



LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE RESISTENCIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

José Gil Rivero

1. - INTRODUCCIÓN

En un artículo anterior¹ veíamos que las teorías de la reproducción salen al paso al ideal que inspira la concepción liberal y meritocrática de la educación. Allí recogíamos que los estudios empíricos, históricos y descriptivos les servían para articular unos planteamientos teóricos que intentan demostrar que el sistema educativo tiene una función de reproducción de las relaciones sociales propias del sistema capitalista. Comprobábamos que Althusser, Baudelot, Establet, Bowles y Gintis ubican sus análisis en el paradigma marxista de investigación y explicación de la realidad, y tienen en la afirmación de la educación como un escenario que refleja la existencia de una sociedad estructurada en clases sociales antagónicas y en conflicto una conclusión fundamental. Sin embargo, los trabajos de Bourdieu² y Passeron, aunque en ocasiones acuden a una terminología de influencia marxista, mantienen un enfoque que podemos considerar neoweberiano. Aun coincidiendo en este argumento general de la educación como favorecedora de la reproducción cultural, ideológica y social, las distintas teorías, tal como hemos tenido oportunidad de observar, mantienen entre sí diferencias en función de la importancia otorgada a los aspectos infraestructurales, de la superestructura, simbólicos, objetivos, subjetivos, de mayor o menor autonomía del sistema educativo, etc.

Después del repaso que hemos realizado por los planteamientos de los más señeros representantes de las teorías de la reproducción, consideramos que es adecuado referir ahora algunas limitaciones y críticas que dichas teorías han recibido. No sin antes reconocer la gran importancia de sus aportaciones, el impulso que supusieron en el análisis crítico de la educación y la validez y actualidad de muchos de sus enunciados, aun cuando haga una treintena de años, en algunos casos, que fueron formulados. Este repaso crítico nos permitirá aludir posteriormente a la dimensión transformadora de la educación, para lo cual nos adentraremos brevemente en lo que se ha venido en denominar teorías de la resistencia.

2. - CRÍTICAS A LOS PLANTEAMIENTOS ALTHUSSERIANOS

Para Willis (1999), la teoría que desarrolla Althusser sobre el papel de privilegio de la educación en la reproducción social es tautológica e ignora la producción cultural que la clase obrera está realizando, al representarla como dominada, «aguantando» las estructuras del capitalismo. En este sentido nos dice que «este problema se debe en parte al engaño estructuralista de que la economía está comprendida por lugares “vacíos” previamente dados, que luego son simplemente “ocupados” por agentes equipados con las subjetividades e ideologías adecuadas (...). La estructura, lejos de ser el resultado de la contestación y la lucha por los significados y la definición (...) es un *datum* hipostasiado en un mundo más bien asocial» (1999: 648). La reproducción, por consiguiente, deviene mecánicamente inevitable y no contempla la autonomía cultural y la iniciativa de la clase trabajadora ni la lógica que resulta de la lucha y de las principales contradicciones sociales.

Fernández Enguita (1985) reconoce que Althusser acierta en señalar el papel funcional de la escuela en la reproducción de la fuerza de trabajo y en hacer notar la existencia material en prácticas y rituales de las ideologías. Pero critica la poca importancia otorgada al proceso mismo de producción en la reproducción de las relaciones sociales de producción, y que reduce a nada su capacidad ideológica propia. Afirma: «se diría, pues, que al proceso de producción pertenece solamente la reproducción *material*, mientras que la reproducción *social* es asunto de la escuela, con ayuda secundaria de otros AIE» (1985: 8).

¹ *La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción*, publicado en el número 8 de esta revista.

² Rendimos aquí homenaje a Bourdieu, recientemente fallecido.



Para Jurjo Torres (1994), la teoría althusseriana desemboca en un determinismo de base económica, y no permite la aparición de prácticas alternativas, ya que la escuela no puede realizar ningún aporte en la lucha por la modificación de las estructuras de producción y las relaciones sociales. La escuela es considerada como un espacio en el que en realidad no sucede nada, al seguir todo una linealidad perfecta, ya que los objetivos y contenidos de la educación no tienen posibilidades de ser analizados.

3.- CRÍTICA A LOS PLANTEAMIENTOS DE BAUDELOT Y ESTABLET

Igual que sucedía en Althusser, el análisis que realizan Baudelot y Establet en *La escuela capitalista en Francia* ignora la eficacia ideológica de las relaciones de producción y cambio por sí mismas, y no desarrolla el tipo de estudio explicativo de las relaciones existentes entre los cambios que operan en el sistema de producción y los correspondientes al sistema educativo. Los autores reconocen la posibilidad de resistencias en el interior del sistema escolar, es decir, contradicciones, pero no parecieran darse éstas en la relación escuela-sociedad (JEREZ MIR, 1990: 430).

Por otro lado, en lo que se refiere al aspecto material que produce las ideologías, las relaciones sociales, Fernández Enguita expresa: «al pretender analizar lo que Althusser denomina las "prácticas" y los "rituales" del "aparato ideológico" escolar continúan moviéndose sobre todo en el análisis del mensaje escolar, de la escuela como relación de comunicación y no como escenario de constantes prácticas materiales. Por eso en su análisis sólo aparecen aquellos aspectos de las relaciones materiales que se presentan directamente vinculados a diferencias en el campo de los símbolos -por ejemplo, el ejercicio del cálculo y el problema del dictado y la disertación-, pero no lo hacen aquellos otros que no presentan tal vinculación, como tener que cumplir un horario, permanecer horas sentado o ser evaluado individualmente (...) Por otra parte, al buscar las diferencias en las prácticas de las dos redes pasan por alto todo lo que ambas tienen en común, lo que a la altura de la enseñanza obligatoria constituye el grueso de las relaciones sociales de la educación» (1990: 165-166).

4.- CRÍTICA A LOS PLANTEAMIENTOS DE BOWLES Y GINTIS

Jerez Mir agrupa en cuatro bloques las críticas sobre el modelo de la correspondencia expuesto por Bowles y Gintis. Así: 1) la dificultad de una articulación teórica de carácter riguroso entre el funcionalismo durkheimiano y el materialismo histórico; 2) la naturaleza de tipo reduccionista de la teoría epistemológica del reflejo y de una visión de la escuela exclusivamente en términos de su dimensión reproductiva, olvidando la complejidad dialéctica de las relaciones sociales; 3) la existencia de otros mecanismos además de la correspondencia; y 4) las críticas de tipo empírico que mantienen lo contrario que la teoría de la correspondencia (1990: 434).

Por su parte, Willis (1999) señala que el principio de correspondencia de los norteamericanos Bowles y Gintis carece de cualquier noción de *producción cultural* de la clase dominada, y afirma que «la noción de "correspondencia" omite la posibilidad de resistencia y, por ello, la constitución de identidades de clase obrera al menos parcialmente distintas de su expresión ideal en la imaginación burguesa. La "correspondencia" omite el efecto independiente de la clase obrera sobre su relación con la clase dominante, desestimando así la conciencia y la cultura en cuanto que momentos constitutivos del proceso social. La acción humana viene a ser la consecuencia de "estructuras" totalmente inhumanas y separadas. De este modo, el análisis no puede comprender los enormes "desajustes", actualmente evidentes, que existen entre economía y educación» (WILLIS, 1999: 649).

Levices³ recoge otro apunte crítico a la teoría de la correspondencia. Se refiere a los desfases entre educación y empleo. Así, la dimensión universalista de la escuela se opone al carácter estrecho, unilateral y rutinario de gran parte de los empleos. De esta forma, al valorar lo

³ LEVIES, J.J. (S/F): «Reproducción y resistencia», En *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* [en línea]. [Consulta: 15 julio 2001]. <<http://www.ucm.es/info/eurotheo/d-levices1.htm>>.



universal, lo racional y lo intelectual la escuela estaría generando en los sujetos unas expectativas y hábitos no demasiado compatibles con la mayoría de los actuales procesos de trabajo.

Por su parte, Apple (1986) sostiene que la «posición economicista» de Bowles y Gintis no da una visión suficiente de la manera en que los resultados son creados por la escuela, no desvela cuáles son los mecanismos de dominación y cómo funcionan en la actividad cotidiana de la vida escolar. De ahí que sostenga que «el énfasis debe ponerse también en las mediaciones ideológicas y culturales que existen entre las condiciones materiales de una sociedad desigual y la formación de la conciencia de los individuos en esa sociedad» (APPEL, 1986: 13)

Finalmente, señalar que los propios Bowles y Gintis han llevado a cabo una revisión de su interpretación de la dinámica educativa, distinguiendo la función política y la función económica. En este sentido señalan que «la contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeto al principio de los derechos otorgado a la persona. Segundo: la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas» (1983: 20).

5.- CRÍTICA A LOS PLANTEAMIENTOS DE BOURDIEU Y PASSERON

Para Willis (1999), al igual que señalaba en referencia a las teorías de Althusser y de Bowles y Gintis, es en la carencia de producción cultural por parte de los dominados donde encuentra la mayor falla de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron. En este sentido expresa: «dada esta falta de cualquier noción de producción cultural, relativamente independiente y específicamente cultural, en relación con la vida material y el trabajo del Proletariado, no es sorprendente que el sistema de Bourdieu no tenga nada que decir con respecto a una política radical. Finalmente presenta un mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no hay escapatoria. No existe una base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical» (WILLIS, 1999: 652).

En esta línea argumental se expresa también la crítica de Jurjo Torres (1994), para quien el análisis de Bourdieu y Passeron se concentra en lo superestructural, en el mercado de los bienes simbólicos o estructurales. No contempla la posibilidad de otras culturas diferentes a la dominante, ya que serían eliminadas por medio de actuaciones como la violencia simbólica y el sistema de enseñanza. Asimismo, Torres expresa que «esta teoría de la reproducción cultural no explica de una manera clara, tampoco, cómo ese capital cultural con el que se abandona el sistema educativo es “negociado” en los propios lugares de trabajo, en qué condiciones ese *habitus* concreto, una vez que la persona se aleja de la institución escolar, sufre variaciones o cambios en profundidad como fruto de otras experiencias reflexivas en la praxis social; o de qué manera las disfunciones en la esfera de la producción pueden provocar contradicciones que lleven a la transformación o, incluso, la sustitución de ese modelo de producción y distribución, a pesar de los sistemas de enseñanza vigentes» (1994: 97-98).

Por su parte, Jerez Mir (1999), de acuerdo con Carnoy, critica el análisis de Bourdieu, al que no considera marxista, por entender que es excesivamente abstracto, desconocedor de la complejidad de la sociedad y de la cultura reales y sus contradicciones y dinanismos característicos.

Marina Subirats, en la «Introducción a la edición castellana» de *La reproducción*, advierte de la ambigüedad y el escepticismo en el que el modelo desemboca: «si toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión inútil (...) La institución absorbe cualquier intento de renovación, de ruptura o de rebelión, y los convierte en una forma de afianzamiento, para prolongar su repetición de modo indefinido» (1977: 12-13).



Frente a esta visión cerrada que transmiten Bourdieu y Passeron, Francesco Ciatloni, en el texto de introducción a la edición italiana de *La reproducción*, afirma: «es posible, contrariamente a cuanto afirman Bourdieu y Passeron, que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura de clase. Es posible que la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines» (1977: 29).

6. - LA DIMENSIÓN TRANSFORMA-DORA DE LA EDUCACIÓN. LAS TEORÍAS DE LA RESISTENCIA

El paseo que hemos efectuado por las teorías de la reproducción nos ha permitido estudiar la contribución que la educación realiza al mantenimiento de las relaciones sociales que se dan en el capitalismo. Las críticas a estas teorías que recogíamos incidían globalmente en tres aspectos principales⁴: 1) que la reproducción deviene un determinismo económico y no existen posibilidades para la autonomía cultural y la iniciativa de la clase trabajadora (negación de una producción cultural propia de los dominados); 2) la escasa importancia que se otorga al proceso mismo de producción en la reproducción de las relaciones sociales de producción; y 3) la no-contemplación de la lógica que resulta del conflicto de clase y de las principales contradicciones sociales (imposibilidad de prácticas alternativas).

La consideración de la educación como un espacio cerrado a cambios y a transformaciones en los niveles internos y externos es una resultante final de los estudios de las distintas teorías de la reproducción. A esta visión funcionalista y escéptica, se contraponen una serie de trabajos que dan lugar a lo que puede llamarse marxismo etnográfico y teorías de la resistencia (APPLE, 1985⁵; JEREZ MIR, 1990; TORRES, 1994), que sí se abren al potencial de cambio de la educación. Constituye una línea de aporte importante sobre la dimensión transformadora de la educación, que creemos adecuado recoger aquí, aunque sea de manera extremadamente esquemática.

Fernández Enguita (1985), en un texto de sugerente título («¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación»), realiza un análisis de la idea marxista de contradicción en las teorías de la reproducción. Allí recoge que Althusser abre espacio al conflicto, aunque su tratamiento es muy pobre; que la contradicción en Baudelot y Establet queda situada fuera de la escuela (se *manifiesta* en el interior en forma de imposición y de resistencias, no le otorgan lugar en la relación escuela-sociedad); y que en Bowles y Gintis no existe un espacio para la contradicción desde el principio de correspondencia, aunque en una aportación posterior reconocen la contradictoria relación de la educación con la política y la economía (relación de la educación con los derechos de la persona y los derechos de la propiedad) (1985:15-16).

Esta constatación empuja a Fernández Enguita a llevar a cabo una reconsideración de la naturaleza contradictoria del capitalismo y de la escuela, para lo cual desarrolla la triple manifestación en la educación de las contradicciones del referido sistema: 1) contradicción entre dos ideologías de clase; 2) contradicción entre universalidad y unilateralidad; y 3) contradicción en estructuras democráticas y totalitarias.

⁴ Lógicamente, cada uno de estos rasgos críticos era acusado en distinta medida por parte de las diferentes teorías, e incluso algunos de ellos podían estar ausentes.

⁵ La necesidad de los estudios etnográficos de la educación, superadores de las teorías de la reproducción, la expresa claramente Apple: «sin entrar dentro de la escuela, sin ver cómo y por qué los estudiantes rechazan el currículum expreso y oculto, y sin unir esto de nuevo con concepciones no mecanicistas de la reproducción y la contradicción, seríamos incapaces de comprender la complejidad del trabajo que las escuelas realizan como lugares de producción ideológica (...) La idea de una etnografía específicamente marxista era muy importante aquí. Porque a diferencia de las representaciones vulgares que buscaban la huella de la ideología económica en todas las cosas, una aproximación más sofisticada vería la ideología de forma diferente. No era una forma de falsa conciencia "impuesta" por una economía. Era más bien parte de una cultura vivida que era el resultado de las condiciones materiales de las prácticas cotidianas. Era un conjunto de significados y prácticas que ciertamente tenía elementos tanto de buen sentido como reproductivos en su interior» (1985: 45).



Afirmar la idea de contradicción supone considerar la existencia de conflictos y antagonismos, derivados de la relación de producción. Relación que «significa actividad humana, no simplemente posicionamiento mutuo» (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985: 27). Aspecto que quedaba oscurecido en las teorías de la reproducción, de marcado corte determinista, tal como recogíamos en los apuntes críticos⁶.

Una reacción importante a esta visión limitada de la actividad humana lo constituyen las denominadas teorías de la resistencia. Las cuales, «a la vez que tratan de recuperar el espacio para la actividad humana, no pierden de vista las estructuras en que ésta se desarrolla y centran su atención en la idea de que las escuelas son sedes de conflictos propios y sociales generales» (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985: 30).

El planteamiento de Paul Willis, derivado de sus investigaciones etnográficas, se inscribe dentro de esta reacción a las teorías de la reproducción que constituyen las de la resistencia⁷. En *Aprendiendo a trabajar*, publicado inicialmente en 1983⁸, nuestro autor destaca la importancia de los agentes sociales en la relación de éstos con la estructura social y el medio cultural; la cual es resultado de la capacidad que tienen ellos para usar y explorar de forma colectiva los recursos simbólicos, ideológicos y culturales. Todo con la finalidad de encontrar una significación y de dar una respuesta positiva en las condiciones estructurales y materiales en que se desarrolla su existencia. Lo que supone, desde la constatación de que la reproducción reproduce tanto la estructura social como sus contradicciones, que es posible, por la acción y la experiencia de los agentes sociales, desarrollar resistencias y producciones culturales. Así, «las escuelas, más que instituciones en las que son impuestas determinadas ideologías y culturas, son un medio especializado en su producción. Y esto ocurre bajo la influencia objetiva de las contradicciones objetivas y de la contestación y la lucha sociales» (JEREZ MIR, 1990: 438).

Willis describe, en la obra que citamos, el análisis del comportamiento de los chicos de una escuela masculina de clase obrera, en sus dos últimos años de escolarización obligatoria y en sus primeros tiempos de inserción en el mundo del trabajo. Este trabajo etnográfico le permitirá profundizar en los procesos de reproducción y producción culturales y alcanzar la conclusión de que determinados grupos de estudiantes pertenecientes a la clase obrera manifiestan un rechazo del mundo escolar. Rechazo que evidencia la falta de significación de los contenidos y prácticas que se desarrollan en la escuela para la experiencia vital y perspectivas profesionales de los muchachos observados.

Willis acepta en gran parte el isomorfismo entre escuela y trabajo derivado de las teorías de la reproducción. Admite que ambos espacios son alienantes⁹, pero toma distancia de los autores de la reproducción y postula la existencia de contraculturas que cuestionan la cultura dominante; constata, de esta manera, la posibilidad de desarrollar procesos de producción cultural. Producciones culturales, de marcado carácter machista en muchos casos, que en el ámbito escolar guardan analogía, incluso reproducen, pautas culturales obreras. En este sentido, Levices afirma: «esta reproducción en la escuela de pautas culturales obreras en contradicción con la misma es lo que otorga carácter a la subcultura de los colegas contribuyendo a su vez a reproducir la cultura de clases y la fragmentada estructura social. En el modelo de Willis, la cultura, entendida como experiencia vivida, como proceso de aprendizaje de los actores, no es

⁶ Sin embargo, ya encontramos esta afirmación de la actividad humana en el propio Marx, quien en la tercera tesis sobre Feuerbach de *La ideología alemana* expresa: «la teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado» (MARX y ENGELS, 1986: 8).

⁷ Los trabajos de R. B. Everhart y K. W. Kickbusch sobre los estudiantes de segunda etapa de enseñanza secundaria, y los estudios de las chicas de la clase trabajadora realizados por Angela McRobie son otras tantas buenas aportaciones a estas teorías de la resistencia (TORRES, 1994).

⁸ La primera edición en castellano data de 1988.

⁹ Para un análisis en extenso de esta dimensión alienante del trabajo y la educación, puede verse *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, de Fernández Enguita, publicado por Siglo XXI en 1990.



un reflejo mecánico de la producción, sino que es una instancia autónoma, productora de efectos transcendentales»¹⁰.

Nos interesa fijarnos en el concepto de producción cultural que maneja Willis. El autor entiende por producción cultural «los procesos de creación de significado, los conocimientos alternativos, la actividad, creatividad y promesa social de los grupos subordinados, pero considerados ahora en una relación *más interna y dialéctica* con las estructuras de una sociedad capitalista y patriarcal» (1999: 641). El concepto de producción cultural, como el mismo Willis señala, es el principio activo del «nivel cultural»¹¹ que permite poner de manifiesto la noción de los agentes sociales en el punto más alejado del de portadores y transmisores pasivos de la ideología y la estructura. De esta forma, los agentes son considerados como apropiadores activos que producen una serie de significados y formas culturales¹², a través de la transformación de materiales en productos, con el uso de determinadas herramientas. Es decir, «la producción cultural es el proceso del uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales» (1999: 647).

El concepto de producción cultural, como el propio autor señala, resalta la naturaleza activa y transformadora de las culturas y la capacidad colectiva de los agentes sociales para pensar teóricamente y actuar como activistas. Se convierte en una noción que mantiene características diferenciales con el de reproducción, pero también puede abrir espacios de conexión. Así, en referencia a esto último, «la propia experiencia de la resistencia y la fuerza colectiva puede marcar y sellar identidades con confianza y diferenciación. Pero la “fijación” de los materiales simbólicos, actividades y actitudes en la confianza y la lucha puede producir también orientaciones y disposiciones que ayuden a producir decisiones encadenantes en número suficiente para cumplir rígidamente los requerimientos de la “estructura”, ayudando de ese modo a reproducirla» (WILLIS, 1999: 657).

Los planteamientos de Willis han sido criticados desde varios ángulos, pero quizás el hecho de no contemplar las cuestiones de género y etnia sea lo más significativo. Jerez Mir (1990) señala que autores como Giroux y Apple intentan avanzar en una teoría de la resistencia «más rigurosa», por medio de la combinación de la microsociología y la macrosociología; procurando la síntesis dialéctica entre la etnografía del aula y del centro y la teoría de la reproducción social y cultural. Son posiciones que ponen el acento en la autonomía de la escuela y en la importancia de su función social para la reproducción de las relaciones simbólicas de tipo ideológico.

Apple, siguiendo a Gramsci, para quien un elemento decisivo en la mejora de la dominación ideológica que llevan a cabo determinadas clases es el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones, expresa que «el pensar en la escuela como mecanismo de distribución cultural es importante» (APPLE, 1986: 41), esto es, como generadora o mantenedora de desigualdades sociales¹³. Pero ello, sin perder de vista que la autonomía escolar es relativa. Son significativas las palabras de Raymond Williams que el propio Apple cita: «el modelo de significados y valores por los que la gente rige su vida puede ser considerado durante un tiempo como autónomo, como en evolución dentro de sus propios términos, pero en última

¹⁰ LEVIES, J.J. (S/F): «Reproducción y resistencia», En *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* [en línea]. [Consulta: 15 julio 2001]. <<http://www.ucm.es/info/eurotheo/d-levices1.htm>>.

¹¹ El nivel cultural incluye sistemas relativamente coherentes de prácticas materiales y sistemas simbólicos de entrelazamiento, que tienen su especificidad y objetivos propios, de acuerdo con la región. Comprende las formas culturales específicas, el lenguaje, la conciencia práctica y otros modos más individuales de crear significados (WILLIS, 1999: 646).

¹² Las formas culturales son o textos de algún tipo o una serie ajustada de símbolos, discursos y textos en relación con las actividades rutinarias y la práctica de una serie específica de agentes en un esfera también específica, como son la cultura anti-escolar o la cultura del taller (WILLIS, 1999: 646).

¹³ Fernández Enguita (1999) señala que en las sociedades capitalistas, junto a la desigualdad derivada de la posesión o no de los medios de producción, se derivan otras, consecuencia de la autoridad y la cualificación; así las relacionadas con el género, la etnia o el territorio. La consideración por parte del marxismo de estas desigualdades como epifenómenos del conflicto esencial entre burguesía y proletariado ha supuesto su propia incapacidad para comprenderlas.

instancia es totalmente irreal separar este modelo de un sistema económico y político preciso, que puede extender su influencia hasta las regiones más insospechadas del sentimiento y la conducta. La idea común de la educación como clave para el cambio ignora el hecho de que la forma y contenido de la educación se ven afectadas, y en algunos casos determinadas, por los sistemas reales de decisión (política) y mantenimiento (económico)» (1986: 43).

Cerramos estas notas significando que estos autores, desde la constatación de resistencias en el ámbito escolar, distinguen entre las que son de tipo progresivo y las que pueden caer en la regresión. Así, Apple expresa: «estas resistencias culturales informales, este proceso de contestación, puede actuar en formas contradictorias que pueden al final tender a ser reproductivas» (1985: 43).

7. - CONCLUSIÓN

El paradigma neoliberal se construye sobre un entramado ideológico que necesita reproducir y que pretende que sea hegemónico, entendiendo como tal el dominio de la sociedad civil por la clase dominante.

Nos ha interesado analizar el papel que desempeña la educación en este proceso de reproducción y hegemonía. Para ello hemos presentado dos grandes maneras de considerar la relación entre la educación y la estructura, las cuales remiten a un conjunto de cuestiones que se derivan de la misma: a) la determinación de lo económico en referencia a lo ideológico; b) las contradicciones inherentes al sistema de producción y cambio capitalista y su reflejo en el ámbito escolar; c) la autonomía de lo superestructural con respecto a lo infraestructural; y d) las posibilidades de resistencia frente a la hegemonía de la clase dominante.

El primer gran planteamiento teórico se ubica dentro de lo que se ha denominado teorías de la reproducción, las cuales han supuesto un avance importante en los estudios de la sociología de la educación. Althusser, con su análisis de los Aparatos Ideológicos de Estados, nos permite conocer la importancia de la escuela en la provisión de la ideología adecuada a la función que debe desempeñar cada cual en una sociedad dividida en clases. Baudelot y Estable, desde el estudio de las dos redes de escolarización, arrojan luz para demostrar que la forma escolar es una realidad histórica transitoria; que el aparato escolar es inseparable del modo de producción capitalista; y que la realización de la forma escolar es responsable de las distintas modalidades de la reproducción de las relaciones de producción capitalistas. Por su parte, los estudios de Bowles y Gintis escudriñan las vinculaciones entre educación y trabajo, a partir del principio de correspondencia entre una y otro. Finalmente, Bourdieu y Passeron llevan a cabo un importante desarrollo teórico sobre la contribución de la educación en la reproducción cultural; contribución realizada sin ausencia de violencia simbólica y desde la arbitrariedad cultural.

No obstante, estos análisis han sido objeto de críticas. La más importante y recurrente se centra en el hecho de que la reproducción deviene un determinismo económico. Es decir, no tiene en cuenta la lógica del conflicto de clase resultante de las contradicciones del sistema capitalista, y no permite la autonomía y la producción culturales por parte de las clases subordinadas, lo que imposibilita la existencia de prácticas alternativas.

Las teorías de la resistencia y el marxismo etnográfico constituyen la segunda forma de abordar la relación entre los planos ideológico y económico en el espacio educativo. Desde estos planteamientos se intenta superar las limitaciones de tipo determinista de las teorías de la reproducción que señalábamos. Así, la escuela no es considerada como una «caja negra». La escuela es un contexto en el que se procesan personas y también significados, que es necesario estudiar desde dentro y de manera relacional con lo estructural. Se trata, por consiguiente, de un nuevo enfoque que huye de concepciones mecanicistas de la reproducción y la contradicción, y que acude a la etnografía como metodología de estudio. El resultado de ello será la afirmación de un espacio para la reproducción cultural alternativa en el interior mismo de la escuela, y la posibilidad de emergencia de prácticas de resistencias y alternativas. ■



8.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1975): Escritos, Barcelona: Laia.
- APPLE, M. W. (1985): «El marxismo y el estudio reciente de la educación», Educación y Sociedad, nº 4, Madrid, págs. 33/52.
- APPLE, M. W. (1986): Ideología y currículo, Madrid: Akal.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976) (2ª ed.): La escuela capitalista en Francia, Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983): «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», Educación y Sociedad, nº2, Madrid, págs. 7/23.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): La instrucción escolar en la América capitalista, Madrid: Siglo XXI.
- CIATALONI, F. (1977): «El hijo del pelícano puede matar al padre». En BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: Laia, págs. 27/33.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», Educación y sociedad, nº 4, Madrid, págs. 5/32.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo, Madrid: Siglo XXI.
- JEREZ MIR, R. (1990): Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales, Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- LEVIES, J. J. (S/F): «Reproducción y resistencia», En Diccionario Crítico de Ciencias Sociales [en línea]. [Consulta: 15 julio 2001]. <<http://www.ucm.es/info/eurotheo/d-levices1.htm>>.
- MARK, K. y ENGELS, F. (1986): Obras Escogidas, Moscú: Editorial Progreso, 3 Tomos.
- SUBIRATS, Marina (1977): «Introducción a la edición castellana», En BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: Laia, págs. 9/13.
- TORRES, J. (1994) (4ª ed.): El curriculum oculto, Madrid: Morata.
- WILLIS, P. (1988): Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal.
- WILLIS, P. (1999): «Producción cultural y teorías de la reproducción», En FERNÁNDEZ ENGUITA, M: Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo, Barcelona: Ariel, págs. 640/659.