de empleados calificados y los problemas de ingresos en baja causados por la crisis fiscal, están generando una crisis concomitante en las instituciones educacionales y en el gobierno. Las clases poderosas y la industria han comenzado a cuestionar la necesidad de tantos estudiantes de formación liberal. La base misma de aceptación de los modos usuales de operar de la educación, se ve amenazada. Para hacer frente a los problemas de la disminución del apoyo financiero y a los cuestionamientos a su funcionamiento, la burocracia estatal y su aparato educacional (estimulados por presiones económicas y por altos funcionarios dentro del gobierno) han introducido mecanismos altamente centralizados de costo-beneficio y de contabilidad, "standards" más ajustados, subsidios reducidos para la educación superior, la reintroducción de los "básicos", etc. Sin embargo, durante este proceso, otros sectores de la población pueden perder confianza en la autoridad y legitimidad del gobierno, si perciben el ajuste como generador de desigualdad y como una limitación de los caminos que necesitan para progresar. Aquí chocan dos de las funciones de las escuelas. La política educacional queda atrapada en una situación contradictoria. Debe colaborar en la recreación de un orden económico e ideológico relativamente estrecho, mientras que mantiene su legitimidad a los ojos de los otros. Así, la necesidad de consenso del Estado, está a veces reflejada con las presiones que le han impuesto las condiciones económicas cambiantes (Apple, 1982c).

En tanto este constituye un ejemplo relativamente simple, nos sirve para destacar el hecho de que el aparato educacional a men-

do queda atrapado entre varios imperativos potencialmente competitivos. La "resolución" de un conjunto de problemas puede exacerbar otros. Dar respuesta abiertamente a los problemas de desigualdad económica, puede crear tensiones ocasionadas por las otras funciones que la educación "debe" llevar a cabo.

Así, al concentrarse sólo en una de las funciones dominantes que el sistema educacional supuestamente desempeña —como ser su rol ideológico y económico de colaborar en la reproducción de la división social del trabajo— no puede dar cuenta de manera adecuada de su posición como ámbito para otra actividad. Como ha sostenido persuasivamente Roger Dale (1982: 137), cualquier demanda impuesta a la educación, sólo puede comprenderse cabalmente si se percibe la relación entre la misma y el resto de las demandas generadas estructuralmente en las escuelas. Y estas relaciones son, a menudo, contradictorias. Volviendo a nuestra anterior cita de Hogan, podemos observar que las fuerzas y conflictos económicos no agotan por completo la manera en que deberíamos percibir lo que la educación hace. Los conflictos en torno al conocimiento y al poder, a la cultura y a la política, se cruzan con determinaciones económicas. Es importante lograr cierto grado de teorización acerca del modo en que estas fuerzas y conflictos reproducen y contradicen las relaciones de desigualdad más amplias que existen fuera de la escuela.

La obtención de status y la clase

En tanto la temática de los roles contradictorios que desempeñan las escuelas no ha sido un tema central entre aquellos que estudian la educación, la cuestión de la relación entre la enseñanza y la atenuación o re-creación de la desigualdad, no ha sido ignorada. La sociología de la educación en particular tiene una larga experiencia en el tratamiento de esta área, tanto a través de sus trabajos sobre la obtención de status, como en las más recientes investigaciones etnográficas sobre la cultura escolar, que han surgido en respuesta a algunas de las debilidades de las investigaciones sobre la obtención de status.

Desafortunadamente, ambas áreas de la sociología de la educación han tenido una inclinación estructural menor a la que podrían

haber tenido. Además, han sido desafiadas por algunas de las mismas razones por las que lo ha sido también el dominante y más psicologista modelo del "rendimiento". Y aunque han considerado seriamente algunos puntos de Hogan acerca de la naturaleza política/económica de la institución (en, por ejemplo, los persistentes intentos de los investigadores de la obtención de status por vincular el rendimiento en la escuela con la estructura ocupacional fuera de ella), han tenido menos éxito en el reconocimiento de los otros conflictos y funciones de nuestro sistema educacional. La "desigualdad" no puede ser vista como un instrumento de las relaciones de dominación y explotación estructural. La elección ocupacional por parte de los individuos, representa en forma insuficiente la dinámica y estructura de clases. De hecho, la estructura ocupacional *no* es semejante a la estructura de clases (Wright, 1980). Y, finalmente, como hemos observado, las escuelas hacen mucho más que vincularnos a un status ocupacional determinado.

Examinemos ahora en forma más detallada la investigación sobre la obtención de status, ya que sus fortalezas y debilidades conceptuales y empíricas suministran el contexto para el impulso necesario para las afirmaciones que faremos aquí. Tal vez la mejor manera de analizar estas cuestiones consista en contraponer, uno contra otro, los programas de investigación sobre la obtención de status y aquellos etnográficos, y examinar los argumentos de cada uno. Como veremos, a menudo encontraremos una división bastante amplia dentro y entre estas dos aproximaciones.

Aunque desafortunada, esta división entre una sociología de la educación interesada en investigaciones a gran escala, estadísticamente complejas, sobre la obtención de status por un lado, e investigaciones a menor escala y más intensivas de las características internas por otro, es actualmente bastante grande. Es casi como si los dedicados a las ciencias "blandas" nunca leyeron a los dedicados a las ciencias "duras", y viceversa. Basta con leer sólo dos publicaciones para encontrar pruebas de esta división: *Sociology of Education* en los Estados Unidos, y una nueva publicación inglesa *Sociology of Education*. La primera contiene investigaciones relativamente a-teóricas pero estadísticamente sofisticadas; la segunda contiene principalmente artículos teóricos, históricos y etnográficos.

Existen, por supuesto, otras divisiones dentro de este tipo de literatura, algunas de ellas, como veremos, igualmente significativas. El debate entre las aproximaciones marxistas y aquellas basadas en la estratificación, para el estudio de los beneficios que se pueden obtener de la educación, se está tornando serio. La discusión entre el interaccionismo simbólico y los análisis estructurales más marxistas de las características internas de las escuelas, continúa y es aún bastante intensa (Apple, 1978). Muchos de los comentarios que faremos en esta sección se relacionan con estas múltiples divisiones y cómo han conducido a un sustancial y fructífero programa de investigación sobre el problema más general de la relación entre la educación y la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase.

El interrogante básico que la investigación sobre la obtención de status busca responder, es el siguiente: ¿cuál es el balance entre las características atribuidas y logradas, en la determinación del futuro éxito educacional y ocupacional de un individuo? (Wright, 1979: 77). Los investigadores de la obtención de status también investigan esta cuestión con respecto al nivel de ingreso de los adultos. Muchos de los estudios longitudinales emergentes de esta aproximación, han buscado investigar la relación entre la obtención desigual de educación y la estratificación social. La idea subyacente en la cual se basan dichos estudios, es que las investigaciones longitudinales sobre la relación entre la realización académica y, por ejemplo, la ocupación o nivel de ingresos futuros, "nos van a ayudar a comprender no sólo 'quiénes terminarán dónde' sino también 'cómo llegan allí'." (Kerckhoff, 1980: viii).

La tradición en la cual se basa esta investigación se destaca por su sofisticación estadística, una sofisticación que ha aumentado claramente durante la última década. Debería ser elogiada tanto por su énfasis en el re-análisis de sus trabajos previos a la luz de los nuevos avances metodológicos, como por el intento de sus practicantes de crear a partir de investigaciones de otros⁴. Finalmente, debería ser reconocida por haber jugado un rol bastante importante (aunque tal vez menor de lo que se hubiera deseado) en la delibera-

4. Gran parte de la investigación reciente es resumida en Kerckhoff (1980), un libro valioso dentro del contexto de este programa de investigación.

ción política a nivel nacional. Sin embargo, queda claro que la investigación está poco teorizada en importantes aspectos. Todo lo que significa queda opacado, porque su fundamento teórico continúa siendo problemático. Si ella responde completamente a la cuestión de "cómo llegaron allí", o a cómo debemos pensar acerca de quiénes son "ellos", permanece como una pregunta abierta.

Por ejemplo, la relación entre la obtención de educación y la estructura ocupacional, aún tratada de manera elegante, descansa sobre una particular visión desarticulada de nuestra economía. Representa y teoriza a la clase como variable esencial de manera insuficiente. Aquí nos referimos a la clase no como el lugar que uno ocupa en una determinada escala ocupacional (como por ejemplo la conocida escala de Duncan), sino como un complejo montaje de relaciones culturales y económicas que ayudan a constituir la producción, el consumo y el control del trabajo y del capital económico y cultural.⁵

El significado de estas cuestiones acerca de la clase y del control del trabajo y la producción está en parte documentado por Wright (1979) en su interesante crítica a la tradición de la investigación sobre la obtención de status. El sostiene que los fundamentos teóricos de este programa descansan sobre una unidad de análisis concreta. Esta está constituida por el individuo atomizado. Es decir, "los resultados atribuidos a los individuos constituyen el objeto esencial de investigación, y las causas de estos resultados son percibidos en gran medida como operando a través de individuos" (Wright, 1979: 70). Wright continúa, afirmando que:

"[Mientras que] el parámetro para debatir las posiciones ocupacionales [en la teoría de la obtención de status] se basa en evaluaciones sociales de posiciones, y por lo tanto tiene un carácter social de posiciones, y por lo tanto tiene un cará-

5. Aunque éste constituye un tema muy complicado, el lector interesado tal vez desee seguir el argumento acerca de cómo se interpreta la clase a la luz de los análisis de las recientes críticas marxistas a la investigación sobre la obtención de status, como ser la de Erik Olin Wright; o parte del análisis histórico y empírico sobre la formación de clase, la cultura y el proceso de trabajo (1979), y Clarke, Critcher y Johnson (1979). Para un análisis histórico del rol (1979), y Hogan (1982).

ter supraindividual [...] la dinámica esencial de la teoría, sin embargo, es concebida casi en su totalidad en el nivel de los individuos atomizados. Las estructuras sociales tienen consecuencias porque están encarnadas en los individuos, bajo la forma de características personales. La estructura de clases es considerada como relevante en el análisis [...] sólo en tanto constituye uno de los factores que dan forma a los logros y motivaciones de los individuos. El interés de la teoría tiene que ver con la atribución vs. el logro como determinantes de los resultados individuales, y *no* con la estructura de los resultados mismos [...] El punto es que en las teorías de la obtención de status [...] las estructuras sociales son consideradas interesantes en tanto coacciones o determinantes de las acciones y resultados de los individuos. Salvo algunas excepciones, tienen poca relevancia teórica por sí mismas."

(Wright, 1979: 70)

Así, Wright sostiene que la falta de una adecuada teoría de la estructura social y de la política económica, una que sea específica de nuestro tipo de formación económica, hace difícil a los investigadores de la estratificación comprender cabalmente la relación entre la educación y los beneficios desiguales. Lograr dicha comprensión requeriría de una unidad de análisis diferente, una perspectiva totalmente desarrollada de la clase social, en lugar del individuo atomizado.

En suma, se ha sostenido que esta clase de investigación se ve debilitada fundamentalmente por su noción poco desarrollada de clase, su elección del individuo en lugar de la estructura social y las clases sociales como unidades de análisis básicas, y sus presunciones ateóricas sobre las ocupaciones y la división del trabajo (Wright, 1980).

Estos no son "meros" puntos teóricos. Han suministrado también las bases para un interesante programa empírico de orientación más estructural. Las recientes investigaciones realizadas por Wright (1979) han aportado conclusiones bastante importantes aquí. Por ejemplo, es más conveniente la utilización de la clase que la de status en la predicción del éxito individual (Wright, 1979: 126) Cuando la clase es la unidad de análisis más importante, queda claro que en la actual estructura de clase de Estados Unidos, los gerentes reci-

ben mayores réditos de su educación que los trabajadores (Wright, 1979: 165). Más aún, algunos datos indican que "la posición de clase se constituye una variable explicativa tan poderosa como el status ocupacional en la predicción del ingreso" (Wright, 1979: 225).

Pero ¿qué hay de las ventajas de la raza y el género? En tanto resultaría históricamente incorrecto y conceptualmente ingenuo reducir todas las cuestiones de género y raza a aquellas de clase, la investigación sugiere que cuando la categoría de clase (definida de un modo más completo y adecuado que en la mayor parte de la literatura referida a la estratificación y a la obtención de status) es controlada, otras diferencias referidas a los beneficios que brinda la educación se reducen. Esto se verifica en las diferencias entre negros y blancos (Wright, 1979: 195) y, en menor medida, entre mujeres y hombres (Wright, 1979: 216). Aquí, la verdadera cuestión es comenzar a indagar acerca de por qué existe una concentración tan grande de mujeres y miembros de grupos minoritarios dentro de la clase trabajadora y más específicamente aún dentro de fracciones particulares de dicha clase. ¿Cómo se cruzan la raza, el género y la clase en el capitalismo contemporáneo? Wright (1979: 201)⁶. Esto es difícil de comprender cabalmente dados los baches teóricos existentes en gran parte de la bibliografía actual.

Esto no significa que los resultados de esta tradición de investigación sean insignificantes. Por cierto, muchas de las conclusiones y de los procedimientos técnicos empleados para generarlas son bastante interesantes. Podemos hallar un ejemplo en un informe reciente de Jencks y sus colegas, *¿quién sale adelante?* (1979). Las conclusiones (muchas de ellas pertenecientes a Michael Olneck en su análisis de los efectos de la educación) son a menudo bastante provocativas. Olneck sostiene, por ejemplo, que los negros reciben pocos beneficios sustanciales si completan sólo el ciclo secundario, y que tienen posibilidades de recibir beneficios importantes, sólo aquellos negros que terminan sus estudios universitarios. Tal información puede (y debería) hacernos postular algunas importantes preguntas sobre nuestra intención de mejorar la reforma curricular. Se suma a esto el hecho de que la graduación secundaria parece

6. Ver también Women's Studies Group (1978), Reich (1981), y Omi y Winant (en imprenta).

recompensar mejor a aquellas personas que provienen de una posición relativamente ventajosa.

"Los hombres que provienen de posiciones menos ventajosas deben asistir a la universidad para obtener beneficios ocupacionales importantes de su educación".

(Jencks et al., 1979: 174-175)⁷

Estos descubrimientos son, por cierto, interesantes. Pero, nuevamente, sin un análisis más serio de la economía política de nuestro tipo específico de formación social, dichos descubrimientos carecen de un marco coherente que nos permita integrar esta y otra información dentro de un programa estructural viable. Su significado es, de hecho, poco claro.

La investigación sobre la obtención de status, aun en sus trabajos empíricos más interesantes, ha sido objeto de al menos alguna crítica seria de importancia para nuestra argumentación en este ensayo. Ha tendido a tratar a las escuelas como cajas negras. Confía en gran medida en los cuestionarios, en diferentes tipos de tests, en registros oficiales, entrevistas, etc., pero casi nunca se introduce en las escuelas para descubrir cómo se llega a los resultados que aparecen en dichos registros. Nunca se observa en carne y hueso a los estudiantes, maestros y administrativos que realizan todo esto. Aun aquellos investigadores que —como Bowles y Gintis (1976)— han criticado la actual investigación de aquella tradición, y que pertenecen a la izquierda política, han caído en la misma trampa. Todavía tratan a las escuelas como si las características internas de estas instituciones tuvieran poca importancia sociológica o, incluso cuando son consideradas, no se las indaga de forma directa. En el caso de Bowles y Gintis, este ha constituido un problema particular, desde el momento en que, como lo han demostrado recientes ethno-graffas marxistas, la correspondencia entre lo que se pretende que se enseñe en las escuelas y las necesidades de un mercado de trabajo jerárquico no está del todo clara. Como ya hemos señalado, los

7. Es importante destacar que casi todos estos trabajos fueron realizados sobre hombres. Por lo tanto no representa en forma suficiente, y reproduce en parte, la estructura de dominación patriarcal en la sociedad.

estudiantes de la clase trabajadora, por ejemplo, a menudo rechazan expresamente los antecedentes, el currículum explícito y oculto, y las normas que se enseñan intencionalmente en las escuelas (Apple, 1982c). La confianza en datos "externos" y "objetivos" ha hecho difícil a Bowles y Gintis, así como también a otros investigadores de la estratificación, no tratar a las escuelas como cajas negras. Desafortunadamente, en esta aproximación se omite qué es lo que realmente se enseña, qué es lo que realmente se aprende, qué es rechazado y cómo las vivencias de los actores de raza, clase y género mediatizan los resultados tan bien estudiados por los investigadores de la estratificación.

La necesidad de dicha investigación no ha sido ignorada dentro de la tradición de la investigación de la obtención de status. Dos de los investigadores de mayor sofisticación empírica dentro de esta tradición, han sostenido recientemente –de hecho con bastante fuerza– que para avanzar en forma sustancial en nuestra comprensión de qué hacen realmente las escuelas, necesitamos saber mucho más acerca de qué ocurre en el interior de dicha institución (Kerckhoff, 1976; Sewell y Hauser, 1980; Weis, 1982). Están sugiriendo claramente un programa de análisis etnográfico.

Dentro de la caja negra

Al examinar un aspecto de las divisiones de la sociología de la educación, y al explorar algunos de los debates dentro de ese aspecto, no deseamos dejar la impresión de que los análisis etnográficos pueden responder a todos nuestros interrogantes (no pueden); Tam poco deseamos que el lector piense que no existe ninguna división dentro de este aspecto, el cual es igualmente contencioso (existe).

En lo teórico, buena parte de la investigación etnográfica está más en deuda con la sociología de inclinación fenomenológica que con los procedimientos y estilos lingüísticos de la investigación sobre estratificación. En lugar de concentrarse en técnicas de muestreo a gran escala, uno actúa como observador participante. En lugar de examinar los datos sobre ocupación e ingreso, se examinan las prácticas culturales dentro de la escuela. El investigador pasa largos períodos de tiempo dentro de la escuela, examinando las

normas sociales y los significados informales e implícitos "negociados" que aplican los actores en un escenario determinado. Woods (1979) afirma que:

"La aproximación sociológica que inspira [este] trabajo deriva del interaccionismo simbólico. Este se concentra en cómo el mundo social es construido por la gente, cómo se esfuerzan continuamente por darle al mundo un sentido y asignar significados e interpretaciones a los hechos y a los símbolos utilizados para representarlos. Pone énfasis en las construcciones subjetivas de los hechos por parte de los estudiantes y maestros, y no en las presunciones que hacen acerca de ellos los sociólogos, y concede una importancia fundamental al proceso de asignación de significado y de definición de situaciones. De aquí el énfasis en las 'perspectivas' –los sistemas mediante los cuales asignamos sentido al mundo– y en los diferentes 'contextos' que influyen en la formación y funcionamiento de estas perspectivas. Estos sistemas perceptuales están, entonces, ligados a la acción. Así, la acción está impregnada de los significados que le asignan los participantes, y es revelada como una mezcla de estrategias, adaptaciones y acomodamientos. Dondequiera que vayan dentro de la escuela, los estudiantes y maestros están continuamente regulando, calculando, negociando, actuando y cambiando."

(Woods, 1979: 2)

Tal regular, calcular, negociar, actuar y cambiar, por supuesto tiene lugar. Y es importante saber cómo ocurre, cómo la realidad de la vida escolar es producida continuamente por nuestra interacción significante. Aun así, el mero hecho de que la realidad sea construida socialmente, no indica "cómo y por qué la realidad es construida de determinadas formas, y cómo y por qué determinadas construcciones de la realidad parecen tener el poder para resistir la subversión" (Whitty, 1974: 125). De esta manera, los trabajos etnográficos muy a menudo fracasan en el logro de algo que Karabel y Halsey consideraron como esencial: un reconocimiento y una teoría estructural que dé cuenta del poder desigual del capital económico y cultural dentro de las escuelas.

Esto no significa que toda la actividad en instituciones como las

escuelas debería ser reducida a formulaciones teóricas abstractas. Significa, sin embargo, que una debilidad importante de dicha investigación la constituye el hecho de no tomar lo suficientemente en serio que la clase y la cultura, la reproducción, la disputa y la resistencia, y la contradicción *aparezcan* en la vida cotidiana de maestros, niños y padres. Ellos son todos actores de clase, de género y de raza, no simplemente actores individuales. Las contradicciones y tensiones entre y dentro de las clases, entre campo y ciudad (y por lo tanto dentro de determinadas economías políticas locales), entre sexos y razas, etc., son experimentadas por las comunidades locales y por las escuelas como aquellas investigadas por la mayoría de los observadores participantes. A pesar de la riqueza y valor de estas descripciones etnográficas, a pesar de su ayuda para permitir que nos introduzcamos en la caja negra de la institución, con frecuencia nos dejan con el interrogante de qué significa todo ello. ¿Cómo podemos entender a las escuelas elementales en Estados Unidos, por ejemplo, sin situarlas en la dinámica de clase y género? La gran mayoría de los maestros de las escuelas elementales son mujeres, un número abrumador de los directores son hombres, y estos patrones de empleo constituyen parte de la división sexual y social del trabajo. Esta situación es estructural, aunque no abstracta —es vivida jo. Esta situación es estructural, aunque no abstracta —es vivida jo. Esta situación es estructural, aunque no abstracta —es vivida jo. Esta situación es estructural, aunque no abstracta —es vivida jo. Esta situación es estructural, aunque no abstracta —es vivida jo.

En gran parte de la investigación etnográfica en educación encontramos problemas sorprendentemente similares a aquellos hallados en la bibliografía sobre estratificación social. Uno a menudo se encuentra con una noción de clase social poco desarrollada, ligada de manera insuficiente a la economía política de las áreas en estudio. Las apreciaciones sobre la forma y contenido cultural de los estudiantes y de la escuela, cualesquiera que sean sus progresos por sobre la mayor parte de la investigación sobre la obtención de status, todavía están menos ligadas a la literatura sobre las culturas de clase, raza y género de lo que deberían (Clarke, Critcher y Johnson, 1979; Women's Studies Group, 1978). Y, finalmente, esta aproximación —y esto se verifica en muchas etnografías y en muchos estudios sobre educación y estratificación— carece de un importante elemento histórico. No está lo suficientemente conectada con los cambios producidos con el paso del tiempo en la división y control del

trabajo, con las continuas alteraciones en la composición de clase, y con las funciones históricamente cambiantes del Estado en lo referente a la educación. Este último punto, como hemos visto en nuestro ejemplo anterior, se torna especialmente crítico en épocas de lo que se ha denominado la crisis fiscal del Estado. Como ocurre en la tradición psicológica dominante de investigación en educación, las escuelas —todavía con demasiada frecuencia—, no son situadas en forma consciente dentro de la dinámica históricamente cambiante de la sociedad de la cual forman parte.

Nos ha quedado aquí una interesante predica. La investigación sobre la obtención de status ha sido fuertemente criticada por no introducirse dentro de la caja negra de la escuela. Se ha desarrollado con gran rapidez una tradición de investigación etnográfica que ofrece un importante contrapeso a aquellos análisis de orientación más estadística. Sin embargo, aunque ambas se complementan en este sentido, se hallan igualmente sujetas a otras importantes críticas. Ninguna de ellas se ha dedicado rigurosamente a analizar las relaciones que existen entre sus interrogantes y datos, y las cuestiones estructurales ligadas a la organización y control del tipo particular de formación social en la cual vivimos. De la misma manera, ambas han empleado nociones poco teorizadas de economía, clase y cultura. Y, finalmente, cada una de ellas ha ignorado sistemáticamente las complejas dinámicas e interrelaciones entre clase, economía y cultura. Es este nexo —las interconexiones dialécticas entre las relaciones de dominación y explotación, la forma y el contenido cultural y los modos de producción dominantes— el que se ha convertido en el foco de la investigación “culturalista” sobre el rol reproductivo de la educación. Esto es lo que se ha denominado la “sociología del conocimiento escolar”.

La sociología del conocimiento escolar

Estas temáticas que giran alrededor de la economía, la clase y la cultura dentro de la escuela no aparecieron en escena en forma repentina. Están precedidas por más de una década de investigaciones —algunas conceptuales, otras empíricas— y ahora han establecido firmemente lo que podría denominarse una problemática

culturalista crítica dentro de los estudios sociológicos sobre la escuela.

Ha habido un enfoque dual en estos estudios culturalistas. La cultura ha sido analizada como *experiencia vivida* y como *mercancía*. El primer enfoque examina la cultura como producida en la interacción continua y como un terreno en el cual son vivenciados los significados y antagonismos de clase, género y raza. El segundo percibe a la cultura como un producto, como una serie de artefactos producidos para ser usados. Ambos son necesarios, y ambos han estado presentes en la investigación que se ha desarrollado. No vamos a presentar una historia detallada del desarrollo de las tradiciones que estas investigaciones representan. Tales análisis pueden ser hallados en otros trabajos (Apple, 1976, 1978, 1979; Grierson, 1978; Karabel y Halsey, 1977, esp. cap. 1). Sin embargo vamos a trazar brevemente algunos de los fundamentos históricos, conceptuales y políticos sobre los cuales han descansado.

A fines de los años 60 y principios de los 70, cuando el análisis estructural de la forma y contenido cultural dentro de las escuelas permanecía relativamente inexplicada en la sociología de la educación en Estados Unidos, en otras partes se estaban haciendo incursiones en este terreno. En Inglaterra, por ejemplo, la publicación de la colección de Michael Young *Knowledge and Control* (1971), señaló el creciente interés en los orígenes y efectos sociales de la organización y selección del conocimiento curricular. Young, Bernstein (1977), Bourdieu y Passeron (1977) y otros en Europa, sostuvieron que la organización del conocimiento, la forma en que se lo transmite y la valoración de su adquisición, constituyen factores cruciales en la reproducción cultural de las relaciones de clase en las sociedades industriales.

En Estados Unidos —muchas veces como reacción a la orientación positivista y técnica que dominaba este campo (lo que hemos denominado anteriormente como la tradición del “rendimiento”)— surgieron cuestiones similares. Sin embargo, no surgieron tanto de la sociología de la educación como del campo del currículum. Fuertemente influenciado por la teoría crítica y la sociología del conocimiento, como también por el resurgimiento del diálogo marxista y neo-marxista, se hicieron intentos por ligar el conocimiento general tanto explícito como implícito— hallado en las escuelas, con las re-

laciones de dominación y subordinación existentes fuera de la institución (Apple, 1979).

En Estados Unidos, Inglaterra y Francia, se sostuvo que los interrogantes de la mayoría de los sociólogos de la educación y del currículum, ocultaban el hecho de que las relaciones de poder reales ya estaban presentes en sus modelos de investigación y en las perspectivas desde las cuales escribían. Como afirma Young (1971), los sociólogos estaban aptos para “tomar” como problemas de investigación propios, aquellas cuestiones generadas por el aparato administrativo existente, en lugar de “crearlos” ellos mismos. En trabajos sobre currículum, se afirmó que las temáticas de la eficiencia y el creciente rendimiento meritocrático habían despolitizado el campo casi por completo. Las cuestiones de “técnica” habían reemplazado las más fuertes y esenciales temáticas políticas y éticas sobre qué es lo que deberíamos enseñar y por qué (Apple, 1974).

Los intereses que guiaron este programa de investigación a medida que surgía en la década precedente, fueron tres:

- a) reemplazar “el análisis individualista y meritocrático de las relaciones entre la educación y la desigualdad social”, por una apreciación más histórica y estructural;
- b) “reemplazar las aproximaciones objetivistas y psicologistas” a la investigación sobre el rendimiento académico y el currículum escolar, por un “análisis socio-político” de aquello que es considerado como conocimiento escolar legítimo; y
- c) desafiar a las aproximaciones directivas y orientadas a la eficiencia y a la técnica, a la organización y control de las aulas y escuelas, y reemplazarlas por una “perspectiva socialmente interactiva y basada culturalmente” (Wexler, 1981b: 2).

Las escuelas eran percibidas no sólo como ámbitos en los que se “procesaba gente”, sino también como instituciones que “procesaban conocimiento” (Young, 1971). Uno de los puntos principales, de hecho, era la compleja relación entre estas dos clases de “procesamiento”. En términos de los conceptos introducidos previamente, se reconoció que las prácticas escolares se debían relacionar no sólo con los problemas del rendimiento individual, la selección ocupacional y la movilidad, sino también con los procesos de acumula-

ción del capital, de legitimación y producción. Tomando un concepto clave de Gramsci, esta investigación buscaba determinar cómo se mantenía la "hegemonía ideológica". ¿Cómo se relacionaba el control de la cultura y el significado, con la reproducción de (y más tarde, resistencia a) nuestro orden socio/económico? El trabajo intelectual de este período estuvo dedicado principalmente a la crítica de la ideología (Wexler, 1981a: 259).

La ideología era generalmente entendida de un modo althusiano. Como afirma Mouffe (1979), la persona individual no constituye "la fuente originaria de conciencia, la irrupción de un principio subjetivo en un proceso histórico objetivo". Por el contrario, la conciencia y el significado están construidos y "constituidos" por prácticas ideológicas preexistentes a los sujetos humanos y que "producen subjetividad". Así, "la ideología es una práctica que produce sujetos" (Mouffe, 1979: 171).⁸

Para los investigadores críticos de ambos lados del Atlántico, entonces, los recursos simbólicos organizados y transmitidos en la escuela no eran neutrales. Por el contrario, eran conceptualizados en términos *ideológicos*, como el capital cultural de grupos específicos. El mismo (aunque esta cultura sí tenía vida propia) funcionaba para recrear las relaciones de dominación y subordinación mediante el posicionamiento de los sujetos dentro de discursos y relaciones ideológicas más amplias. La cultura de la escuela constitúa, por lo tanto, un ámbito de conflicto ideológico, y no simplemente una serie de hechos, habilidades, disposiciones y relaciones sociales que debían enseñarse de la manera más eficiente y efectiva posible.

Para Bernstein, por ejemplo, el acento estaba puesto en cómo un determinado segmento de la clase media se reproducía a sí mismo mediante el control del aparato curricular y pedagógico de la escuela. En el trabajo de Bourdieu y Passeron, uno podía ver cómo el capital cultural de grupos de élite actuaba en las escuelas y universidades para reproducir los límites de clase, tanto dentro como fuera de los grupos dirigentes. Esto se logró, en parte, porque el sistema educativo era relativamente autónomo respecto de las necesidades de la producción. Fue esta misma autonomía la que le permitió reali-

8. Ver también Althusser (1971). Como veremos luego, esta posición ha sido fuertemente criticada tanto política como conceptualmente.

zar su trabajo ideológico⁹. Otros investigadores siguieron caminos similares, examinando cómo las principales formas del currículum, la pedagogía y la evaluación contribuían a la recreación de la hegemonía ideológica de las clases dominantes de maneras igualmente sutiles y complejas. Sin embargo, lo que unía a estos investigadores era su persistente interés por la *cultura*, no sólo la economía, y por la relación entre lo que en realidad ha ocurrido dentro del sistema educacional y las estructuras de dominación y explotación fuera del mismo. El objetivo —que se volvió más sofisticado con el paso de los años— era comenzar a integrar los análisis estructurales serios con estudios sobre la cultura vivenciada y como mercancía de la escuela. El problema era integrar de manera coherente los niveles micro y macro.

Este intento integrativo es resumido por uno de nosotros en un pasaje de un volumen anterior. Allí se sugería que, para superar a la investigación previa sobre qué hacen las escuelas y quién se beneficia con su actual organización y contenido, se debía indagar en tres áreas.

Debemos examinar críticamente no sólo "como un estudiante [puede] adquirir más conocimiento" (la cuestión dominante en el campo orientado a la eficiencia), sino también ¿"por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva son presentados en la escuela como conocimiento objetivo y fáctico"? ¿Cómo, concretamente, el conocimiento oficial puede representar configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman las escuelas estos modelos de conocimiento limitados y parciales como verdades incuestionables? Estas preguntas deben ser postuladas al menos en relación a tres áreas de la vida escolar:

- 1) cómo las rutinas diarias básicas de las escuelas contribuyen al aprendizaje de estas ideologías por parte de los estudiantes;
- 2) cómo las formas específicas del conocimiento curricular reflejan estas configuraciones;
- 3) cómo estas ideologías son reflejadas en las perspectivas funda-

9. Ver especialmente el último capítulo de Bernstein (1977). Bernstein (1982) constituye un intento aún más ambicioso de desarrollar una teoría que relacione la clase, la cultura y la ideología.

mentales que los mismos educadores emplean para ordenar, guiar y asignar significado a su propia actividad.

La primera de estas preguntas se refiere al currículum encubierto en las escuelas —la enseñanza tácita de normas, valores y disposiciones, llevada adelante simplemente por el hecho de vencer y vivir dentro de las expectativas institucionales y rutinas de la vida diaria de las escuelas durante algunos años. La segunda pregunta nos exige un análisis más problemático del conocimiento educacional, prestar una mayor atención a la “materia” del currículum, de dónde proviene el conocimiento, a quién pertenece dicho conocimiento, a qué grupos sociales apoya, etc. La última pregunta busca que los educadores estén más conscientes de los compromisos ideológicos y epistemológicos que tácitamente aceptan y promueven mediante la utilización de determinados modelos y tradiciones en su propio trabajo —un positivismo vulgar, sistemas de dirección, el estructural funcionalismo, un proceso de etiquetamiento social, o la modificación del comportamiento. Sin una comprensión de estos aspectos de la vida escolar que los conecte seriamente con la distribución, la calidad y control del trabajo, el poder, la ideología y el conocimiento cultural existente fuera de nuestras instituciones culturales, la teoría educacional y la actividad política pueden tener un impacto menor al esperado (Apple, 1979: 14).

Aunque tal examen crítico del conocimiento, de las relaciones sociales y de los compromisos ideológicos no alteraría por sí mismo ni a la educación ni a la sociedad, dicho programa de crítica era vislumbrado como el primer paso en la generación de una investigación y una práctica más emancipatoria. Creían que era necesario tener en cuenta tanto el interés de los etnógrafos en la vida cotidiana dentro de la escuela, como el interés de los investigadores de la estratificación en las instituciones, más allá de las escuelas. Sin embargo, en lugar de una mera descripción de los modos en que los actores construyen e interpretan socialmente a la realidad, la realidad misma fue percibida en forma crítica, como una construcción ideológica relacionada con la hegemonía de clase, raza y género. Y el principal concepto organizador, en lugar de ser la selección ocupacional individual, estaba representado por la reproducción de las relaciones de clase¹⁰. En palabras de Wexler (1983), tal criticismo im-

plicaba “eliminar el velo de neutralidad, al revertir el proceso social cognitivo de transformar a los valores en hechos”. Sin la reversión de este proceso, no tendríamos dónde comenzar.

Por supuesto, existían problemas con algunas de estas primeras formulaciones críticas. Ellos sostienen que era relativamente simple hacer una “lectura” ideológica de un texto, que los intereses sociales siempre estaban “representados” en el currículum y la enseñanza de manera tan sencilla como un espejo que refleja una imagen. Alguna vez esto puede ocurrir, pero no es lo más frecuente¹¹. Además, fueron la expresión de una postura según la cual las escuelas necesariamente tienen éxito en la enseñanza de un currículum encubierto que “refleja” (he aquí nuevamente la analogía del espejo) los requerimientos de la división del trabajo en la sociedad. Y, finalmente, ignoraban la realidad de las contradicciones y las luchas. Postularon un modelo demasiado pasivo. Como ha quedado mucho más claro durante estos últimos años, la gente —incluidos maestros y estudiantes— puede actuar en contra de las formas ideológicas dominantes. Los resultados finales tal vez no sean lo que las escuelas “se proponían” o lo que puede implicar una simple “lectura ideológica”. La hegemonía ideológica no constituía algo que o bien existía, o bien no existía en cualquier momento particular. Constituía (y constituye) una lucha constante, la conclusión de lo que no puede conocerse de antemano.¹²

Esta es una cuestión crucial, porque en tanto la hegemonía requiere del “consenso” de la mayoría dominada de la sociedad, nunca puede ser algo permanente, universal o simplemente dado. Debe lograrse continuamente. Cualquiera sea la estabilidad que posea, constituye un “equilibrio móvil, que contiene relaciones de fuerza favorables o desfavorables a esta o aquella tendencia” (Hebdige,

10. Sin embargo, más adelante vamos a sostener que la ideología no se puede reducir a la dinámica de clase. Esto ignora las impresionantes contribuciones hechas por las críticas feministas a la investigación y teorías marxistas ortodoxas. Ver Women's Studies Group (1978) y Arnot (1981).

11. Para una discusión más amplia sobre la compleja temática de la “representación” ideológica en un texto, ver Barrett, Corrigan Kuhn y Wolff (1979) y Sumner (1979).

12. Estas críticas han sido más ampliamente debatidas en Apple (1982c) y Wexler (1982). Ver también Giroux (1981, 1983).

1980: 16)¹³. Si la hegemonía no es estable ni está garantizada, puede ser quebrada y desafiada. Estos desafíos, de hecho, deberían aparecer a causa de las tensiones, contradicciones y desigualdades cada vez más evidentes, producidas por nuestro modo de producción, distribución y consumo dominante. La resistencia al mismo, aún cuando ésta no sea consciente, no siempre puede ser reincorporada en forma automática a las formas ideológicas dominantes¹⁴. Así, incluso el sistema educacional, en términos de su cultura interna y de sus relaciones con la sociedad global, *no* constituye simplemente un instrumento de dominación en el cual los grupos poderosos controlan a aquellos menos poderosos. Es el *resultado* de una lucha continua entre y dentro de los grupos dominantes y dominados.¹⁵

Dicha crítica interna no dejó de tener impacto. Wexler, un participante de los debates de la década pasada, describe de la siguiente manera parte de los cambios de perspectiva:

“La tendencia teórica dominante en la teoría social crítica de la educación [...] acentuaba el límite hasta el cuál la educación está estructuralmente determinada por la sociedad, la profundidad de la operación de la dominación cultural a través de la escuela, y los modos en que la cultura y la microestructura de la escuela hacen posible la perpetuación de las funciones macroestructurales de la acumulación del capital y la legitimación social. Estas ideas iniciales [fueron] entonces modificadas. Los dogmas centrales en el modelo de la economía política de la enseñanza y de la dominación cultural de clase mediante la transmisión de la ideología bajo la forma de conocimiento educacional, [fueron] modificados de manera significativa. El concepto de totalidad [económica fue] reemplazado por una conciencia de la relativa autonomía institucional. La integración estructural [dio] lugar a

13. Ver también el conocido trabajo de Connell, Ashendon, Kessler, y Dowsett (1982).

14. No deseamos transmitir que dichos desafíos siempre van a ser progresistas. La posibilidad de que no lo sean es sostenida por Plotke (1980, 1981).

15. Es importante destacar el hecho de que las prácticas y políticas educacionales a menudo son el resultado de conflictos entre segmentos de las clases dominantes. El modo en que el Estado está actuando actualmente para reconstruir el control hegemónico, dada la actual crisis económica, política y cultural, es examinado en Apple (1982a, 1982c).

la descripción de las contradicciones internas. La dominación [fue] mitigada por el análisis del conflicto de clases y de la resistencia estudiantil dentro de la escuela.”

Wexler (1981a: 248)¹⁶

Examinemos los puntos históricos de Wexler en forma más detallada. Mientras que la historia de este tipo de análisis crítico en la sociología del conocimiento escolar no ha sido necesariamente lineal, básicamente ha atravesado las siguientes fases. La primera fue la introducción de la necesidad de estudiar el rol de las ideas y de la conciencia, y no sólo las consecuencias ocupacionales de la escuela. Particularmente en Inglaterra, algunas de las versiones más extremas de lo que se denominó entonces la “nueva sociología de la educación” parecieron sostener que tal cuestionamiento de las presunciones acerca de las disposiciones curriculares y prácticas pedagógicas imperantes, percibidas como naturales por maestros y estudiantes, no sólo transformaría a la educación, sino que también conduciría a cambios de amplio alcance en la sociedad global” (SESCT, 1981). Aunque eran un poco ingenuos en lo político, el impacto de su postura no debiera ser subestimada. Al legitimar el estudio del conocimiento y de la conciencia—de la cultura—prepararon el terreno para gran parte de lo que ocurrió después.

Estimulada en parte por críticas a esta postura tan “ingenuamente posibilista” (por ejemplo, Bernbaum, 1977; Demaine, 1977; Grierson, 1978; Sharp y Green, 1974; Whitty, 1974), se incorporó al programa de investigación una teoría social más amplia. Esta tendió a ser una teoría de la correspondencia relativamente tosca, a menudo similar o basada en aquella postulada por Bowles y Gintis en *Schooling in Capitalist America*. En este caso, el acento estaba puesto en los “efectos determinantes de las relaciones de producción capitalistas, en la naturaleza de la enseñanza y la conciencia en las sociedades capitalistas” (SESCT, 1981: 3). Como consecuencia, se prestó menos atención al poder de las formas culturales dentro de las escuelas. Una teoría tan mecanicista era claramente insoste-

16. Aunque Wexler ha estado implicado en esta tradición de análisis crítico culturalista, critica algunas tendencias dentro de ella y sostiene que deben ser reemplazadas, dadas las condiciones económicas, políticas y culturales. Ver también Wexler y Whitson (1981).

nible por un largo período de tiempo, y en su lugar se desarrolló una orientación marxista más estructuralista¹⁷. En lugar de ver a la economía como determinante de todo lo demás, y a las escuelas como poco autónomas, la formación social era descripta como constituida por una *compleja totalidad* de prácticas económicas, políticas y cultural/ideológicas. En lugar de un modelo base/superestructura —según el cual las instituciones “superestructurales” como las escuelas son percibidas como totalmente controladas y dependientes de la economía—, estas tres clases de prácticas interrelacionadas, crean en forma conjunta las condiciones de existencia de cada una. Así, la esfera cultural, por ejemplo, posee una “relativa autonomía” y juega un “rol específico y central en el funcionamiento del conjunto” (SESCT, 1981: 3). Las teorías de la “sobreeterminación” se volvieron, entonces, mucho más visibles.

Esto puede parecer bastante abstracto, pero sus implicancias demostraron tener efectos importantes. Generó nuevamente un rápido desarrollo del estudio de la producción y reproducción cultural. Si la ideología y la cultura son “concebidas como portadoras de una autonomía más significativa que la meramente requerida para la reproducción de las relaciones de producción”, entonces el currículum escolar y las relaciones sociales cotidianas en las escuelas, como tipos de prácticas ideológicas, se vuelven muy significativas tanto teóricamente como en términos de las posibilidades para la acción (SESCT, 1981: 4; Nash, 1984).

Sin embargo, validando lo sostenido antes acerca de la naturaleza posiblemente contradictoria de las “funciones” que desempeñan las escuelas, y la naturaleza de los conflictos dentro y más allá de la institución, hubo (y hay ahora) una diferencia distintiva. Mientras que antes uno simplemente daba por sentado la existencia de una correspondencia entre la economía y la ideología, ahora se reconoce que puede haber disyunciones entre ambas. La reproducción no es lo único que ocurre. La cultura puede reproducir y contradecir las necesidades económicas. Las ideologías pueden ser inherentemente contradictorias en sí mismas y entre sí.

Deseamos destacar la importancia del hecho de que ha habido

17. Bowles y Gintis mismos han criticado sus trabajos iniciales. Ver Gintis y Bowles (1981).

un rápido movimiento de alejamiento de las formulaciones dogmáticas anteriores (Apple, 1982b). Por un lado, el economicismo ha sido cada vez más cuestionado, y por otro, los modelos de base/superestructura han sido examinados más profundamente, y esto ha dado lugar un grado considerable de flexibilidad. Esto resulta importante por varios motivos. Ha introducido un elemento de seria autocrítica en el debate sobre las relaciones entre educación, cultura y economía. Al demostrar la naturaleza relativamente autónoma de la cultura (y del Estado), y al rechazar las aproximaciones reductivistas que limitan todo a “funciones” de un modo de producción, podemos descubrir más fácilmente las especificidades de cada una de las áreas que estamos estudiando. Finalmente, y tal vez lo más importante para los educadores, estos debates teóricos han tenido un gran impacto en lo que es considerado como la eficacia de los esfuerzos prácticos.¹⁸

Seamos más específicos aquí. Si la educación no puede ser más que un epifenómeno atado directamente a las exigencias de la economía, entonces poco se puede hacer dentro de la educación misma. Así concebida, es una institución totalmente determinada. Sin embargo, si las escuelas (y la gente) no constituyen reflejos pasivos de una economía, y son, en cambio, agentes activos en la reproducción y en el debate de las relaciones sociales dominantes, entonces comprender lo que hacen y actuar sobre ellas adquiere gran importancia. Así, si las escuelas forman parte de un “terreno de debate”, y de un conjunto mucho más amplio de conflictos políticos, culturales y económicos cuyas consecuencias *no* están naturalmente destinadas a favorecer al capital, entonces la dura y continua lucha diaria en el nivel del currículum y la práctica de la enseñanza, forman parte también de estos conflictos más amplios. La clave consiste en ligar aquellas luchas diarias dentro de las escuelas, con otras acciones por una sociedad más progresista en aquel terreno más amplio.

Esto constituye un estímulo para contrarrestar el cinismo o la sensación de que no se puede hacer nada en las escuelas, actitud que ha imperado en la comunidad educacional de orientación crítica durante la última década. En cambio, el sentido mismo del rol activo

19. Ver Apple (1982c), en especial los capítulos 1 y 6, y las discusiones sobre el Estado en Carnoy y Levin (1985).

de las escuelas en la recreación de las relaciones hegemónicas que están siendo amenazadas constantemente —y, por lo tanto, tienen una necesidad constante de ser reconstruidas—, da lugar a un terreno para la acción conjunta con otros grupos progresistas —educadores, padres, grupos de trabajo, mujeres, personas de color, etc. La cultura —como mercancía y vivenciada— dentro de la caja negra, adquiere entonces un lugar aún más crítico. Investigar el rol que juega —y luchar en torno al mismo— se torna bastante significativo.

Por lo tanto, ha habido un interés aún mayor en los estudios culturalistas. Un gran número de investigaciones ha comenzado nuevamente a prestar una atención considerable a cómo “funciona” la ideología en los tejidos culturales. Esta investigación se concentra en la cultura como mercancía, en las “cosas” de la cultura, por ejemplo películas, textos, novelas, arte, etc., en un intento por destacar las tensiones, compromisos y contradicciones ideológicas en el tejido. Algunas de estas investigaciones han sido mucho más sofisticadas que las aproximaciones anteriores al análisis ideológico, intensificando su análisis cultural al inspirarse en los trabajos sobre semiótica y estructuralismo literario provenientes de las investigaciones europeas sobre ideología.¹⁹

Sin embargo, aunque por cierto mejor que aquello que los precedió, debemos recordar que estas aproximaciones sólo estudian un aspecto de la dinámica cultural. Como hemos observado, un análisis exhaustivo de la relación entre la ideología y el conocimiento, y las relaciones sociales de la enseñanza, debe incluir no sólo la investigación del tejido cultural, sino también la subjetividad. El proceso debe complementar al producto. Sin este enfoque dual, corremos el riesgo de olvidar algo muy importante: la actividad concreta de la gente.

Whitty (1981) dirige nuestra atención hacia algunos de estos peligros:

“Muchos escritores post-althusserianos, comprometidos en el intento por dilucidar más claramente las características específicas

de la práctica ideológica, han estado fuertemente influidos por trabajos de semiótica y lingüística. Esto ha conducido a una variedad de aproximaciones ‘estructuralistas’ para la interpretación de la ideología, concentrada en los modos en que los textos producen significado y posicionan a los sujetos a través de sus estructuras y normas internas, y no de sus contenidos manifiestos. [...] Tales investigaciones a menudo se interesan en los modos en que los textos dirigen y posicionan a ‘sujetos ideales’. Sin embargo [Richard] Johnson nos recuerda que el significado real del trabajo ideológico que realizan, depende de su relación con actitudes y creencias ya vividas. Las ideologías nunca se dirigen (‘interpelan’) a un ‘sujeto desnudo’ [...] Los individuos sociales concretos están ya construidos como agentes culturalmente clasificados por sexo y clase, con una subjetividad complejamente formada [...] En los análisis estructuralistas, siempre existe el peligro de quedar encerrados en las formas ideológicas en sí mismas e *inferir* efectos, subestimando la importancia del *momento* de la autocreación, de la *afirmación* de las creencias, o del hecho de *dar* consenso. Como tales, corren peligro de producir un modelo de la formación de la subjetividad demasiado mecanicista.”

(Whitty, 1981: 16)²⁰

Así, el agente activo debe tomar su lugar junto al sujeto que es “producido” por la ideología. La tensión entre las dos posiciones es constante. Existe una fuerte relación entre la ideología, y el conocimiento y prácticas de la educación. La ideología tiene poder, tanto a través de lo que incluye, como de aquello que excluye. Posiciona a la gente dentro de relaciones de dominación y explotación más amplias. Sin embargo, al ser experimentada, posee también elementos con connotaciones buenas y malas (Johnson, 1979: 43). Junto a las creencias y acciones que mantienen la dominación de los grupos y clases poderosos, existen elementos de análisis para una seria (aunque tal vez incompleta) comprensión: elementos que perciben los beneficios, el poder y el control desiguales, y que se introducen en la esencia de una realidad desigual. Así, aunque debemos continuar con aquella parte de nuestro programa que analiza el contenido

19. Para nuevos análisis y ejemplos de este trabajo, ver Apple y Weis (1983). Para nuevas discusiones acerca del texto como una constelación particular de prácticas políticas, culturales y económicas, ver Apple (1985).

20. Ver también Wexler (1982) y Apple y Weis (1983).

ideológico de la educación, deberíamos recordar que personas reales, con historias reales y complejas, interactúan con esos contenidos. La consecuencia ideológica es siempre el resultado de esa interacción, y no un acto de imposición.

Esta es una manera más dinámica de percibir la cuestión de la reproducción ideológica, que aquella que ha prevalecido en la bibliografía sobre ideología y enseñanza en el pasado. Provee los fundamentos para una teoría más completa de cómo funciona la ideología. En la próxima sección de este artículo vamos a ofrecer un modelo concreto que va a sintetizar los puntos teóricos que acabamos de tratar.

Analizando la dinámica de la ideología

En la sección anterior destacamos la creciente sofisticación de nuestros conceptos acerca de qué hacen las escuelas socialmente. Sostuvimos que las aproximaciones que se concentraban sólo en la economía y no en la cultura, o que trataban sólo con los productos culturales y no con los procesos culturales vividos, eran incompletas. También sostuvimos que la educación no es una empresa estable, dominada por consenso, sino que está dividida por conflictos ideológicos. Estos conflictos políticos, culturales y económicos son dinámicos. Están en movimiento constante, actuando a menudo cada uno sobre los otros, y siendo cada uno el resultado de antagonismos, acuerdos y luchas generados estructuralmente. Dada nuestra comprensión cada vez más profunda de la compleja relación entre la cultura y la formación y/o resistencia a la hegemonía ideológica, ¿qué implicancias tiene en nuestro problema más específico de la ideología y la educación?

En primer lugar, en vez de una teoría unidimensional, en la cual la forma económica es determinante, la sociedad es concebida como la constituida por tres *esferas interrelacionadas*: la económica, la cultural/ideológica y la política.

En segundo lugar, debemos ser prudentes en cuanto a sostener que las ideologías sólo son ideas que uno tiene en la cabeza. Son mejor interpretadas como procesos sociales que como cosas (Terborn, 1980: vii). Las ideologías tampoco son configuraciones li-

neales, simples procesos que necesariamente funcionan en la misma dirección o se refuerzan el uno al otro. Estos procesos a veces coinciden, compiten, se reemplazan, e incluso chocan entre sí. Se las puede describir mejor como la...

“...cacofonía de sonidos y signos de la calle de una gran ciudad, que como un texto que se comunica serenamente con un lector solitario, o el maestro o personalidad de la TV dirigiéndose a una audiencia callada y domesticada.”

(Therborn, 1980: viii)

El hecho de que tal vez no exista tal “audiencia callada y domesticada” apunta al carácter dialéctico de la ideología. Esto se evidencia claramente si pensamos acerca de los dos significados opuestos de la palabra “sujeto”. Las personas pueden ser tanto sujetos de un gobernante como sujetos de la historia. Cada uno de ellos connota un sentido diferente –el primero pasivo y el segundo activo. Así, las ideologías no sólo atan a la gente a un orden social pre-existente, sino que también capacitan a los miembros de dicho orden para la acción y el cambio social. De esta manera, las ideologías funcionan como algo más que un cemento que mantiene unida a la sociedad. *Ellas autorizan tanto como desautorizan* (Therborn, 1980: vii).

Este proceso de autorizar es en parte el resultado del hecho de que varios elementos o *dinámicas* generalmente están presentes al mismo tiempo en cualquiera de estos casos. Esto es importante. La forma ideológica no se reduce a la clase. Los procesos de género, edad y raza entran directamente en el momento ideológico (Therborn, 1980: 26)²¹. En realidad en la vida cotidiana las ideologías son vividas fuera de la articulación, los choques, o las contradicciones entre o dentro de, por ejemplo, la raza y el sexo.

Para comprender cómo funciona la ideología, debemos considerar cada una de las esferas y dinámicas que operan dentro de ella. El uso del siguiente cuadro puede resultar útil para ayudarnos a conceptualizar las relaciones intrincadas entre estos elementos:

21. Ver también la interesante discusión de Therborn sobre la necesidad de ligar los análisis de las ideologías de clase con los de chauvinismo masculino, en página 38, y el más extenso análisis de la relación entre clase y, en especial, género, en Apple (1986).

DINAMICA	ESFERAS		
	Económica	Cultural	Política
Clase			
Raza			
Género			

Como puede observarse en el cuadro, cada esfera de la vida social está constituida por las dinámicas de clase, raza y género. Cada una de estas dinámicas, y cada una de estas esferas, tiene su propia historia interna *en relación con* las otras. Cada dinámica se encuentra en cada una de las esferas. Así, para dar un ejemplo, es imposible comprender cabalmente las relaciones de clase en el capitalismo, sin percibir cómo el capital utiliza relaciones sociales patriarcales en su organización. La actual descalificación de las trabajadoras oficinistas mujeres, causada por la introducción de la tecnología del procesador de texto, y la consecuente pérdida global de empleos entre las mujeres de la clase trabajadora, nos ofrece un ejemplo en el que la clase y el género interactúan en la economía. En las escuelas, el hecho ya mencionado de que los maestros de las escuelas elementales son en su mayoría mujeres que históricamente provienen de un segmento particular de la población, pone de relieve la dinámica dual de la clase y el género actuando nuevamente (Apple, 1986). Asimismo, el rechazo de la enseñanza por parte de muchos jóvenes negros y mestizos²² en nuestros centros urbanos, junto con la sensación de orgullo de muchas jóvenes solteras de la escuela secundaria pertenecientes a las minorías étnicas por su capacidad para procrear, es el resultado de las complejas interconexiones entre las opresiones y luchas de clase, raza y género en el nivel de la cultura vivida por estos jóvenes.²³

22. N. de la T.: "brown" en el original, en referencia a las minorías étnicas.

23. Para un análisis empírico de algunas de estas interconexiones, en especial aquellas asociadas con la dinámica racial, ver Weis (1985).

Ejemplos como estos abundan. Pero nuestro interés principal consiste en demostrar el carácter relacional de la ideología. Las escuelas forman parte de las esferas económica, política y cultural. Las necesidades de cada una no siempre coinciden totalmente. Por lo tanto, las dinámicas que componen estas esferas también interactúan en la actividad diaria de las escuelas. Además, ellas no siempre se refuerzan entre sí. Esto convierte al análisis ideológico en una tarea complicada, ya que decodificar aunque sea un solo proceso ideológico, como ser el de género, resulta bastante difícil, con lo cual integrar a los otros dentro de aquel puede resultar extremadamente difícil.

Es importante reconocer esta dificultad. No debemos suponer que simples formulaciones nos pueden habilitar para comprender la vida real de nuestras instituciones educacionales. Como hemos visto aquí, las teorías más debatidas han sufrido importantes cambios a lo largo del tiempo, a raíz del surgimiento de dichas complicaciones. No tenemos ningún motivo para creer que ahora van a tornarse estáticas, ni tampoco pensamos que tal estática podría ser de gran ayuda. Creemos, sin embargo, que este campo va a progresar sólo mediante la utilización en sus análisis de prácticas concretas en instituciones concretas, y de procesos concretos de estratificación de la cultura y la gente en las escuelas.

Referencias bibliográficas

ALTHUSSER, L. (1971) "Ideology and Ideological State Apparatuses", en *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Londres, New Left Books.

APPLE, M. (1974) "The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings", en M. Apple, M. Subkoviak, y H. Lufler, jr. (comps.) *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility* (pp. 3-34). Berkeley, McCutchan.

APPLE, M. (1976) "Curriculum as Ideological Selection", en *Comparative Education Review*, 20, 209-215.

APPLE, M. (1978) "The New Sociology of Education: Analizing Cultural and Economic Reproduction", en *Harvard Educational Review*, 48, 495-503.

- APPLE, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1982a) "Common Curriculum and State Control", en *Discourse*, 2, 1-10.
- APPLE, M. (comp., 1982b) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1982c) *Education and Power*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1985) "The Culture and Commerce of the Textbook", en *Journal of Curriculum Studies*, 17, 147-162.
- APPLE, M. (1986) *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. y TAXEL, J. (1982) "Ideology and the Curriculum", en A. Hartnett (comp.) *The Social Sciences and Education* (pp. 166-178). Londres, Heinemann.
- APPLE, M. y WEIS, L. (comps., 1983) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, Temple University Press.
- ARNOT, M. (1981) *Class, Gender and Education*. Milton Keynes, The Open University Press.
- BARRETT, M., CORRIGAN, P., KUHN, A. y WOLFF, J. (comps., 1979) *Ideology and Cultural Production*. Nueva York, Macmillan.
- BERNBAUM, G. (1977) *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*. Nueva York, Macmillan.
- BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1982) "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction", en M. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (pp. 304-355). Boston, Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, Sage.

- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. Nueva York, Basic Books.
- CARNOY, M. y LEVIN, H. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Stanford University Press.
- CASTELLS, M. (1980) *The Economic Crisis and American Society*. Princeton, Princeton University Press.
- CLARKE, J., CRITCHER, C. y JOHNSON, R. (comps., 1979) *Working Class Culture*. Londres, Hutchinson.
- COHEN, G. (1978) *Karl Marx's Theory of History: A Defense*. Princeton, Princeton University Press.
- COLLINS, R. (1979) *The Credential Society*. Nueva York, Academic Press.
- CONNELL, R., ASHENDON, D., KESSLER, S. y DOWSETT, G. (1982) *Making the Difference*. Sidney, George Allen and Unwin.
- DALE, R. (1982) "Education and the Capitalist State", en M. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (pp. 127-161). Boston, Routledge and Kegan Paul.
- DEMAINE, J. (1977) *On the New Sociology of Education. Economy and Society*, 6, 111-144.
- EDWARDS, R. (1979) *Contested terrain*. Nueva York, Basic Books.
- GINTIS, H. y BOWLES, S. (1981) "Contradiction and Reproduction in Educational Theory", en Barton, Meighan y Walker (comps.), *Schooling, Ideology and Curriculum*. Barcombe, Falmer Press.
- GIROUX, H. (1983) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- GIROUX, H. (1983) *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, Bergin and Garvey.
- GREEN, A. (1980) *Extended Review. British Journal of Sociology of Education*, 1, 121-128.
- GRIERSON, P. (1978) *An Extended Review of Knowledge and Control, Explorations in the Politics of School Knowledge, and Society, State and Schooling*. *Educational Studies*, 4, 67-84.

- HALL, S. (1977) "Rethinking the 'Base and Superstructure' Metaphor", en J. Bloomfield (comp.), *Class, Hegemony and Party* (pp. 43-72). Londres, Lawrence and Wishart.
- HEBDIGE, D. (1980) *Subculture: The Meaning of Style*. Londres, Methuen.
- HOGAN, D. (1982) "Education and Class Formation: the Peculiarity of Americans", en M. Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (pp. 32-78). Boston, Routledge and Kegan Paul.
- JENCKS, C. et al. (comp., 1979) *Who gets ahead?* Nueva York, Basic Books.
- JOHNSON, R. (1979) "Histories of Culture/Theories of Ideology", en M. Barrett, P. Corrigan, A. Kuhn, & J. Wolff (comps.), *Ideology and Cultural Production* (pp. 49-77). Nueva York, St. Martin's Press.
- KARABEL, J. y HALSEY, A. (comps., 1977) *Power and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford University Press.
- KELLY, G. y NIHLEN, A. (1982) "Schooling and the Reproduction of Patriarchy", en M. Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (pp. 162-180). Boston, Routledge and Kegan Paul.
- KERCKHOFF, A. (1976) "The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?", *Social Forces*, 55, 368-381.
- KERCKHOFF, A. (comp., 1980) *Research in Sociology of Education and Socialization: Longitudinal Perspectives on Educational attainment*. Greenwich, JAI Press.
- MACPHERSON, C. (1981) "Do We Need a Theory of the State?", en R. Dale, G. Esland, R. Ferguson, & M. MacDonald (comps.), *Education and The State*, Vol. 1 (pp. 61-75). Sussex: Falmer Press.
- MEYER, J. (1977) "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- MOUFFE, C. (1979) "Hegemony and Ideology in Gramsci", en C. Mouffe (comp.), *Gramsci and Marxist Theory* (pp. 168-204). Boston, Routledge.
- NASH, R. (1984) "On Two Critiques of the Marxist Sociology of Education", *British Journal of Sociology of Education*, 5, 19-31.

- NAVARRO, V. (1976) *Medicine under Capitalism*. Nueva York, Neale Watson.
- NOBLE, D. (1977) *America by Design*. Nueva York, Knopf.
- O'CONNOR, J. (1973) *The Fiscal Crises of the State*. Nueva York, St. Martin's Press.
- OGBU, J. (1978) *Minority Education and Caste*. Nueva York, Academic Press.
- OLNECK, M. y BILLIS, D. (1980) "What Makes Sammy Run: An Empirical Assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory", *American Journal of Education*, 89, 27-61.
- OMI, M. y WINANT, H. (en prensa) *Racial formation in the United States*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- PLOTKE, D. (1980) "The United States in Transition: Toward a New Order?", *Socialist Review*, 10, 71-123.
- PLOTKE, D. (1981) "The Politics of Transition: The United States in Transition II", *Socialist Review*, 11, 21-72.
- POULANTZAS, N. (1975) *Classes in Contemporary Capitalism*. Londres, New Left Books.
- REICH, M. (1981) *Racial Inequality*. Princeton, Princeton University Press.
- SEWELL, W. y k, R. (1980) "The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements", en A. Kerckhoff (comp.) *Research in Sociology of Education and Socialization: Longitudinal Perspectives on Educational Attainment* (pp. 59- 99). Greenwich, JAI Press.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1974) *Education and Social Control*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- SESCT (Society, Education and the State Course Team) (comps., 1981) *The Politics of Cultural Production*. Milton Keynes, The Open University Press.
- SUMNER, C. (1979) *Reading Ideologies*. Nueva York, Macmillan.
- THERBORN, G. (1980) *The Ideology of Power and the Power of Ideology*. Londres, New Left Books.

- WEIS, L. (1982) "Educational Outcomes and School Processes", en P. Altbach, R. Arnone y G. Kelly (comps.), *Comparative Education*. Nueva York, Macmillan.
- WEIS, L. (1985) *Between Two Worlds*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- WEXLER, P. (1981a) "Body and Soul: Sources of Social Change and Strategies for Education", *British Journal of Sociology of Education*, 2, 247-267.
- WEXLER, P. (1981b) "Change: Social, Cultural, educational", en *New Directions in Education: Critical Perspectives* (Occasional Paper nro. 8). Buffalo, Department of Social Foundations and Comparative Education Center, Universidad de Nueva York en Buffalo.
- WEXLER, P. (1982) "Structure, Text and Subject", en M. Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (pp. 275-303). Boston, Routledge and Kegan Paul.
- WEXLER, P. (1983) *Critical Social Psychology*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- WEXLER, P. y WHITSON, T. (1981) *Hegemony and Education*. Mimeo, University of Rochester, Rochester, Nueva York.
- WHITTY, G. (1974) "Sociology and the Problem of Radical Educational Change", en M. Flude y J. Ahier (comps.), *Educability, Schools and Ideology* (pp. 2-137). Londres, Croom Helm.
- WHITTY, G. (1981) "Ideology, Politics and Curriculum", en Society, Education and the State Course Team (comps.) *The Politics of Cultural Production*. Milton Keynes, The Open University Press.
- WILLIS, P. (1977) *Learning to Labour*. Westmead, Saxon House.
- WOMEN'S STUDIES GROUP (1978) *Women Take Issue*. Londres, Hutchinson.
- WOODS, P. (1979) *The Divided School*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- WRIGHT, E. (1979) *Class, Structure and Income Determination*. Nueva York, Academic Press.
- WRIGHT, E. (1980) "Class Occupation", *Theory and Society*, 9, 177-214.
- YOUNG, M. (comps., 1971) *Knowledge and control*. Londres, Macmillan.

Lo que olvidan los post-modernistas: capital cultural y conocimiento oficial

La alianza conservadora ha intentado transformar el fin de la educación. Intenta brindar las condiciones educacionales consideradas necesarias para incrementar la competitividad internacional, la ganancia y la disciplina, y para volver a un pasado romantizado del hogar, la familia y la escuela "ideales". Mediante un análisis del (de los) programa(s) derechista(s) y su influencia sobre cuál es el conocimiento considerado como legítimo en las universidades, planteo algunas cuestiones acerca de la tendencia entre muchos post-modernistas dedicados a la educación, a ignorar la economía política del conocimiento de alto nivel. A la vez que advierto contra los análisis reductivistas, sugiero importantes conexiones entre el dominio del conocimiento técnico/administrativo y el proyecto industrial.

Introducción

Todos clavaron la vista asombrados en el director del departamento. Pronto la sala quedó inundada de una mezcla caótica de sonidos de enojo y descreimiento. No era la primera vez que nos informaba sobre "qué estaba bajando desde arriba". Cosas similares ya habían ocurrido antes. Después de todo, esto era sólo otra batalla

perdida. Sin embargo, para todos y cada uno de nosotros en esa sala, quedaba claro a partir de ese momento, que a pesar de nuestras luchas para proteger a la educación con el fin de evitar su total integración al proyecto derechista de competitividad y racionalización económica, estábamos perdiendo.

Fue difícil imponer orden en la reunión. Pero, lentamente, controlamos nuestras emociones el tiempo suficiente como para escuchar lo que el Departamento de Estado de Instrucción Pública y la Legislatura habían determinado como lo mejor para todos los estudiantes de Wisconsin –desde el jardín de infantes hasta la universidad. A partir del año siguiente, todos los estudiantes no graduados que quisieran convertirse en maestros deberían tomar un curso sobre educación para el empleo, básicamente un curso sobre los “beneficios del sistema de libre empresa”. Al mismo tiempo, toda la currícula escolar del nivel primario y secundario –desde los cinco años en adelante– debía integrar en sus programas de estudio, un programa coherente de educación para el empleo. Después de todo, no se puede empezar demasiado joven, ¿o sí? La educación, a fin de cuentas, constituía simplemente un proveedor de “capital humano” para el sector privado.

Comienzo con este relato porque pienso que, con frecuencia, es mejor comenzar por nuestras experiencias como maestros y estudiantes en esta época de conservadurismo. Comienzo aquí, además, porque a pesar de que hay una nueva administración en Washington que tal vez refrene algunos de los excesos del programa social derechista, los términos del debate y las condiciones económicas y sociales existentes, han sido transformadas notablemente en una dirección conservadora (Apple, 1993). No deberíamos ser románticos con respecto a qué va a ocurrir en nuestras escuelas y universidades, sobre todo a raíz de la crisis fiscal del Estado y la aceptación de los principales aspectos del programa económico y social conservador dentro de ambos partidos políticos. La historia que relaté hace un momento, puede servir como metáfora de lo que está ocurriendo con gran parte de la vida educacional en las universidades y otros ámbitos.

Permítanme situar esta historia dentro de las transformaciones más amplias que la alianza conservadora ha intentado introducir en la educación y en la sociedad en su conjunto.

Entre el neo-conservadurismo y el neo-liberalismo

El conservadurismo por su sólo nombre, anuncia una interpretación de su programa. Conserva. Por supuesto, son posibles también otras interpretaciones. Una podría decir, de un modo algo torcido, que el conservadurismo sostiene que no debe hacerse nada por primera vez (Honderich, 1990: 1). Sin embargo, por varios motivos, esta afirmación es ilusoria, ya que con la derecha actualmente en ascenso en muchas naciones, somos testigos de un proyecto mucho más activista. Los políticos conservadores son actualmente, en gran medida, los políticos del cambio –no siempre, pero está claro que la idea de “No hacer nada por primera vez” no es una explicación satisfactoria de lo que está ocurriendo en la educación o en cualquier otro ámbito (Honderich, 1990: 4).

El conservadurismo, de hecho, ha significado diferentes cosas en diferentes épocas y lugares. En ciertas épocas va a implicar acciones defensivas; en otras, va a implicar tomar la iniciativa contra el status quo (Honderich, 1990: 15). Actualmente, estamos presenciando ambos.

Por todo esto, es importante establecer el contexto social más amplio en el que opera la actual política del conocimiento oficial. Se ha producido una fractura en el acuerdo que guió gran parte de la política educacional desde la segunda guerra mundial. Los grupos más poderosos dentro del gobierno y la economía, y dentro de los movimientos sociales del “populismo autoritario”, han logrado redefinir –a menudo de maneras muy retrógradas– los términos del debate en torno a la educación, el bienestar social, y otras áreas del bien común. El fin de la educación está siendo transformado (Apple, 1993). La educación ya no es considerada como parte de una alianza social que combinaba varios grupos “minoritarios”¹, mujeres, maestros, militantes comunales, legisladores y funcionarios progresistas, y otros, quienes actuaban en conjunto para proponer políticas socialdemócratas (limitadas) para las escuelas (por ejemplo, ampliar las oportunidades educativas, intentos limitados por igualar los resul-

1. Puse la palabra entre comillas para recordarnos que la gran mayoría de la población mundial está compuesta por personas de color. Sería muy saludable para nuestras ideas sobre cultura y educación recordar este hecho.

tados, desarrollar programas especiales de educación bilingüe y multicultural, etc.). Se ha formado una nueva alianza con un poder creciente sobre la política educacional y social. Este bloque de poder actúa en conjunto con la nueva derecha y con intelectuales neoconservadores. Sus intereses ya no son mejorar las oportunidades de vida de las mujeres, de las personas de color, o de la clase trabajadora (estos grupos obviamente no son mutuamente excluyentes), sino, más bien, intenta alcanzar las condiciones educacionales consideradas como necesarias tanto para incrementar la competitividad internacional, la ganancia y la disciplina, como para volvemos a un pasado romantizado del hogar, la familia y la escuela ideales (Apple, 1993). No hay necesidad de controlar la Casa Blanca para que este programa continúe teniendo una influencia significativa.

El poder de esta alianza puede percibirse en algunas propuestas y políticas educativas, no sólo en la universidad, sino en la enseñanza en general (de hecho, es esencial que examinemos esta descripción clarificadora. Sin ella no podemos comprender cabalmente lo que está ocurriendo en las instituciones de educación superior). Ellas incluyen:

- 1) programas de "elección", como ser los planes *voucher* y créditos fiscales para que las escuelas se asemejen más a la idealizada economía de libre mercado;
- 2) el movimiento a nivel nacional y estatal en todo el país, para "erigir standards" y asignar, tanto a estudiantes como a maestros, las "competencias", metas y conocimientos curriculares básicos, cada vez más a través de la implementación de exámenes nacionales y estatales;
- 3) los ataques cada vez más efectivos al currículum escolar por su supuesto sesgo anti-familia y anti-libre empresa, su "humanismo secular", su abandono de las "tradiciones occidentales" y su falta de patriotismo; y
- 4) la creciente presión para hacer de las necesidades de la empresa y la industria, las principales metas del sistema educativo (Apple, 1988, 1993).

Las consecuencias de todo esto –las guerras culturales, la gran crisis fiscal en la educación, los ataques a la fidelidad política, etc.– también se están haciendo dolorosamente en las universidades.

Básicamente, la nueva alianza en favor de la restauración conservadora, ha integrado a la educación dentro de un conjunto más amplio de compromisos ideológicos. Los objetivos en la educación son los mismos que aquellos que sirven como guía a sus metas económicas o de bienestar social. Estos incluyen la expansión del "libre mercado", la drástica reducción de la responsabilidad del gobierno en lo referente a las necesidades sociales (aunque la administración Clinton va a intervenir en esto de una manera no muy amplia –ni muy costosa), el refuerzo de estructuras de movilidad muy competitivas, la baja de las expectativas de la gente en cuanto a la seguridad económica, y la popularización de lo que constituye claramente una forma de pensamiento darwinista social (Bastian y otros, 1986).

Como he argumentado de manera extensa en otra parte, la derecha política en Estados Unidos ha tenido un gran éxito en la movilización de apoyo contra el sistema educacional y sus empleados, a menudo exportando la crisis en la economía hacia las escuelas. Así, uno de sus mayores logros ha sido trasladar la responsabilidad por el desempleo y subempleo, por la pérdida de competitividad económica, y por la supuesta fractura de los valores y standards "tradicionales" en la familia, la educación y los ámbitos de trabajo asalariado y no asalariado, desde las políticas y efectos económicos, culturales y sociales de los grupos dominantes, hacia la escuela y otros ámbitos públicos. Lo "público" constituye ahora el centro de todo mal; lo "privado" constituye el centro de todo aquello que es bueno (Apple, 1985).

Básicamente, cuatro tendencias han caracterizado a la restauración conservadora, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña: la privatización, la centralización, la profesionalización y la diferenciación (Green, 1991: 27). Ellas son el resultado de diferencias entre las dos alas más poderosas de esta alianza –el neo-liberalismo y el neoconservadurismo.

El neo-liberalismo tiene la perspectiva del Estado débil. Una sociedad que permite a la "mano invisible" del libre mercado guiar todos los aspectos de sus formas de interacción social, es percibida como eficiente y democrática. Del otro lado, el neo-conservadurismo es guiado por la percepción de un Estado fuerte en determinadas áreas, especialmente en cuanto a la política estructural y de las

relaciones de género y raza, en cuanto a los standards, valores y conductas, y en cuanto a qué conocimiento debería ser transmitido a las futuras generaciones (Hunter, 1988)². Aunque éstas sólo constituyen tipos ideales, aquellas dos posiciones no conviven fácilmente en la coalición conservadora.

Así, el movimiento derechista resulta contradictorio. ¿No hay algo paradójico en el hecho de ligar todos los sentimientos de pérdida y nostalgia a la impredecibilidad del mercado, “en reemplazar la perdida con el cambio continuo”? (Johnson, 1991: 40).

En los niveles escolares primario y secundario, las contradicciones entre los elementos neo-conservadores y neo-liberales de la coalición derechista, se resuelven mediante una política de lo que Roger Dale ha denominado “modernización conservadora” (Dale, citado en Edwards y otros, 1992: 156).

Dicha política está comprometida en: simultáneamente “liberar a los individuos para fines económicos, a la vez que los controla para fines sociales; por cierto, en tanto la “libertad” económica acentúa las desigualdades, se incrementa la necesidad de control social.

“Un Estado pequeño y fuerte limita el alcance de sus actividades mediante la transferencia al mercado, al cual defiende y legitima, de tanta asistencia [y otras actividades] como sea posible. En el ámbito de la educación, no todo es impregnado por la nueva confianza en la competencia y la elección; en lugar de ello ‘lo que se pretende es un sistema dual, polarizado entre [...] escuelas de mercado y escuelas mínima’.”

(Dale, citado en Edwards y otros, 1992: 156-157)

Es decir, va a existir un sector relativamente poco regulado y cada vez más privatizado para los niños más acomodados. Para el resto –el *status* económico y composición racial de la gente que va a asistir a estas escuelas mínimas en nuestras áreas urbanas va a ser totalmente predecible– las escuelas van a estar fuertemente controladas y normatizadas, con limitaciones presupuestarias, y desligadas de empleos con salarios decentes.

2. El neo-liberalismo no ignora la idea de un Estado fuerte, pero quiere limitarlo a áreas específicas (por ejemplo, la defensa de los mercados).

Una de las consecuencias más importantes de la combinación de un libre mercado y un Estado fuerte, consiste en retirar a las políticas educacionales del debate público. Es decir, la elección es dejada en manos de padres individuales, y la mano oculta de las consecuencias no intencionadas realiza el resto. En este proceso, la idea de la educación como parte de una esfera política pública, en la cual sus medios y fines son debatidos públicamente, se atrofia (Education Group II, 1991: 268).

Existen diferencias importantes entre los intentos democráticos de ampliar los derechos de la gente en torno a las políticas y prácticas de la enseñanza, y el énfasis neo-liberal en el libre mercado y la privatización. El objetivo de los primeros es ampliar la política, revisar la práctica democrática, al idear formas de ampliar el debate, la discusión y la negociación pública. Está inherentemente basada en una visión de la democracia que la percibe como una práctica educativa. Los últimos, por el contrario, buscan contener la política. Procuran reducir toda la política a la economía, a una ética de la “elección” y el “consumo” (Johnson, 1991: 68). El mundo se convierte en un gran supermercado (Apple, 1993).

Ampliar el sector privado, de manera que comprar y vender –la competencia en una palabra– constituyan la ética dominante de la sociedad, implica un conjunto de proposiciones que muy relacionadas. Implica que bajo estas condiciones, una cantidad mayor de individuos va a estar motivada a trabajar más duramente. Despues de todo, “ya sabemos” que los empleados públicos son ineficientes y perezosos, mientras que las empresas privadas son eficientes y dinámicas. Implica que el interés individual y la competencia son los motores de la creatividad. El conocimiento y la experimentación son creados y utilizados en mayor medida para alterar lo que tenemos ahora. En este proceso, se crea menos basura. La oferta y la demanda permanecen en una especie de equilibrio. Se crea entonces, una maquinaria más eficiente, que minimiza los costos administrativos y finalmente distribuye en forma más amplia los recursos (Honderich, 1990: 104).

Esto, por supuesto, no está ideado para privilegiar sólo a unos pocos. Sin embargo, es equivalente a decir que todo el mundo, sin excepción, tiene derecho a escalar la cara norte del Eiger o a escalar el Everest, descontando que uno sabe escalar montañas y posee

los recursos institucionales y financieros para hacerlo (Honderich, 1990: 99-100).

Así, en una sociedad conservadora, el acceso a un recurso privado de la sociedad (y recordemos que la intención es privatizar casi todos los recursos de la sociedad) depende ampliamente de la capacidad para pagar. Y esto depende de que uno sea una persona de un tipo de clase eficientemente adquisitiva o empresaria. Del otro lado, los recursos públicos de la sociedad (un segmento en rápido decrecimiento) dependen de la necesidad (Honderich, 1990: 89). En una sociedad conservadora, lo primero es maximizado, y lo último minimizado.

Sin embargo, la mayor parte de las formas de conservadurismo no dependen simplemente, en una gran porción de sus argumentos y políticas, de una visión particular de la naturaleza humana –una visión principalmente individualista. Han ido más lejos; han intentado degradar aquella naturaleza humana, forzar a la gente a allanarse a lo que en un principio sólo podía aparentar ser verdadero. Desafortunadamente, en gran medida han triunfado. Tal vez cegados por su propia visión absolutista y reductivista de lo que significa ser humano, muchos de nuestros “líderes” políticos parecen no ser capaces de reconocer lo que han hecho. Se han volcado en forma agresiva, a deprimir el carácter de la gente (Honderich, 1990: 81), mientras que al mismo tiempo atacan a los pobres y a los no-ciudadanos por su supuesta falta de valores y carácter.

Hago aquí una digresión y muestro algunos de mis enfados. Confío en que me perdonen; pero si no podemos permitirnos estar enojados por la vida de nuestros niños, ¿por qué podemos estar enojados?

Lo que olvidan los post-modernistas

Aspectos importantes de los programas neo-conservadores y en especial neo-liberales, están dominando cada vez más la universidad. La creciente polarización de clase y raza como marco de a cuál universidad uno puede (o no) acceder, los recortes de presupuesto para proyectos “improductivos” (una metáfora verdaderamente reveladora) de orientación humanística y/o crítica, la creciente

presión para lograr “eficiencia” y *standards* más elevados, la invocación de un retorno a una “cultura común”, y, sobre todo, la creciente integración de la enseñanza, la investigación, la subvención, y muchas de las otras funciones universitarias al proyecto industrial, constituyen todos indicadores de los efectos de ambos aspectos de la compleja reestructuración de nuestra vida cotidiana.

Desafortunadamente, los principales elementos de esta reestructuración, casi no aparecen en los programas de discusión de algunos de los grupos de las comunidades críticas y “progresistas” dentro de la educación superior. Esto puede observarse al examinar a qué clase de conocimiento se le asigna cada vez más el aval oficial de la institución.

Aunque el conflicto en torno a las formas post-modernistas y post-estructuralistas continúa siendo violento –en parte por algunas de las exageraciones de los que son denominados afectuosamente “posts” por algunos de mis colegas, como también por los ataques agresivos provenientes de movimientos asociados con la restauración conservadora (Apple, 1993), se ha prestado poca atención a la economía política de cuál es el conocimiento considerado de alto nivel en esta y otras sociedades similares. Así, mientras que las humanidades y ciencias sociales están comprometidas en inteligentes y retóricas “batallas” culturales (discúlpennme por el giro masculino y militarista de la frase; la palabra no es mía) en torno a qué es considerado como el conocimiento “apropiado” y cuáles son las formas “apropiadas” de enseñanza y conocimiento (“las guerras culturales”), aquello que se conoce corrientemente como ciencia y tecnología –lo que he denominado (siguiendo la iniciativa de Walter Feinberg) conocimiento técnico/administrativo– está recibiendo aún más impulso en todos los niveles de las escuelas, en términos de participación en el currículum, apoyo por parte del aparato del Estado en cuanto a presupuesto y prestigio (Apple, 1985), y una nueva administración en Washington dedicada a las soluciones y conocimiento técnicos.

Lo que voy a expresar aquí es aún algo tentativo, pero responde a algunas de mis ideas sobre el hecho de que gran parte de la tormenta y furia en torno a la política de una forma de análisis textual, en torno a otra, o incluso en torno a si deberíamos percibir al mundo como un texto, como construcción discursiva, por ejemplo, no es

relevante (al menos en parte), y sobre el hecho de que tal vez estamos perdiendo algunas de las contribuciones más importantes generadas por la tradición neo-marxista en educación y en otras áreas.

Al decir todo esto, espero no parecer un stalinoide no reconstruido (después de todo he pasado gran parte de mi vida escribiendo y hablando acerca de las tendencias reductivistas dentro de las tradiciones marxistas). Sólo quisiera que recordemos las interpretaciones totalmente esenciales –no esencialistas– de las relaciones (muy complejas) entre cuál es el conocimiento considerado como de alto nivel y algunas de las relaciones de poder que debemos considerar y que parecen haber sido olvidadas demasiado pronto. No me voy a referir sólo a las relaciones de poder en la universidad, sino también a las transformaciones cruciales emergentes que están teniendo lugar en las escuelas primarias y secundarias que educan (o no educan) a estudiantes que finalmente asisten (o no asisten) a instituciones de educación superior.

El crecimiento de las múltiples posturas asociadas al post-modernismo y al post-estructuralismo, es indicativo de la transformación de nuestro discurso e interpretaciones de la relación entre cultura y poder. El rechazo de la reconfortante ilusión de que puede –y debe– haber una gran historia bajo la cual se puedan subsumir todas las relaciones de dominación, el enfoque en el “micronivel” como lugar de lo político, el reconocimiento de la gran complejidad del nexo poder/conocimiento, la extensión de nuestras preocupaciones políticas mucho más allá de la “santísima trinidad” de clase, género y raza, la idea del sujeto descentrado, en el cual la identidad no está fija y constituye un ámbito de la lucha política, el enfoque en las políticas y prácticas de consumo, y no sólo en la producción –todas estas ideas han sido importantes, pero no dejan de ser problemáticas (Clarke, 1991; Best y Kellner, 1991).

Sin embargo, con el aumento de la literatura post-moderna sobre investigaciones educacionales críticas, hemos tendido a alejarnos demasiado pronto de tradiciones que continúan siendo vitales y suministran ideas esenciales para ahondar en la naturaleza del currículum y de la pedagogía dominantes en las escuelas en todos los niveles. Así, por ejemplo, el mero hecho de que no todo puede ser explicado mediante la categoría de clase, puede ser utilizado también como excusa para ignorar su poder. Esto constituiría un grave

error. La clase es, por supuesto, una construcción analítica, así como también constituye un conjunto de relaciones con existencia fuera de nuestro pensamiento. De esta manera, lo que queremos significar con ella y la forma en que es movilizada como categoría, debe ser continuamente deconstruido y repensado. Y debemos ser muy prudentes en cuanto al momento y modo en que se la utiliza, con un conveniente reconocimiento de los múltiples modos en que las personas son formadas. Sin embargo, aún con todo esto, sería erróneo suponer que, en tanto hay mucha gente que no se identifica o actúa de la manera que podríamos predecir a partir de teorías que relacionan, por ejemplo, identidad e ideología con una determinada posición de clase, la clase ha desaparecido (Apple, 1992).

Lo mismo ocurre en el caso de la economía. El capitalismo tal vez se esté transformando, pero aún existe como una fuerza estructurante masiva. La gente tal vez no piense ni actúe de las maneras pronosticadas por las teorías de clase esencialistas, pero esto no significa que las divisiones raciales, sexuales y de clase del trabajo asalariado y no asalariado hayan desaparecido; y tampoco significa que las relaciones de producción (tanto económicas como culturales, por cuanto se las puede abordar de manera diferente) puedan ser ignoradas si lo hacemos desde una postura no esencialista.

Afirmo todo esto por los graves peligros que existen actualmente en las investigaciones educacionales críticas. Uno de ellos es nuestra pérdida de memoria colectiva. Mientras que por lo general existe una gran –y necesaria– vitalidad en el nivel de la teoría, la investigación educacional crítica a menudo se ha enrolado en modas pasajeras. Se mueve rápidamente de teoría en teoría, suponiendo a menudo que cuanto más difícil resulta su comprensión, o cuanto más se basa en la teoría cultural europea (preferentemente francesa), tanto mejor será. La rapidez de sus movimientos, y su captura parcial por parte de una fracción de la nueva clase media con movilidad ascendente dentro del mundo académico –tal intento por movilizar sus recursos culturales dentro de las jerarquías de status de la universidad, a menudo la ha hecho perder las relaciones más retóricas con las múltiples luchas contra la dominación y subordinación en la universidad o en cualquier otro ámbito– tiene por efecto la negación de algunos progresos logrados por otras tradiciones, o su re-elaboración desde una nueva óptica (Apple, 1992). O tal vez retro-

ceda, como en la reapropiación de Foucault, por ejemplo, por otra teoría (de alguna manera más elegante) del control social, un concepto desacreditado y a-histórico que niega el poder de los movimientos sociales y los agentes históricos.

Lo que me interesa aquí es el poder de los movimientos sociales conservadores, así como también la crisis estructural en la cual intervienen. En nuestra precipitación hacia el post-estructuralismo, tal vez hayamos olvidado cuán poderosas son las dinámicas estructurales de las cuales participamos. En reconocimiento de esto, quiero concentrarme en algunas de las dinámicas del conocimiento en la universidad, especialmente en la continuada reconstrucción del rol de la universidad en la dirección de las complejas y contradictorias "necesidades" culturales y económicas de la racionalización económica, la competitividad nacional e internacional, y sus programas asociados. Para progresar, debemos analizar el proceso de mercantilización³, en especial las formas en que el conocimiento y las instituciones son materializados con el objeto de poder ser utilizados para extraer más valor. Sin embargo, también debo asignar al conocimiento el carácter de mercancía para comprender como se inserta en el flujo del capital.

La economía política del capital cultural

Lo que me propongo es algo peligroso. Hemos pasado años intentando materializar el conocimiento, tratando de mostrarlo tanto como un proceso de construcción de significados, como la encarnación de construcciones pasadas. Al tratar al conocimiento una vez más como una cosa, se corre el riesgo de perder aquellos logros. Sin embargo, tal movimiento resulta esencial si queremos comprender las continuas transformaciones que están teniendo lugar en la educación superior. Para ello, debo recapitular algunas de las afirmaciones que postulé en *Education and Power* (Apple, 1985).

Quiero que consideremos al conocimiento como una forma de capital. Así como las instituciones económicas están organizadas (y a veces desorganizadas) de manera tal que determinadas clases y

3. N. de la T.: *Commodification* en el original.

fracciones de clase incrementen su participación en el capital económico, las instituciones culturales, como las universidades, parecen hacer lo mismo. Ellas juegan un rol fundamental en la acumulación del capital cultural.

Estoy utilizando ahora la idea de capital cultural de un modo particular, diferente del de Bourdieu. Para Bourdieu, por ejemplo, el estilo, el lenguaje, las disposiciones culturales, e incluso los cuerpos –el *hexus* y el *habitus*– de los grupos dominantes, constituyen el capital cultural que, a través de un complicado proceso de estrategias de conversión, es aprovechado de tal manera que su dominación es preservada. Así, los estudiantes de los grupos dominantes (y según Bourdieu, estos se concentran en gran medida en torno a la clase) salen adelante por "poseer" dicho capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1984).

Existe cierta resistencia a tal concepción del capital cultural. La misma sostiene que el rol fundamental de las instituciones educativas es la distribución de conocimiento entre los estudiantes, algunos de los cuales son más "capaces" de adquirirlo gracias a los dones culturales que provienen "naturalmente" de su posición de clase, raza o género. Aún así, dicha teoría no logra comprender el rol de la universidad en la producción de un tipo particular de capital cultural, el conocimiento técnico/administrativo. La producción de esta "mercancía" es lo que se proponen cada vez más muchas universidades, aunque muchos de los debates en torno al corpus de conocimiento que debería enseñarse en la universidad, en torno a lo que debería considerarse como "tradición", todavía parecen sostener que el único rol que juegan las universidades es la distribución de conocimiento (preferentemente después de deconstruirlo y luego reconstruirlo con los estudiantes) (Apple, 1985 y 1990). Aquí se omite la cuestión estructural.

Una economía corporativa avanzada necesita la producción de altos niveles de conocimiento técnico/administrativo, a causa de la competencia económica nacional e internacional, y para volverse más sofisticados en la maximización de oportunidades para la expansión económica, para el control y racionalización comunicacional y cultural, etc. Dentro de ciertos límites, lo que se requiere realmente no es la distribución amplia de este tipo de conocimiento de alto nivel en la población en general. Lo que se necesita es maxi-

mizar su producción (Apple, 1985).

Así, existe una compleja relación entre la acumulación de capital cultural y económico. Esto significa que no resulta esencial que todo el mundo posea el sofisticado conocimiento técnico/administrativo. De esta manera, el hecho de que uno, otro, o un considerable número de nuestros estudiantes lo posea, no resulta tan importante como el hecho de tener altos niveles de formas cada vez más sofisticadas de este tipo de conocimiento disponible para ser utilizado.

En términos generales, el conocimiento técnico/administrativo es esencial en las economías industriales avanzadas. El modo en el que es empleado en la nuestra, sin embargo, constituye el factor crítico. Dado el enorme crecimiento en el volumen de la producción y las transformaciones en su organización y control, ha habido una necesidad concomitante de un rápido crecimiento en el monto y tipos de información técnica y administrativa. A esto se suma el continuo incremento en la necesidad de "investigaciones de mercado" e investigaciones en relaciones humanas, que requieren las empresas para aumentar su porcentaje de acumulación y el control del lugar de trabajo. Todo esto requiere de la maquinaria productora de información (así como la producción de máquinas más eficientes). Estos productos —la mercancía del conocimiento— tal vez sean inmatiales en el sentido tradicional de dicho término, pero no cabe duda de que constituyen productos económicamente esenciales. Cuando se suma a esto el rol central jugado en la acumulación corporativa por las industrias relacionadas con la defensa, el creciente rol de la agro-industria en la monopolización corporativa de las industrias y tecnologías alimenticias, etc., la importancia de este tipo de capital cultural aumenta.

En su análisis de la historia de la relación entre ciencia, tecnología, instituciones educativas, e industria, David Noble (1977) sostuvo tempranamente que el control de la producción de capital técnico/cultural, constitúa una parte esencial de la estrategia industrial. El capital necesitaba el control, no sólo de los mercados y de las plantas y equipamientos productivos, sino también el de la ciencia.

"Incialmente, este monopolio en torno de la ciencia tomó la forma de control de patentes —esto es, el control sobre los productos de la tecnología científica. Después se convirtió en

control sobre el proceso mismo de producción científica, por medio de la investigación industrial organizada y regulada. Finalmente, comenzó a incluir el dominio sobre los prerequisitos sociales de este proceso: el desarrollo de instituciones necesarias para la producción tanto de conocimiento científico como de personas capaces de adquirir dicho conocimiento, y la integración de estas instituciones en el sistema corporativo de industrias de base científica. 'La revolución científico-técnica', como ha explicado Harry Braverman, 'no puede entenderse en términos de innovaciones específicas'. En cambio, 'debe comprenderse en su totalidad, como un modo de producción en el cual la ciencia y la ingeniería exhaustiva han sido integradas como parte del funcionamiento corriente'. Así, la innovación no se encontrará en la química, [la bio-genética], la electrónica, las maquinarias automáticas [...] o cualquiera de los productos de estas tecnologías científicas, sino más bien en la transformación de la ciencia misma en capital."

(Noble, 1977: 6)

De esta manera, como he desarrollado más ampliamente en otro lado, en tanto la industria se ató cada vez más a la división, control y sustitución del trabajo y a las innovaciones técnicas, si pretendía expandir sus mercados, productos y consumo, debía garantizar una acumulación relativamente constante de dos tipos de capital: el económico y el cultural. Estas necesidades requerían una influencia mucho mayor sobre el ámbito en el que se producen tanto los agentes como el conocimiento: la universidad (Apple, 1985).

La afirmación anterior de Noble sobre la importancia del control de patentes, destaca una cuestión crítica, ya que es aquí donde se puede percibir un área en la cual la acumulación de conocimiento técnico juega un rol económico significativo. El control de la producción de conocimiento técnico fue importante para la producción sistemática de patentes y la monopolización de un mercado. Mientras que un importante objetivo de gran parte de la investigación de mercado era encontrar soluciones técnicas a los problemas de producción inmediatos, la cuestión más amplia de la organización y control de la producción de conocimiento era esencial si uno pretendía "anticipar tendencias inventivas y obtener patentes para dejar abierto el camino al progreso tecnológico y la expansión empresa-

"ría" (Noble, 1977: 128). El control de importantes aspectos de la ciencia y del conocimiento técnico, fue completado con la utilización de monopolios de patentes y la organización y reorganización de la vida universitaria (especialmente su currícula e investigación). Así, como observa nuevamente Noble, la industria y las ideologías que ella ha engendrado, han jugado y continúan jugando un rol excepcionalmente importante en el establecimiento (no determinación) de los límites estructurales sobre los tipos de currícula y prácticas pedagógicas consideradas apropiadas para una porción significativa de la vida universitaria y de los institutos técnicos. Dada la crisis económica que estamos atravesando actualmente, se podría esperar en el futuro, una influencia aún mayor de los intereses (múltiples y a veces contradictorios, por supuesto) del capital, sobre todo dada la construcción por parte de la Administración Clinton de una política industrial neo-liberal, en la cual todos los aspectos posibles del Estado y del capital (así como también otros aspectos de la sociedad civil) deberían ser integrados en modelos de planeamiento racionales para lograr una economía reestructurada y más competitiva para el siglo XXI.

De esta manera, con la tendencia de la Administración Clinton hacia un modelo corporativo de política industrial, sin duda vamos a ser testigos de una mayor integración entre las universidades y los objetivos económicos globales. Las consecuencias de todo esto sobre cuál es el conocimiento considerado como más valioso, parafraseando a Spencer, no van a ser permanentes.

Henry Louis Gates Jr. lo afirma de forma sucinta en la siguiente cita, en la cual destaca quiénes van a salir perdiendo con estas políticas:

"La lucha por obtener presupuesto para investigación, para edificación, y para programas nuevos y mejores, ha provocado que las universidades se adapten cada vez más a las prioridades de corporaciones, fundaciones, el gobierno y otros donantes de la élite. Con las empresas, la industria y el gobierno federal como los socios principales de la universidad, surgió una nueva unión. A nivel local, esto significó que los recursos humanos y materiales fueran volcados a programas que realizaban investigaciones y suministraban servicios para la élite corporativa. Inclusión

so, en la mayoría de las universidades, los recursos dedicados a tales programas de investigación disminuirían los recursos para programas dedicados a esforzarse por resolver los problemas de los barrios carenciados de las grandes ciudades. Esto constituye también un reflejo del hecho de que el dinero disponible para la investigación de temáticas sociales de interés para las empresas y la industria, es mucho mayor que el dinero disponible para la investigación de cuestiones locales de interés para los negros, hispanos y blancos de la clase trabajadora."

(Gates, 1992: 21)

Las argumentaciones de Noble y Gates son, por supuesto, relativamente economicistas y esencialistas. No captan ni las actividades relativamente autónomas de las universidades, ni la micro-política de la ciencia y sus practicantes, e ignoran también las luchas que se han desarrollado "en el campo". Aún así, brindan un análisis esencial del proceso mediante el cual, en una época de crisis económica y de crisis fiscal del Estado, se produce el conocimiento de alto nivel.

También nos ayudan a reconocer que las universidades están atrapadas en una contradicción entre la misión de distribuir conocimiento y la de maximizar su producción. En tanto la lógica institucional que gira alrededor del proceso de mercantilización, capta dentro de su órbita una porción cada vez mayor de la enseñanza y la investigación diaria, el acento se inclina hacia la segunda misión, a la vez que intenta limitar la primera a aquel conocimiento económicamente esencial, o marginar las formas de discurso más críticas. Así, lenta y colectivamente, estas últimas se convierten en el "Otro" institucionalizado.

De esta manera, en este proceso se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. Cualquier otra cosa puede ser un buen trabajo, si se lo logra, pero son cada vez más marginales. Los neo-conservadores, sin embargo, lo saben mejor que nadie. Saben que la lucha en torno a la cultura y la conciencia, es esencial. Es por esto que la cuestión del lenguaje, la memoria colectiva, y cómo deberíamos "denominar al mundo" resulta tan importante para ellos (Apple, 1993).

Estoy hablando aquí en términos generales. Este no es un proceso tranquilo y racional. Existen luchas en torno a todo esto –en

torno a qué se considera como conocimiento de alto nivel, en torno al rol del Estado en el sostén de su producción, y, dentro de las instituciones de educación superior, por un lado, en torno a por qué estas formas de conocimiento deberían conseguir la mayor parte de los recursos y poder, y por otro, en torno a las jerarquías de status relativamente autónomas dentro del campo social de la academia, jerarquías sobre las cuales Bourdieu, por ejemplo, ha sido tan perceptivo (Bourdieu, 1988). Yo estoy señalando, en cambio, las tendencias generales, las cuales tengo la certeza de que tienen efectos sobre cada uno de nosotros de diversas maneras –en el presupuesto para investigación, en las becas, en la distribución de nuevos puestos universitarios, y en el poder decisivo y las suspensiones del staff administrativo y facultativo.

¿Van a conocer mejor nuestros futuros estudiantes?

Hasta aquí he bosquejado mis intuiciones sobre las contradicciones y dinámicas que rodean la economía política del conocimiento de alto nivel en el ámbito académico en un período de crisis económica. Las relaciones y autoridades culturales concomitantes tienen, por supuesto, sus propias dinámicas y luchas parcialmente independientes, de las cuales somos testigos todos los días en las guerras culturales en nuestras instituciones. He discutido estas últimas cuestiones acerca de la política cultural de qué cuenta como conocimiento oficial en historia, lenguaje, literatura, "las artes", etc. de manera mucho más extensa en otra parte, por lo cual no voy a repetirlas aquí (Apple, 1993). En lugar de ello, ahora quiero comenzar a analizar la reconstrucción que está teniendo lugar en el nivel elemental, medio y secundario de las escuelas en Estados Unidos, y las consecuencias de la misma en las expectativas de los estudiantes con respecto a su educación superior.

Así como somos testigos de la constante transformación del conocimiento que va a ser convertido en capital en la universidad –la compleja conversión del capital cultural en capital económico⁴–

4. No quiero romantizar la historia acerca de esto. Las universidades no tuvieron una mítica "edad de oro" en la cual fueron separadas de los intereses

hay cosas similares que están ocurriendo en otros niveles de nuestras instituciones educativas. Estas pueden tener importantes efectos sobre nuestros estudiantes. Uno de los más importantes lo constituye la posibilidad de que una gran parte de nuestros futuros estudiantes de instituciones de educación superior perciba algo negativo acerca del hecho de asignar al conocimiento el carácter de mercancía para aprovechamiento privado. Esta constituye una cuestión complicada que implica la formación de subjetividad(es) entre los estudiantes. Pero tal vez algunos ejemplos de lo que está ocurriendo hoy en, por ejemplo, nuestras escuelas secundarias, puedan echar luz a algunos de los peligros que estamos encarando.

Me vuelco a esta cuestión, porque uno de los temas más importantes que vamos a encarar es cómo van a ser nuestros estudiantes –qué van a saber, cuáles van a ser sus valores– cuando lleguen. Por esto es totalmente esencial que nos concentremos tanto en las escuelas elementales y secundarias como en nuestras instituciones de educación superior.

A nivel de nuestras escuelas elementales y secundarias, los esfuerzos más organizados y con mayores recursos en torno de la reforma curricular, se están desarrollando alrededor de la propuesta de una curricula nacional en matemática y ciencia. Y aunque la Administración Clinton ha propuesto equiparar a las artes con otros temas más "básicos", como ser las ciencias y la matemática, esto tendrá un peso más retórico que político, sobre todo desde el momento en que varios distritos escolares importantes, como Los Angeles, se ven obligados a eliminar la enseñanza de arte y suspender a los maestros de arte en todos los niveles. En otras áreas curriculares "menos importantes", también están ocurriendo cosas similares.

Para tomar otro ejemplo, en historia, Diane Ravitch y sus colegas conservadoras, son las que han brindado el perfil para los libros de texto de estudios sociales en California. Así, a causa del dominio del libro de texto como el curriculum oficial en las escuelas norteamericanas, y porque casi todos los editores publican sólo lo que se va a vender en Estados como California y Texas, ya que estos Estados

de las empresas y la industria o de otras élites. De hecho, sucedió exactamente lo opuesto. Ver, por ejemplo, Barrow (1990).

son básicamente los mercados garantizados más grandes, la perspectiva de la historia que va a recibir la gran mayoría de los estudiantes, va a ser una historia del progreso parcializada, percibida en gran medida a través de los ojos de los grupos dominantes (Apple, 1988, 1993; Apple y Christian Smith, 1991).

Sin embargo, las reducciones en determinados programas de humanidades, y la reafirmación de ciertos relatos, aunque son importantes, ni siquiera llegan a cubrir toda la gama de transformaciones que estamos presenciando. Permitanme exponer lo que considero el mejor ejemplo.

Actualmente se está construyendo una nueva generación de "relaciones cooperativas" entre la educación y la industria. Una de las más "interesantes" es algo de lo que algunos de ustedes tal vez no conozcan demasiado. Se denomina *Channel One*, es un noticiero para la televisión, producido comercialmente, que actualmente se transmite en miles de escuelas en Estados Unidos. Una descripción del mismo resulta manifiestamente simple: diez minutos de "noticias" nacionales e internacionales, y dos minutos de comerciales producidos en forma muy astuta por Whittle Communications –uno de los editores más grandes del mundo en lo que hace a material para "público cautivo"– y transmiten directamente a las escuelas.

A cambio del uso de una antena satelital (que sólo puede recibir *Channel One*), dos videogramadoras, y monitores de televisión para todas las aulas, las escuelas firman un contrato que establece que, durante un período de entre tres y cinco años, el 90% de los estudiantes va a ver el 90% de la transmisión en las escuelas. La complacencia es monitoreada. Para muchos distritos escolares crónicamente pobres, y un número creciente de distritos aparentemente más opulentos, la crisis fiscal es tan severa que los libros de texto se usan hasta que, literalmente, se caen a pedazos. Los sótanos, los armarios, los gimnasios, y cualquier espacio "disponible", se utiliza para la instrucción. Los maestros están siendo suspendidos, como también los consejeros y el personal secundario. Los programas de arte, música e idiomas extranjeros se están abandonando. En algunos pueblos y ciudades, es tal el alcance de los problemas económicos, que a las escuelas les va a resultar imposible permanecer abiertas durante todo el año académico. En el contexto de tal crisis económica, y en el contexto de una estrategia retórica utilizada por

Whittle, según la cual el conocimiento del mundo va a ayudar a los estudiantes a conseguir empleos, y a hacer a nuestra nación internacionalmente más competitiva (los comerciales para *Channel One*, por ejemplo, destacan que algunos estudiantes piensan que *Chernobyl* era el nombre original de *Cher*, o que los *chips* de silicón eran una clase de comida ligera), las escuelas de todo el país han percibido a *Channel One*, por un lado, como una forma de enseñar "conocimiento importante", y por otro, como una ayuda para resolver sus problemas presupuestarios.

En *Official Knowledge* (Apple, 1993), he analizado las estrategias empleadas por Whittle como retórica de justificación, las formas en que *Channel One* se introduce en las aulas, las contradicciones en el contenido y organización de las noticias –sus códigos lingüísticos, sus construcciones del Otro, etc.–, y lo que los maestros y estudiantes hacen con él. Sin embargo, lo que resulta importante aquí es que para un 35 a 40% de todos los estudiantes de la escuela media y secundaria de todo el país, hemos vendido a nuestros niños a los anunciantes como audiencia cautiva. Los mismos estudiantes son posicionados como consumidores, convertidos en mercancía y comprados como audiencia cautiva por corporaciones deseosas de gastar su dinero en comerciales para *Channel One*.

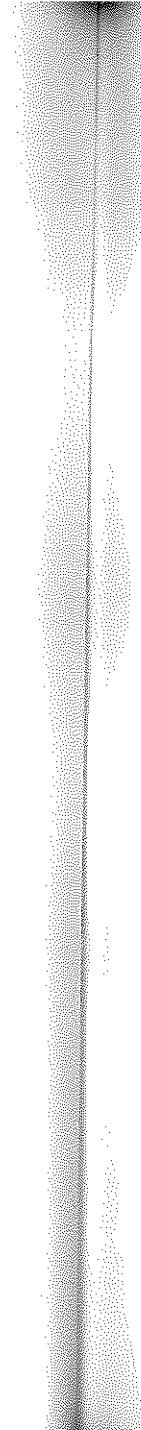
Actualmente los estudiantes y maestros a veces se embarcan en el "carnaval" con el material de *Channel One*, en especial con los comerciales. Ignoran las noticias y prestan atención –y a veces juegan con– las publicidades de una manera que tal vez a Bajtín le resulte divertido. Así, una vez más, nuestras instituciones educativas se están reconstruyendo como un ámbito para la generación de ganancia. Por muchos años, los estudiantes van a ser miembros de la audiencia cautiva. Su experiencia diaria –su sentido común– se va a haber formado alrededor de la transformación del conocimiento (y de sí mismos) en un ámbito para la producción de ganancia. ¿Qué tendría de extraño justificar esto mismo en las universidades? Así, ¿por qué debería sorprendernos que ciertas definiciones del conocimiento económicamente útil dominen cada vez más en muchas instituciones de educación superior, si actualmente estamos vendiendo estudiantes en nuestra escuela media y secundaria?

Conclusión

Podría decir muchas cosas más aquí, ya que sólo he tocado la superficie de las tendencias emergentes hacia la mercantilización y privatización que está sufriendo actualmente la educación. Sin embargo, mi punto principal es advertirnos, corregir la tendencia entre muchos de nuestros "teóricos más avanzados" a marginar las inquietudes en torno a la economía política y a las relaciones de clase. Y no afirmo todo esto para que revivamos grandes narrativas pasadas cuyo "deseo de saber" era problemático en sí mismo, sino para recordarnos que esto aún es el capitalismo, y eso establece una diferencia en nuestras vidas cotidianas y en la vida de aquellos estudiantes que asisten a nuestras universidades, así como también en la de aquellos que van a ingresar en ellas en el futuro. El hecho de ignorar las complejas relaciones entre el capital cultural y el capital económico, no va a simplificar la situación. El mundo tal vez sea texto, pero algunos grupos parecen ser capaces de escribir sobre nuestra vidas más fácilmente que otros.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1985) *Education and Power*. Nueva York, Routledge.
- APPLE, M. (1988) *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nueva York, Routledge.
- APPLE, M. (1990) *Ideology and Curriculum*. Nueva York, Routledge.
- APPLE, M. (1992) "Education, Culture and Class Power", en *Educational Theory*, 42, pp. 127-145.
- APPLE, M. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Nueva York, Routledge.
- APPLE, M. y CHRISTIAN-SMITH, L. (comps., 1991) *The Politics of the Textbook*. Nueva York, Routledge.
- BARROW, C. (1990) *Universities and the Capitalist State*. Madison, University of Wisconsin Press.
- BASTIAN, A., FRUTCHER, N., GITTELL, M., GREER, C. y HASKINS, K. (1986) *Choosing Equality*. Philadelphia, Temple University Press.
- BEST, S. y KELLNER, D. (1991) *Postmodern Theory*. Londres, Macmillan.
- BOURDIEU, P. (1984) *Distinction*. Cambridge, Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. (1988) *Homo Academicus*. Stanford, Stanford University Press.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, Sage.
- CLARKE, J. (1991) *New Times and Old Enemies*. Londres, Harper Collins.
- EDUCATION GROUP II (comps., 1991) *Education Limited*. Londres, Unwin Hyman.
- EDWARDS, T., GEWIRTZ, Sh. y WHITTY, G. (1992) "Whose Choice of Schools?", en Madelaine Arnot & Len Barton (comps.) *Voicing Concerns*. Wallingford, Triangle Books.
- GATES, H. Jr (1992) *Redefining the Relationship: The Urban University and The City in the 21st Century*. Universities and Community Schools, 3, pp. 17-22.
- GREEN, A. (1991) "The Peculiarities of English Education", en Education Group II (comps.) *Education Limited*. Londres, Unwin Hyman.
- HONDERICH, T. (1990) *Conservatism*. Boulder, Westview Press.
- HUNTER, A. (1988) *Children in the Service of Conservatism*. Madison, University of Wisconsin-Madison Law School, Institute for Legal Studies.
- JOHNSON, R. (1991) "A New Road to Serfdom", en Education Group II (comps.) *Education Limited*. Londres, Unwin Hyman.
- NOBLE, D. (1977) *America by Design*. Nueva York, Alfred Knopf.



Encarando la complejidad del poder: hacia una posición paralelista en los estudios educacionales críticos*

Introducción

El importante trabajo de Samuel Bowles y Herbert Gintis no originó la crítica izquierdista de la enseñanza en Estados Unidos. De hecho, la crítica tanto popular como erudita ya estaban bastante difundidas a fines de los años 60 y principios de los 70. En el campo del currículum, por ejemplo, estimulado en gran medida por los argumentos de Dwayne Huebner y James MacDonald (Huebner, 1966; Apple, 1985), el análisis serio de la relación entre la enseñanza y las formas de dominación y explotación, ya se había establecido como parte de una creciente tradición. Sin embargo, lo que hicieron Bowles y Gintis, fue concentrar su atención directamente, de una manera estructural, en la economía capitalista *per se*. Al hacer esto, brindaron una óptica más coherente para percibir el proceso de enseñanza.

En esto hubo, por supuesto, logros y pérdidas. Así, al brindar un enfoque económico más coherente, también prestaron poca atención al complejo funcionamiento de la cultura y la política. Aun así, pienso que, dado el contexto político y educacional de ese momen-

* Los argumentos aquí presentados se basan en un análisis más amplio presentado en *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Nueva York / Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986

to, los logros superan significativamente a las pérdidas. Cualquier valoración que se haga de *Schooling in Capitalist America*, debe estar basada en una apreciación de lo que logró. Una gran parte del actual análisis de los modos en que la esfera económica, la cultural y la política se articulan en la educación, no podría haberse llevado a cabo sin el trabajo previo de Bowles y Gintis.

Por estas razones no deseo dedicar mucho tiempo a la crítica de *Schooling in Capitalist America*. Ya me he abocado a una examinación ininterrumpida de algunas de sus tendencias (su inclinación hacia el economicismo, el determinismo y el reduccionismo), y he brindado elementos para una teoría alternativa en varios volúmenes (Apple, 1979; 1982a, 1982b, y Apple y Weis, 1983). En lugar de ello, después de señalar algunas áreas en las que la teoría subyacente era débil, voy a describir algunos de los logros más significativos conseguidos en la década en que fue publicado, logros que considero que nos llevan más allá de las formulaciones iniciales. Finalmente, en tanto Bowles y Gintis se han comprometido en una seria autocrítica de las lagunas políticas y conceptuales en sus análisis previos –especialmente de su descuido de un análisis de las contradicciones del discurso y políticas liberales (Gintis y Bowles, 1980; Dale et al., 1981; Gintis, 1980)–, voy a sugerir algunas de las cuestiones que tanto ellos como nosotros tendremos que tener en cuenta si queremos construir con éxito programas educativos más democráticos y defender las tendencias progresistas que existen actualmente en algunas escuelas.

Sin embargo, una vez más, mi propia capacidad para realizar esto, depende de ideas en las que Bowles y Gintis fueron de gran ayuda. Su continuo trabajo ha constituido y constituye un progreso con respecto a gran parte de las posturas anteriores. Y realizo esto, no como un crítico anónimo, sino como un colega que ha aprendido y se ha beneficiado con sus trabajos, aún cuando a veces estoy en serio desacuerdo con ellos.

Reintroduciendo la economía

El hecho de reconocer que en esta sociedad, así como en todas las demás, existen prioridades e intereses generales que proveen lo

que podría denominarse su centro de gravedad histórico (Heilbroner, 1985: 85), no significa caer otra vez en la trampa del reduccionismo. Vivimos, de hecho, en una sociedad capitalista, y eso tiene algún significado para el conocimiento que tiende a ser decretado. Como voy a sostener más adelante, no pienso que la dinámica de clases y las relaciones económicas del capitalismo expliquen todo aquello de importancia social para los educadores de mente crítica; pero ignorar totalmente su influencia significa dejar de lado algunas de las herramientas analíticas más perspicaces que poseemos.

Robert Heilbroner ha descripto al capitalismo como una “sociedad estratificada en la cual la acumulación de riqueza cumple con dos funciones: la realización de prestigio, con su carga de necesidades sexuales y emocionales inconscientes, y la expresión de poder, con su propia constelación de orígenes y requerimientos inconscientes” (Heilbroner, 1985: 53). El prestigio, el poder y la riqueza forman parte de un sistema que requiere que algunos posean estos atributos y otros no.

Este no constituye un punto esencialmente marxista. Adam Smith, quien por cierto no es marxista por razones tanto temporales como ideológicas, afirma lo siguiente:

“Dondequiera que exista una gran riqueza, existe una gran desigualdad. Por cada hombre muy rico, debe haber al menos quinientas personas pobres, y la opulencia de los ricos supone la indigencia de la mayoría.”

(Smith, 1976: 709-710)

Sin embargo, la diferencia reside en que la aproximación de orientación más marxista, extiende estas ideas a una compleja y crítica teoría de cómo la economía, el gobierno y la cultura de la gente interactúa para provocar tal explotación. Así, lo que está en cuestión no es el mero hecho de concentrarse en, digamos, las estructuras económicas que producen severas desigualdades. Lo que cuenta es cómo uno lo hace. Esto es lo que, en parte, trajo dificultades a Bowles y Gintis.

Algunas de las críticas de las que fue objeto la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis están brevemente resumidas por Geoff Whitty. Aunque *Schooling in Capitalist America* ayudó a

introducir a la teoría neo-marxista en varias áreas de la educación, “era una versión algo tosca de la teoría marxista, basada en datos estadísticos muy cuestionables, que minimizaba la importancia de lo explícito (como opuesto a lo oculto del currículum de la enseñanza) para asegurar la reproducción social y la legitimación de la desigualdad” (Whitty, 1985: 25). Pronto quedó claro que había imperfecciones teóricas en sus argumentos –algunas de ellas referidas a su explicación del surgimiento de la enseñanza masiva obligatoria, a su descripción del sistema de producción capitalista, y a su caracterización de la supuesta correspondencia entre la educación y el trabajo asalariado (Whitty, 1985: 26).

Como continúa diciendo Whitty, los puntos de vista influidos por el aparato conceptual destacado por Bowles y Gintis o que se apoyan en el mismo (y Bowles y Gintis con frecuencia fueron más sutiles que muchos de sus seguidores) se caracterizaron por lo siguiente.

“Las escuelas eran percibidas meramente como parte del aparato ideológico del Estado, cuyo rol era asegurar el control hegemónico de la burguesía y la perpetuación del modo de producción capitalista. La dominación de clases era acentuada a expensas del conflicto de clases y, ya sea a través de una correspondencia entre la enseñanza y la economía o a través de su relativa autonomía, el control y su legitimación parecían estar asegurados con poca dificultad.”

(Whitty, 1985: 29)¹

Antes de castigar anticipadamente a Bowles y Gintis, debemos recordar un hecho muy importante. En los justificados debates de la década pasada acerca de las tendencias reductivistas de las teorías marxistas “ortodoxas”, hemos tendido a olvidar cuán reductivistas y mecanicistas eran y continúan siendo muchas de las principales alternativas a las que estaban reaccionando. Así, mientras que en un extremo del espectro puede descansar el reductivismo del “marxismo vulgar” –según el cual todos los aspectos de la evolución de

1. Ver también Apple, 1979, 1982a y 1982b; Apple y Weis, 1983; y Giroux, 1983.

una sociedad son percibidos de un modo mecanicista, como el resultado de la auto-expansión del capital– en el otro extremo del espectro “está el reductivismo vulgar de la economía teórica, que percibe al capitalismo meramente como un campo neutral de los derechos de propiedad en el cual individuos monádicos persiguen sus propios fines de maximización de utilidades” (Heilbroner, 1985: 192-193). Las explicaciones generadas por este último modelo de interpretación, encarnan un determinismo acorazado como el marxismo más simplista (Heilbroner, 1985: 193). Y aunque Bowles y Gintis se hayan volcado hacia una perspectiva mecanicista, han sido considerablemente menos simplistas en lo social de lo que se considera actualmente como teoría económica “neutral”. De hecho establecieron un marco para la economía política de la enseñanza, el cual, con algunas reconstrucciones –sobre todo con el agregado de un análisis del Estado más profundo–, continúa teniendo una gran influencia en la actualidad.

Por ejemplo, un libro reciente de Carnoy y Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, constituye una continuación de la problemática básica de Bowles y Gintis. Aunque rechaza en parte los principios de correspondencia, aún intenta, claramente, resolver la relación entre la enseñanza y el trabajo asalariado. Su hincapié en las contradicciones y luchas dentro del Estado constituye un progreso con respecto al trabajo anterior de *Schooling in Capitalist America*, a pesar de estar dentro de la tradición que ha establecido. Los principales problemas que se pretenden explorar en *Schooling and Work in the Democratic State* están mejor resumidos por sus propios autores.

“Desde nuestra perspectiva, actualmente el desafío es explicar cómo la escuela pública puede, por un lado, ser una institución que reproduce las relaciones de clase desiguales de la sociedad capitalista, y por otro, ser una institución más democrática e igualitaria que los ámbitos de trabajo para los que prepara a los estudiantes. Nosotros rechazamos tanto una correspondencia mecanicista entre el trabajo y la escuela, como una clara separación de ambos. En cambio, creemos que aunque las escuelas reproducen las relaciones de clase desiguales, el hecho de que lo hacen de manera imperfecta, refleja el conflicto social que caracteriza a la sociedad capitalista a la cual sirven. ¿Cuál es la

relación de la enseñanza y la reforma educativa con el conflicto social? ¿Cómo se relaciona dicho conflicto social con la dinámica del lugar de trabajo? ¿Cómo reproducen las escuelas las relaciones sociales? En su rol institucional, las escuelas ¿reproducen principalmente la ideología (la cultura dominante), o reproducen principalmente las relaciones sociales y la división del trabajo en la producción?"

(Carnoy y Levin, 1985: 3-4)

La postura adoptada por Carnoy y Levin al responder a estos interrogantes es que el hecho de que las escuelas estén estructuralmente conectadas con la esfera política y la económica, crea tensión fundamentalmente contradictorias. Estas tensiones –lo que Bowles y Gintis van a denominar en otra parte "derechos de propiedad" y "derechos de las personas"– son creadas dentro de las dinámicas estructurales de la enseñanza, y hacen de la escuela un ámbito de demandas conflictivas, conflictos y compromisos.

En palabras de Carnoy y Levin:

"[La] relación entre la educación y el trabajo es dialéctica –compuesta por una tensión perpetua entre dos dinámicas, los imperativos del capitalismo y los de la democracia en todas sus formas. Tanto como producto y como configurador de discordia social, la escuela está necesariamente atrapada en los conflictos más amplios inherentes a la economía capitalista y al Estado capitalista liberal. Estos conflictos residen en la contradicción entre la relación desigual subyacente en la producción capitalista y en la base democrática del Estado capitalista liberal. La escuela es esencial para la acumulación de capital y la reproducción de las relaciones de producción dominantes, y es valorada por padres y jóvenes como el medio para lograr una mayor participación en la vida política y económica."

(Carnoy y Levin, 1985: 4)

Mientras que *Schooling and Work in the Democratic State* no constituye simplemente una reducción de Bowles y Gintis, está claro que *Schooling in Capitalist America* proyecta una larga sombra. Casi todos los análisis actuales más importantes de la economía política de la enseñanza aún tienen que luchar contra sus afirmaciones

nes. Pero esto no significa que no se haya logrado ningún progreso que vaya más allá de sus investigaciones anteriores, especialmente en nuestra comprensión de la complejidad de los determinantes cultural/ideológicos, políticos y económicos de la educación.

Hacia una posición paralelista

Para comprender hasta dónde hemos llegado, deberíamos situar a *Schooling in Capitalist America* dentro de un tipo de erudición que pienso que ha logrado los mayores progresos en trabajos sobre educación crítica durante la década pasada. Me estoy refiriendo aquí a aquellos insatisfechos con las tendencias reductivistas de algunas investigaciones marxistas.

Una porción significativa del programa de análisis situado detrás de este otro trabajo, ha estado influenciado (no determinado) por un marxismo culturalista, caracterizado por ser autocrítico y que ha sido considerablemente mitigado y se ha vuelto mucho más flexible. Esta influencia se basa generalmente en tres premisas centrales.

La primera es que los procesos culturales están íntimamente conectados con las relaciones sociales, en especial con la clase y las formaciones de clase, con las divisiones sexuales, con la estructuración racial de las relaciones sociales y con las opresiones de la edad como forma de dependencia. La segunda es que la cultura implica poder y colabora en la producción de asimetrías en las capacidades de individuos y grupos sociales para definir y realizar sus necesidades. Y la tercera, que sigue a las otras dos, es que la cultura no constituye ni un campo autónomo, ni un campo externamente determinado, sino un ámbito de diferencias y luchas sociales (Johnson, 1983: 3).

Deberían observarse ciertos elementos importantes aquí: la postura antideterminista de la última oración de la cita; y el énfasis no sólo en las luchas en torno a la economía, sino también en torno de la cultura, y no sólo en torno de la clase, sino también en torno al sexo y a la raza. Estas premisas atañen de manera significativa al modo en que percibimos a la educación, ya que, como instrumento principal en la producción y reproducción de la cultura "legítima", y como conjunto de instituciones muy relacionadas con las relaciones

sociales de producción y la división social del trabajo, la educación no sólo ha constituido uno de los elementos en torno a los cuales se lucha, sino que además constituye un importante ámbito institucional en el cual estas luchas tienen lugar.

Generalmente, sin embargo, la forma en que nos hemos referido históricamente a estas cuestiones, no ha sido particularmente "culturalista". La cultura ha ocupado un lugar marginal, y la mayor parte de las investigaciones ha acentuado las conexiones entre nuestras instituciones educativas y la "escalera ocupacional" de la economía.

A pesar de que, como lo han demostrado muchas personas y yo ya he observado, esta investigación ha sido empírica y conceptualmente problemática y demasiado determinista (Apple, 1982a; Giroux, 1983), ha constituido un progreso. Por ejemplo, se ha escrito tanto sobre las conexiones entre la escuela y el mercado de trabajo que resulta difícil no pensar en la enseñanza en términos de clase. Desde los primeros trabajos funcionalistas de Bowles y Gintis, hasta los últimos análisis de Bernstein, Willis, Arnot, Giroux, Carnoy y Levin, y míos, ha habido un reconocimiento más claro de que nuestro sistema educativo sólo puede comprenderse de manera "relacional"². Su significado, lo que realiza en términos culturales, económicos y políticos, no puede percibirse si nuestro análisis no vuelve a situar a las escuelas en el nexo de las relaciones de clase dominantes que ayudan a configurar nuestra sociedad. No voy a entrar en detalle con respecto al crecimiento histórico de los análisis relacionales de la clase en la educación, porque ya lo he hecho en otra parte (Apple y Weis, 1983).³

El reconocimiento de que las escuelas deben ser comprendidas de esta manera, por cierto ha reportado beneficios. Pero también ha conducido a algunos problemas. Se ha prestado menos atención a otras dinámicas constitutivas alrededor de las cuales se ha organizado nuestra sociedad. Me estoy refiriendo aquí al género y la raza. Resultaría imposible, por ejemplo, comprender la historia del merca-

2. Para una discusión más amplia del concepto de análisis relacional, ver Apple, 1979.

3. Para una breve revisión de esta historia, ver también Carnoy, 1948 y Whitty, 1985.

do de trabajo estadounidense, sus economías urbanas y políticas gubernamentales, sus formas culturales populares, etc. sin integrar en nuestra valoración un análisis de la formación racial. Como expresan Michael Omi y Howard Winant, la formación racial constituye un complejo proceso que es al mismo tiempo político, cultural y económico (Omi y Winant, 1983: 40). El análisis económico y de clase, aunque nos brinda, por cierto, importantes elementos de comprensión, no puede considerar adecuadamente las realidades de la operación racial. Más aún, al dirigir nuestra atención a la primacía de las relaciones de clase, subestima las acciones y procesos políticos que tienen sus raíces en la identidad racial y las formas culturales de las personas de color, rechazando de ese modo a "muchas personas políticamente activas cuya conciencia del racismo no puede dirigir, sino sólo distorsionar y negar" (Omi y Winant, 1983: 39).

Lo mismo que hemos dicho acerca de la clase y raza, debe aplicarse también a las relaciones de género. Al hablar en términos de clase, logramos ahondar en las realidades de las mujeres. Por ejemplo, en nuestro tipo de sociedad, las mujeres tienen una doble relación con el trabajo asalariado. Son a la vez trabajadoras remuneradas y no remuneradas. Esta noción de trabajo no remunerado es importante, y volveré a ella más adelante. El trabajo doméstico no remunerado, las relaciones de consumo y sus conexiones con el trabajo remunerado, son todos críticamente importantes al destacar tanto cómo funciona nuestra economía, como la "configuración de la conciencia de las mujeres" (Vogel, 1983). Esta conciencia y estas relaciones tienen, por supuesto, una larga historia, ya que el vínculo de las mujeres con el trabajo asalariado y con el trabajo no remunerado en sus hogares o en sus granjas ha cambiado en forma significativa a lo largo del tiempo. Debemos recordar, por ejemplo, que a fines del siglo XVIII y principios del XIX, la falta de una "provisión adecuada de trabajadores", y la continua necesidad de mano de obra barata en las primeras fábricas de Nueva Inglaterra, crearon condiciones que hicieron de las mujeres el primer proletariado industrial en Estados Unidos (Kessler-Harris, 1982: 148).

Es esencial que sepamos esto, pero detenernos allí significaría subestimar el rol que jugaron las formas culturales en la formación de la reacción de las mujeres a algunas de estas condiciones basadas en la clase y la economía. Más aún, nos conduciría a asumir

que estas condiciones fueron producidas sólo por la economía. Así, por ejemplo, para muchas mujeres de la clase trabajadora y de la clase media en períodos posteriores de la historia norteamericana, la definición de sí mismas como las principales compradoras de mercancías para el hogar, fue utilizada por estas mujeres para expandir su esfera de control tanto fuera como dentro del hogar. Las prácticas de consumo, y el "trabajo de comprar" (y de hecho constituye un proceso de trabajo), no eran sólo una forma en que la economía las encerraba en su posición de clase. Estas prácticas eran empleadas por las mujeres para incrementar su espacio social y libertad, y para separarse de las relaciones patriarcales del hogar⁴. De esta manera, se desarrolló una cultura política específicamente femenina, la cual se omite en las discusiones de clase y economía. Más aún, como lo han demostrado Barret y otros, simplemente no es posible reducir las relaciones patriarcales, las cuales poseen sus propias especificidades e historias, a un reflejo de las relaciones de clase. Un análisis de un "modo de producción" dominante, no puede dar cuenta de manera exhaustiva de las relaciones históricas entre hombres y mujeres⁵, relaciones que atañen a la educación, al hogar y al ámbito del trabajo remunerado, tanto como aquellas basadas en la clase.

Hay dos cosas de esta discusión que merecen destacarse. En primer lugar, las formas y prácticas culturales a menudo tienen sus propias políticas. Pueden estar relacionadas o limitadas por las relaciones de clase y la economía, pero además son "relativamente autónomas". Tienen en parte una vida propia, y brindan un importante terreno para la acción, el cual puede no limitarse a reproducir las relaciones de dominación y explotación existentes. En segundo lugar, existen al menos tres elementos que operan en esta situación: la clase, la raza y el género. Así, un análisis de las relaciones de poder

4. Esto es analizado en forma más detallada en Leach, 1984.

5. Ver la excepcional discusión en Rothaus, 1986. Estos puntos son de gran importancia. A menudo, la mayoría de las investigaciones marxistas se concentran demasiado en la producción como trabajo remunerado. Privilegian el proceso de trabajo fuera del hogar, hasta el punto que la relación entre la enseñanza y las relaciones patriarcales se vuelve epifenomenal. Por eso, los recientes argumentos feministas sobre el sesgo "productivista" de algunos trabajos marxistas deben tomarse muy en serio.

dominantes en nuestra sociedad necesita no sólo de una teoría de las clases, sino también de un sentido equivalente del patriarcado y de la raza. Siguiendo mi propósito, me voy a concentrar principalmente en la clase y el género, pero de ninguna manera deseo minimizar la importancia de la dominación racial.

Las estructuras patriarcales y las estructuras de clase, son sutiles, complejas y de amplio alcance. Tienen sus propias dinámicas y no pueden reducirse cada una a la otra, aunque desafortunadamente aquellos investigadores situados a la izquierda que acentúan a la clase como la categoría de análisis fundamental, tienden a fundir a las cuestiones feministas dentro de los problemas "reales" de las relaciones de clase. Como afirma Heidi Hartmann, al discutir contra tales tendencias reductivistas:

"El casamiento del marxismo con el feminismo ha sido como el casamiento de marido y mujer descripto en el derecho inglés: el marxismo y el feminismo son unó, y aquel uno es el marxismo."

(Hartmann, 1981: 191)

Por supuesto, tal posición ha sido desafiada tanto conceptual como políticamente. Estas críticas han provocado que un conjunto particular de interrogantes se vuelvan prioritarios en varios campos. ¿Cuál es la relación entre el género y la clase? ¿Cómo se producen y reproducen estas relaciones en determinados ámbitos como el hogar, el lugar de trabajo remunerado y la escuela? Estas relaciones de dominación son cuestionadas por las mujeres y hombres reales mientras emprenden su vida diaria, o son ampliamente aceptadas como la manera en que el mundo es realmente⁶. Uno no puede estudiar el rol de la educación en la sociedad sin considerar seriamente estas cuestiones.

Como podrán imaginar, estas son cuestiones complicadas. Pero el intento de tratar en forma conjunta a la clase y al género, sin menospreciar a ninguno, constituye uno de los proyectos más serios que enfrentamos. Sin embargo, estos intentos se enfrentan con otras dificultades si van a tratar debidamente a las personas reales

6. Para ver parte del debate sobre estos temas, ver Barrett, 1980; Vogel, 1983, Apple, 1982a y 1986b.

que están implicadas en estos conjuntos de relaciones. Esto tiene que ver con lo que sostuve unas páginas más atrás sobre las formas y prácticas culturales.

Por ejemplo, el problema no consiste sólo en cómo podemos examinar fructíferamente a la clase y al género en forma conjunta, sino también en cómo combinamos las intuiciones estructuralistas sobre la relación entre la escuela y la división sexual y social del trabajo, con una perspectiva culturalista que ubica a la acción humana y a las experiencias concretas de la gente en un lugar central. ¿Cómo presentamos el rol del sistema educacional como un ámbito de producción de estas divisiones, sin caer al mismo tiempo en las múltiples trampas que hechizaron intentos anteriores de realizar esto, intentos que a menudo transformaron a la gente en títeres de las fuerzas estructurales? (Apple, 1982a; Giroux, 1983) ¿Podemos introducirnos en las instituciones y comprender qué ocurre realmente, cómo actúa la gente dentro de las condiciones establecidas por la institución y la sociedad en su conjunto (con frecuencia en formas contradictorias), y señalar las posibilidades que existen para alterar las relaciones dominantes?

En el pasado, sólo un puñado de libros han sido capaces de combinar con éxito el enfoque estructuralista en las condiciones objetivas en una formación social, con la insistencia culturalista en percibir a estas condiciones como construidas en forma continua, y cuestionadas, en nuestra vida cotidiana. Por lo general, los autores eligen entre percibir a la cultura como un mero reflejo de las relaciones económicas, como han tendido a hacer Bowles y Gintis, o bien a caer en un romanticismo ingenuo sobre el poder de "resistencia" de las mujeres y hombres en el lugar de trabajo, el hogar, la oficina o la escuela. Desafortunadamente (o, tal vez por fortuna), la realidad es mucho más densa y contradictoria que aquello.

Extrañamente, los progresos en cuanto al discernimiento de la relación entre clase y género, y entre cultura y economía, por ejemplo, han sido estimulados por los avances y debates en torno del programa analítico de clase en educación. Aunque la bibliografía sobre el análisis de clase en educación ha progresado rápidamente durante la década pasada, los mayores progresos parecen haberse logrado en dos áreas. En primer lugar, está el crecimiento en la comprensión del proceso de trabajo. Originalmente estimulado en gran

medida por el trabajo de Harry Braverman y los debates generados por él mismo (Braverman, 1974; Edwards, 1979; Wood, 1982; y Apple, 1986a), no sólo se ha investigado profundamente el proceso de trabajo fuera de la escuela, sino que también se ha investigado en forma cada vez más rigurosa el actual marco de trabajo de los educadores. Las formas de control del currículum, del acto mismo de la enseñanza, y las estrategias administrativas específicas, han sido situadas dentro de las dinámicas más amplias de la transformación del trabajo remunerado a lo largo del tiempo, y de las necesidades contradictorias del Estado para respaldar la acumulación del capital y para legitimarse a sí mismo y al proceso de acumulación. Los debates acerca de cómo los maestros están perdiendo sus habilidades a medida que una porción cada vez mayor del currículum, la pedagogía y la evaluación se está estandarizando y está siendo prediseñado, acerca de la proletarización de la enseñanza a medida que las condiciones, el control y la autonomía del trabajo empeoran, y acerca de las tensiones ideológicas que resultan de estos procesos, se han vuelto todos cada vez más visibles.⁷

Pienso que estos fueron logros significativos en nuestra comprensión. Paradójicamente, sin embargo, aunque concentrándose en los maestros como actores de clase, estos logros han conducido a importantes desafíos a las limitaciones del análisis de clase, *per se*, ya que se ha vuelto cada vez más claro que el trabajo que está siendo "degradado" y controlado en las escuelas es, en la mayoría de los casos, el trabajo femenino (Apple, 1986b). Así, una vez más, la necesidad de integrar a la clase y al género, ha sido percibida como una cuestión muy importante. Bowles y Gintis hubieran podido tratar a las cuestiones de género de manera más acabada si hubieran concentrado su atención en el proceso de trabajo dentro de la escuela, tanto como lo hicieron en el proceso de trabajo de la sociedad en su conjunto.

Otra de las áreas en la que se ha logrado un progreso considerable, tiene que ver con un rechazo a la imposición de teoría. En formulaciones tempranas del problema en la educación, a menudo se asumía que las clases dominantes tenían intereses coherentes y

7. Podemos hallar una revisión de este material en Apple, 1982a; Harris, 1982. Ver también algunos de los capítulos de Apple y Weis, 1983.

bien identificados. Estos grupos poderosos identificaron una institución que no estaba satisfaciendo estas necesidades, por lo que impusieron a estas instituciones estrategias igualmente coherentes para garantizar la respuesta a estos intereses dominantes. Actualmente, por supuesto, este diseño de estrategias en parte continúa. Es prueba de ello la creciente influencia del capital en el volumen de los informes nacionales sobre educación, y en muchas legislaturas estatales de Estados Unidos y en otras partes (Apple, 1986 a y b).

Sin embargo, este tipo de teoría también asume con demasiada facilidad que las instituciones como la escuela, o el Estado en general, están poblados por meros *homunculi*, títeres cuyos hilos son manejados por las clases dominantes. Lo que olvida es que la mayoría de las instituciones no sólo surgieron a raíz del conflicto, sino que son sacudidas continuamente por conflictos en la actualidad. Más aún, las personas empleadas en estas instituciones en todos los niveles, a menudo tienen sus propios intereses, basados en sus propias circunstancias materiales e históricas, que intentan realizar. Muchas veces, estos intereses van a coincidir con aquellos de los grupos dominantes, especialmente ahora que están resurgiendo el capital y la derecha. En determinados momentos, sin embargo, esta misma gente va a mediatizar, transformar, e intentar establecer límites a lo que está siendo impuesto desde afuera. Además van a tratar de emplear dichas "imposiciones" para sus propios fines, que van a depender en gran medida de su propia situación de clase, raza y género (Apple, 1986a).

Para tomar un ejemplo, en este momento en el área de la educación, se están dando luchas en torno a las definiciones conflictivas de la cultura "legítima" y en torno a la enseñanza de habilidades, normas y valores en el ámbito de trabajo. La escuela y el Estado en general forman parte de un "terreno de disputa". Muchos grupos dentro de este terreno están luchando para mantener su posición o incrementar su poder, como lo demuestran documentos como ser *The Paideia Proposal* y *A Nation at Risk* (Adler, 1982; National Commission on Excellence in Education, 1983: 12-16). No sólo el capital, sino también la nueva clase media, la "antigua fracción humanista" de la clase media que reside en gran medida en las universidades, los grupos populistas de derecha (los cuales normalmente están integrados por individuos de la clase trabajadora o la clase

media baja, cuyo mundo moral y económico parece estar amenazado en tanto el capitalismo transforma sus vidas públicas y privadas), así como también los maestros y otros grupos de mujeres, personas de color, trabajadores, etc., están todos luchando por el equilibrio político y cultural en la educación. Tal vez el capital y la derecha estén en ascenso, pero esto no significa que su capacidad para presionar a los editores de libros de texto, a aquellos que hacen la política educacional, al gobierno, a los estudiantes y a los maestros, no vaya a estar mediatisada por grupos con sus propios intereses económicos e ideológicos (Apple, 1986b).⁸

De esta manera, aunque se intenta realizar imposiciones, estas no se logran sin una lucha. La clave para triunfar, para establecer la hegemonía, la posee por lo general aquel grupo que logra establecer los parámetros de los términos del debate, aquel grupo que es capaz de incorporar las demandas de otros grupos bajo su propio discurso sobre educación y objetivos sociales. Como podemos percibir a nuestro alrededor, el discurso actual está cada vez más enmarcado en términos económicos. Es el lenguaje de la producción, la racionalización y la estandarización. Está apagando la voz de la democracia, la participación y la igualdad. Esta voz más democrática aún vive, pero resulta difícil percibirla por sobre la maquinaria de la mecanización de la educación.

Sin embargo, el discurso dominante no sólo es cada vez más económico. También está emmificado en términos de género, ya que la actual restauración conservadora descansa no sólo en una ética de los Estados Contables con respecto a pérdidas y ganancias, en la "productividad" y en la acumulación. Descansa también en un regreso a momentos pasados de las relaciones de género y de raza, un regreso a un pasado romantizado en que la gente "sabía cuál era su lugar" (Hall, 1980). Esto no puede ser explicado cabalmente como el simple funcionamiento de la lógica y los conflictos del capitalismo, sin perder algo en el camino.

En la discusión anterior, he adoptado lo que es conocido comúnmente como la posición paralelista. Así, he sostenido que no deberíamos asumir automáticamente la primacía de las relaciones de

8. El análisis de Basil Bernstein sobre el lugar de la "nueva clase media" resulta aquí muy útil. Ver Bernstein, 1977, en especial el capítulo 8.

clase sobre las de género y raza. A estas últimas dos dinámicas, y a las complejas e inmensamente contradictorias interconexiones entre las tres, se les debe asignar el mismo peso en el análisis de cualquier situación concreta. Podemos encontrarnos, por supuesto, con que la clase tiene primacía en una determinada situación, pero debería ser probado, y no asumido desde el comienzo.

En segundo lugar, he sostenido que debe haber un mayor énfasis en los procesos culturales relacionados, pero no reducibles, al funcionamiento de las relaciones económicas, y que debe prestarse una mayor atención no sólo a los conflictos en torno a lo que el Estado debería hacer, sino también en torno a aquellos conflictos dentro del mismo Estado. Finalmente, he observado que un enfoque en el proceso de trabajo tanto dentro de la escuela como en el trabajo productivo y reproductivo de las mujeres, nos ayudaría a comprender muchas de las cuestiones que he destacado.

¿Qué postura toman con respecto a esto la mayoría de las investigaciones de orientación económica, desde los primeros trabajos de Bowles y Gintis hasta aquellos más recientes? En primer lugar, deben reconocerse sus claras intuiciones acerca de la clase y la economía. En muchas maneras, incluso con su visión reductivista de cómo funciona el capitalismo en toda su complejidad, el retorno de la economía a un lugar prominente en la teoría educacional, es justificado. Pero es menos intuitiva con respecto a estas otras dinámicas (género y raza), a las cuales en algunos casos incorpora como ocurrencias tardías.

Por ejemplo, existen problemas importantes en cualquier teoría que privilegia el trabajo remunerado. No son capaces, excepto como alguna clase de "agregado" conceptual, de tratar en forma adecuada al trabajo productivo y reproductivo no remunerado de las mujeres en sus hogares, por ejemplo. También puede conducir a un tipo de reduccionismo de clase bastante susceptible a la crítica feminista, la cual ha sido tan devastadora con respecto a las afirmaciones marxistas tradicionales (Barrett, 1980; Apple, 1986b). Si tuviera que señalar una de las áreas en las que Bowles y Gintis, y aquellos investigadores que han seguido el camino que ellos marcaron, habrían podido fortalecer en gran medida su discusión, sería esta misma. No integran en su análisis en forma suficiente, una teoría (que podríamos denominar socialista feminista) que pueda dar cuenta de

un modo amplio, de las estructuras que producen algunas de las experiencias y conjuntos de relaciones sociales más significativos del 51% de los actores del mundo.

Así, debemos reconocer que los movimientos sociales que no están basados sólo en la clase, son cada vez más importantes. El Estado a la vez es influido e influye en la formación de estos movimientos sociales. Debemos elaborar estas ideas dentro de una teoría que pueda dar cuenta de la acción política y cultural, así como también la económica, y que tome en cuenta la irreductibilidad última de las dinámicas de género y raza (Omi y Winant, 1986; Lacau y Mouffe, 1985). Esto tendría importantes efectos en la política dentro y fuera de la educación, y conduciría a un análisis aún más sutil del Estado en el cual se equipararían los progresos que se están haciendo actualmente en la investigación del género y la raza en la economía y la política. Esto por cierto complementaría las actuales discusiones sobre el lugar central que ocupan los conflictos democráticos en el Estado (Omi y Winant, 1986).⁹

¿Qué significa esto? Como afirmo en *Education and Power*, una teoría adecuada, que relacione la enseñanza con nuestra formación social, no debe simplificar demasiado (Apple, 1982a). Debe percibir al capitalismo no simplemente como una economía, sino como un "modo de vida". Esto requiere de una aproximación no sólo a la economía, sino una que constituya una teoría de la totalidad social, de las interconexiones complejas y contradictorias dentro y entre las esferas económica, política y cultural/ideológica, siendo la económica la más poderosa en épocas de crisis. Tal aproximación encarnaría, por lo tanto, no una serie monocalusal de explicaciones (por ejemplo, la economía explicando todo), sino una teoría de la sobre-determinación, en la cual lo que las escuelas hacen es "causado" por las relaciones complicadas y contradictorias entre y dentro de estas esferas, y por las dinámicas y conflictos de clase, raza y género que colaboran en su constitución. Como he sostenido, la enseñanza está implicada en la producción y reproducción de los agentes, el conocimiento, las relaciones sociales y las ideologías. El sistema educacional como un todo también está implicado en su

9. Gran parte de los recientes trabajos sobre el Estado está bien analizado por Carnoy, 1984b.

distribución, y en la legitimación tanto de estos procesos como de sí mismo como parte del Estado. Esto ocurre mediante el conflicto y la lucha. No constituye algo automático, que surge por correspondencia. Y esto significa que va a haber elementos genuinamente contradictorios en las escuelas, elementos que encarnan buenas así como también malas intenciones, que van a ser progresistas y van a necesitar ser defendidos y no sólo criticados.

Así, es de vital importancia que recordemos que, aún partiendo del rol de las escuelas en la producción y reproducción de las relaciones de raza, género, y clase de esta sociedad, el sistema educacional y sus políticas y prácticas internas han sido de hecho construidas a partir de conflictos.

Muchos de los resultados de estos conflictos han sido compromisos que han significado victorias, no derrotas, para la mayoría de la población. Carnoy y Levin sostienen esto mismo cuando afirman que el hecho de que las luchas en torno de la educación han sido, al menos en parte, exitosas, lo demuestra el hecho de que la enseñanza misma tiende a estar distribuida en forma más equitativa que, por ejemplo, el capital económico, los impuestos o el status ocupacional. "La enseñanza produce resultados más equitativos que el lugar de trabajo y otras instituciones de la sociedad en su conjunto". Aun cuando nuestras instituciones formales de educación elemental y secundaria tienen un semejanza organizacional muy real con los lugares de trabajo remunerado, como ser oficinas y fábricas, y aún cuando de hecho se comprometen en "proteger y preparar a los jóvenes para la desigualdad", cuando se las compara con estos otros ámbitos de trabajo, las escuelas son claramente más equitativas y participativas (Carnoy y Levin, 1985: 2, 12-31). Desde el momento en que las escuelas son parte del Estado, de la esfera política, y, como afirman Bowles y Gintis en su trabajo autocritico, el Estado ha constituido un ámbito de conflicto entre los derechos de propiedad y los derechos de las personas, deberíamos esperar que las escuelas sean más democráticas que estas otras instituciones (Carnoy y Levin, 1985: 24).¹⁰

10. Ver también Gintis y Bowles, 1980: 81-88; Gintis, 1980; y Apple, 1982a. El alcance histórico de muchos de estos conflictos puede verse en Reese, 1986; Wrigley, 1982; y Hogan, 1985.

Tal vez esto esté mejor resumido por Carnoy y Levin:

"Las instituciones educativas no son sólo productoras de concepciones de la clase dominante sobre cuál y cuánta enseñanza debería brindarse; las escuelas públicas también reflejan demandas sociales. Los intentos del Estado capitalista por reproducir las relaciones de producción y la división social del trabajo se enfrentan a movimientos sociales que demandan más recursos públicos para sus necesidades y una mayor participación en cómo dichos recursos han de ser utilizados. El Estado capitalista y su sistema educativo constituyen, por lo tanto, algo más que un instrumento para cooptar demandas sociales, o simplemente para manipularlas para satisfacer las necesidades de la clase dominante. Las demandas sociales dan forma al Estado y la educación."

(Carnoy y Levin, 1985: 47)

Ampliando algunas temáticas que he tratado en *Education and Power*, aunque aún de un modo demasiado economicista, ellos concluyen que:

"El sistema educativo no constituye un instrumento de la clase capitalista. Es el producto del conflicto entre los dominantes y dominados. La lucha en el sector productivo, por ejemplo, afecta a las escuelas de la misma manera en que condiciona todos los aparatos estatales. Más aún, como el Estado mismo, incluyendo el sistema educativo, constituye un terreno político, las escuelas forman parte del conflicto social. La educación es a la vez el resultado de contradicciones y la fuente de nuevas contradicciones. Es un terreno de conflicto en torno a la producción de conocimiento, ideología y empleo, un ámbito en el que los movimientos sociales tratan de satisfacer sus necesidades y la empresa intenta reproducir su hegemonía."

(Carnoy y Levin, 1985: 50)

Estos argumentos no dan apoyo a ninguna noción lógicamente consistente de correspondencia, ni tampoco sirven de base a una posición reductivista de clase. Obviamente, el hecho de asignar a las dinámicas de raza y género un status más equiparado, complica

considerablemente la cuestión. El reconocimiento de que la cultura y el Estado están ligados, a la vez que son relativamente autónomos de la economía, no contribuye mucho a reducir tal complejidad.

Estas relaciones implicadas –los conflictos entre (y dentro de) las formaciones de raza, clase y género, en torno al poder económico, político y cultural, en torno a los objetivos sociales y educativos dentro del Estado– son reales. ¿Por qué pretender que, a causa de algún extraño compromiso con la ortodoxia, no existen?

Aquí, encuentro esenciales algunos argumentos de Stuart Hall, uno de los teóricos marxistas más intuitivos. Como él mismo afirma:

“La tarea de la teoría crítica es producir un conocimiento de los complejos procesos sociales tan exacto como es requerido por la complejidad de su funcionamiento. Su tarea no consiste en consolar a la izquierda mediante la producción de mitos simples, aunque satisfactorios, que se distinguen sólo por sus antecedentes ultra-izquierdistas. (Si las leyes y tendencias del modo capitalista de producción pueden ser formuladas de un modo simplificado porque son esencialmente simples y reducibles, ¿por qué Marx insistió tanto sobre ellas durante tanto tiempo –tres volúmenes inconclusos, nada menos?) Y lo más importante de todo, estas diferencias y complejidades tienen efectos reales, los cuales deberían entrar en cualquier cálculo serio sobre cómo sus tendencias pueden ser resistidas o modificadas.”

(Hall, 1981: 36)

Estas cuestiones están basadas en un conjunto de argumentos resultantes, que actualmente se están debatiendo dentro de la comunidad izquierdista. Es un conjunto de argumentos que resultan importantes no sólo para la educación, sino también para nuestro pensamiento político en general. Y, en algunos importantes aspectos, se acercan a la posición asumida por Bowles y Gintis en sus trabajos más recientes. No sólo debemos rechazar el reduccionismo de clase, todavía tan presente en el pensamiento socialista democrático, sino también debemos cuestionar la noción según la cual, a la larga, sólo las luchas económicas cuentan “realmente”. Destacar sólo lo último, significa ignorar el hecho de que –si puedo expresarme técnicamente por un momento– las personas son construidas por una variedad de discursos, en una multitud de instituciones,

desde los lugares de trabajo remunerado y no remunerado hasta la familia, la escuela, los medios, etc. En términos políticos, ninguno de estos ocupa necesariamente un lugar privilegiado. Lo relevante es el efecto de todos ellos juntos. Así, las intervenciones y luchas en cada una de ellas son importantes.

Laclau y Mouffe resumen estos puntos de la siguiente manera:

“...las instituciones judiciales, el sistema educativo, las relaciones laborales, los discursos de resistencia de las poblaciones marginales [de las mujeres y personas de color], construyen formas originales e irreductibles de protesta social, y por lo tanto contribuyen toda la riqueza y complejidad discursiva sobre la cual debería basarse el programa de una democracia radical.”

(Laclau y Mouffe, 1985: 192)

Nuestra tarea consiste en realizar ligazones concretas entre nuestras propias acciones en el terreno educativo y las mismas en estos otros terrenos. A partir de esto, puede desarrollarse, en las escuelas y estos otros terrenos, un “discurso de democracia” compartido, aunque pluralista. De esta manera, podemos colaborar con el movimiento para que los derechos de las personas triunfen sobre los derechos de propiedad.

La espada de doble filo de la “transportabilidad”

Algunas de las cuestiones que he discutido en las secciones precedentes de este capítulo, son compatibles con las posiciones adoptadas por Bowles y Gintis en los artículos y libros¹¹ que han aparecido desde la publicación de *Schooling in Capitalist America*. Continúan ubicándose entre los escritores más provocativos e intuitivos que tenemos en la izquierda. En esta última sección, quiero examinar brevemente lo que su última postura nos puede ofrecer para ayudarnos a comprender las posibilidades de extender el “discurso de democracia”, de los derechos de las personas, en la educación.

11. Ver especialmente Gintis y Bowles, 1980; Gintis, 1980, y su volumen excepcionalmente interesante, Bowles y Gintis, 1986.

Gintis y Bowles han sostenido que discursos en torno a los derechos de las personas desarrollados en una esfera, son transportables a otras. Las demandas y discursos de las mujeres sobre los derechos políticos, por ejemplo, se vuelcan sobre la esfera económica. Son apropiados y utilizados en la lucha por la igualdad económica. Al afirmar esto, Bowles y Gintis se han vuelto considerablemente más flexibles en su posición, ya que toman en cuenta la posibilidad de que los conflictos en una esfera pueden tener un serio impacto en otra. Esto constituye un gran progreso con respecto a las teorías de correspondencia, y con respecto a un simple modelo de base/superestructura. Además, asigna a la acción educacional politizada y a la acción cultural, un peso mayor que antes. Esto resulta importante, ya que reconoce implícitamente que puede haber precondiciones culturales en toda acción política y económica.

Sin embargo, Bowles y Gintis limitan su discusión en gran medida al momento positivo de tal transportabilidad. Para ellos, la acción progresista en el Estado, incluso bajo las condiciones del liberalismo, puede establecer algunas de las condiciones discursivas para la acción progresista en la economía. Esta es una gran contribución. Toma en consideración la eficacia de los efectos políticos y culturales, así como también aquellos generados por las luchas económicas. Sin embargo, lo que han ignorado es la transportabilidad de dicho discurso de los derechos de las personas, no sólo de una esfera o ámbito a otro, sino también a un grupo opositor y con frecuencia reaccionario que es capaz de utilizar dichos significados para sus propios fines. Es decir, lo que no reconocen completamente es que no hay garantía de que la trayectoria de tales "discursos transportables" se realice necesariamente en una dirección progresista. De hecho, lo opuesto a esto es exactamente lo que está ocurriendo actualmente. El crecimiento de la nueva derecha, simbolizada por el Reaganismo en Estados Unidos y el Thatcherismo en Gran Bretaña, nos brindan un claro ejemplo de ello.

La nueva derecha debe ser explicada por lo que ocurrió antes su surgimiento. El acuerdo social democrata se estaba desintegrando en medio de una crisis económica, política e ideológica. Pero dicho acuerdo estableció el terreno sobre el cual surgió la nueva derecha. Así, la nueva derecha debió desplazar los elementos social demócratas, y armonizar entonces estos elementos separados, dentro de

su propio discurso. Un período de acuerdo o establecimiento, en el cual se alcanza un acuerdo histórico, es seguido entonces por un período de ruptura o destrucción (Hall, conversación personal). La nueva derecha participó en esta ruptura y buscó rearticular los elementos de ese compromiso con sus propias tendencias emergentes.

En suma, lo que ha hecho la derecha, en muchas formas, es tomar muchos de los elementos "ya construidos en un lugar, desmantelarlos, reconstituirlos en una nueva lógica, y articular el espacio en una nueva forma" (Hall, 1983: 25). Uno de sus mayores triunfos, fue traducir las ideologías individualistas posesivas y del libre mercado del monetarismo, al "lenguaje de la experiencia, la moral imperativa y el sentido común" (Hall, 1983: 28). Esto fue realizado mediante su apropiación del populismo y del lenguaje de la democracia.

Hall observa que los discursos del populismo y de la democracia no son la propiedad intrínseca de una única clase. Pueden ser articuladas de diferentes maneras en condiciones históricas diferentes como resultado de conflictos ideológicos específicos (Hall, 1980: 174-175). El populismo derechista (y constituye un populismo de muchas maneras) toma las temáticas de la nación, la familia, la autoridad, los *standards* y el tradicionalismo, y las integra con temas que han tenido una historia particularmente importante en Estados Unidos, aquellos referidos al interés individual, el individualismo competitivo, y el antiestatismo (Hall, 1983: 29). Estos son condensados, como de hecho ocurrió, en una coyuntura histórica particular. Los elementos progresistas, como ser el interés en la justicia y la honradez con la "gente", son extraídos de su contexto original, y conectados con los imperativos de la ganancia y la acumulación (Hall, 1983: 29). "Nosotros" somos trabajadores y merecedores; "ellos" son inmorales, o simples burócratas del Estado desinteresados, o elitistas.

Lo que tuvo que hacer la nueva derecha fue reinterpretar el significado mismo de la desigualdad y remoldear los medios para lograrlo. Así, aunque previamente, los programas de acción afirmativa en educación y otras áreas, tomaron en cuenta la igualdad sexual y racial utilizando categorías de sexo y raza para reparar desequilibrios previos, la nueva derecha triunfó en la modificación del significado mismo de la igualdad y de los derechos de las personas, y alejarlo de lo que ellos percibían como "trato preferencial". Para

ellos, esto constituía una forma de privilegio inmerecido, y debía reemplazarse por un criterio estricto de igualdad racial. La intervención estatal en favor de tal "trato preferencial" fue demasiado lejos.

"En lugar de fortalecerlas, debilitaba a las poblaciones beneficiarias". Los que se habían convertido en las víctimas reales de dicha discriminación no eran las personas de color o las mujeres, sino los hombres blancos."

(Omi y Winant, 1987: 208)

La habilidad de la derecha para rearticular y organizar en torno a temáticas anteriores, resulta aquí muy evidente. Las fuerzas de la reacción se han apropiado de la idea de igualdad racial y sexual desarrollada bajo el acuerdo social demócrata, y han rearticulado su significado en su propio beneficio. La derecha ha reelaborado las temáticas anteriores, infundiéndoles un nuevo significado político y ligándolas a otros elementos claves de la ideología conservadora" (Omi y Winant, 1987: 208).

Un bloque hegemónico puede ser reformado de esta manera. Al integrar bajo un sólo discurso las temáticas rearticuladas en torno a la igualdad (las cuales se habían vuelto legítimas en períodos anteriores de lucha por los derechos de las personas por parte de grupos privados de derechos), junto con las temáticas conservadoras anti-estatistas, religiosas y económicas, se crea un paraguas bajo el cual se puede ubicar una gran porción de la población. Así, se puede formar una nueva identidad colectiva alrededor de un proyecto político innovador (Omi y Winant, 1987: 217). Los derechos de las personas relacionados con ideales populares democráticos o referidos a la igualdad como ser la justicia, la igualdad de oportunidad, y los derechos individuales, pueden ser fusionados con temáticas ideológicas norteamericanas tradicionales y a menudo contradictorias, como ser el respeto a la autoridad, la falta de confianza en el gobierno central, la defensa de la moral tradicional y la "libre empresa" (y la resistencia siempre presente a las demandas por ampliar los derechos por parte de nuevos grupos raciales, sexuales o de clase) (Omi y Winant, 1987: 217-218).

Las implicancias de estas cuestiones son sorprendentes. Esencialmente, estoy sosteniendo que –dependiendo del equilibrio de

poderes– discursos aparentemente progresistas pueden tener trayectorias complicadas. Pueden ser transportadas desde una esfera social hacia otra –como cuando la lucha por la representación política igualitaria es tomada y utilizada como un conjunto de principios para apoyar la economía redistributiva de riqueza comparativa, los cambios perseguidos por los grupos feministas en el mercado de trabajo remunerado, las prácticas escolares anti-sexistas y anti-racistas, etc., o cuando las tácticas y metas del movimiento negro son tomadas por otros grupos oprimidos en sus propias luchas particulares. Sin embargo, no hay garantía de que estos discursos vayan a ser empleados para estos fines originales. Por el hecho de ser discursos populares, construidos a partir de las luchas de personas reales en torno a la educación, la salud, y los derechos políticos, económicos, de bienestar, etc., los mismos pueden ser reapropiados por las fuerzas de la derecha, y utilizados en contra de estas mismas personas que estamos viendo ahora. Estas trayectorias duales son inherentes a estas temáticas.

A causa de esto, la lucha por una democracia genuina en la educación, así como en tantas otras áreas de nuestra vida pública y privada, debe estar guiada, no por alguna noción de correspondencia, sino por una clara interpretación de las tendencias contradictorias de nuestra formación social, de los agrupamientos y conflictos culturales, políticos y económicos reales que crean las condiciones en las cuales vivimos. También debe estar guiada por una mejor comprensión de los modos en que los triunfos pueden ser reapropiados por los grupos dominantes, a menos que continuemos organizando y construyendo sobre logros pasados. Pero esto no debe constituir un acto aislado. Sólo mediante la construcción de coaliciones con otros grupos progresistas de base en las esferas económica, política y cultural, puede haber alguna esperanza de que cuando los logros en un ámbito son transportados hacia otro, van a tener efectos democráticos duraderos. Estos efectos democráticos no son automáticos, sino que exigen una acción ardua y práctica para evitar que el discurso y la práctica de los derechos de las personas sean reapropiados por el proyecto hegemónico derechista.

Teniendo esto presente, me parece correcto dar a Bowles y Gintis la última palabra. La posibilidad de que surja una sociedad

basada en el bien común¹², y no en las necesidades de unos pocos...

"...va a depender en gran medida de la habilidad de los demócratas, primero, para comprender, y después para perseguir efectivamente el proyecto histórico de la expansión y profundización de los derechos personales democráticos haciendo frente a las tenaces y no menos expansivas, demandas de la propiedad."

(Bowles y Gintis, 1986: 213)

Las luchas en la educación, siempre han ocupado un lugar importante en el proyecto histórico para expandir y profundizar los derechos de las personas. Está en nuestras manos ayudar a asegurar que esto continúe.

Referencias bibliográficas

- ADLER, M. (1982) *The Paideia Proposal*, Nueva York, Macmillan.
- APPLE, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. Boston/Londres, Routledge.
- APPLE, M. (1982a) *Education and Power*. Boston/Londres, Routledge.
- APPLE, M. (comp., 1982b) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Boston/Londres, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1985) "There is a River: James B. Macdonald and Curricular Tradition", *Journal of Curriculum Theorizing*, 6, 3, pp. 9-18.
- APPLE, M. y WEIS, L. (comp., 1983) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, PA, Temple University Press.
- APPLE, M. (1986a) "National Reports and the Construction of Inequality", *British Journal of Sociology of Education*. 7, 2, pp. 171-90.
- APPLE, M. (1986b) *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nueva York/Londres, Routledge.

12. Para un destacado análisis del concepto de bien común y una serie de propuestas concretas para alcanzarlo, ver Raskin, 1987.

BARRETT, M. (1980) *Women's Oppression Today*. Londres, New Left Books.

BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control*. Volumen 3, Boston/Londres, Routledge and Kegan Paul.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1986) *Democracy and Capitalism*. Nueva York, Basic Books.

BRAVERMAN, H. (1974) *Labour and Monopoly Capital*. Nueva York, Monthly Review Press.

CARNOY, M. (1984a) "Marxism and Education", en Ollman, B. y Vernoff, E. (comps.) *The Left Academy: Marxist Scholarship on American Campuses*. Volumen 2. Nueva York, Praeger, pp. 79-97.

CARNOY, M. (1984b) *The State and Political Theory*. Princeton, NJ. Princeton University Press.

CARNOY, M. y LEVIN, H. (1985) *Schooling and Working in the Democratic State*. Stanford, Stanford University Press.

DALE, R. et al. (comps., 1981) *Education and the State*. Volumen: *Schooling and the National Interest*. Lewes, Falmer Press.

EDWARDS, R. (1979) *Contested Terrain*. Nueva York, Basic Books.

GINTIS, H. (1980) "Communication and Politics", en *Socialist Review*, 10, 2/3, pp. 189-232.

GINTIS, H. y BOWLES, S. (1980) "Contradiction and reproduction in educational theory", en Barton, L., Meighan, R., y Walker, S. (comps.) *Schooling, Ideology and the Curriculum*. Lewes, Falmer Press.

GIROUX, H. (1983) *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, Bergin and Garvey.

HALL, S. (1980) "Popular-Democratic vs. Authoritarian Populism: Two Ways of Taking Democracy Seriously", en Hunt, A. (comp.) *Marxism and Democracy*. Londres, Lawrence and Wishart, pp. 157-85.

HALL, S. (1981) "The Whites of Their Eyes: Racist Ideologies and the Media", en Bridges, S. y Brunt, R. (comps.) *Silver Linings: Some Strategies for the Eighties*. Londres, Lawrence and Wishart.

HALL, S. (1983) "The Great Moving Right Show", en Hall, S. y Jacques, M. (comps.) *The Politics of Thatcherism*. Londres, Lawrence and Wishart.

- HARRIS (1982) *Teachers and Classes*. Boston/Londres, Routledge.
- HARTMANN, H. (1981) "The Unhappy Marriage Between Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union" en Dale et al. (comps.) *Education and the State Volumen 2: Politics, Patriarchy and Practice*. Lewes, Falmer Press.
- HEILBRONER, R. (1985) *The Nature and Logic of Capitalism*. Nueva York, Norton.
- HOGAN, D. (1985) *Class and Reform*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press.
- HUEBNER, D. (1966) "Circular Language and Classrooms Meanings", en Macdonald, J., y Leeper, R. (comps.) *Language and Meaning*. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development.
- JOHNSON, R. (1983) "What is cultural studies anyway?", *Occasional Paper* SP Nro. 74, University of Birmingham Centre for Contempoaray Cultural Studies
- KESSLER-HARRIS, A. (1982) *Out to Work: A History of Wage-Earning Women in the United States*. Nueva York, Oxford University Press.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*. Londres, Verso.
- LEACH, W. (1984) "Transformations in the Culture of Consumption: Women in Department Stores, 1865-1900", en *Journal of American History*, 71, 2, pp. 319-42.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983) "A Nation at Risk", *Education Week*, 27 de abril, pp. 12-16.
- OMI, M. y WINANT, H. (1983) "By the Rivers of Babylon: Race in the United States", en *Socialist Review*, 13, 5.
- OMI, M. y WINANT, H. (1986) *Racial Formation en the United States*. Nueva York/Londres, Routledge and Kegan Paul.
- RASKIN, M. (1987) *The Common Good*. Nueva York/Londres, Routledge and Kegan Paul.
- REESE, W. (1986) *Politics and the Promise of School Reform*. Nueva York/ Londres, Rotledge and Kegan Paul.
- ROTHAUS, L. (1986) "Labour, Intimacy and Class: Ideologies of Femenine

- Subjectivity in the Punk Subculture", manuscrito no publicado, Univerity of Wisconsin-Madison, Department of Educational Policy Studies.
- SMITH, A. (1976) *The Wealth of Nations*. Oxford, Clarendon Press.
- VOGEL, L. (1983) *Marxism and the Oppression of Women*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.