



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jllhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Hirsch, Dana; Rio, Victoria

Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico  
desde la perspectiva materialista

Foro de Educación, vol. 13, núm. 18, enero-junio, 2015, pp. 69-91

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544619005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ***Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista***

***Theories of reproduction and resistance: a review of the educational debate from the materialist perspective***

**Dana Hirsch**

e-mail: [dh.dana@gmail.com](mailto:dh.dana@gmail.com)

*Universidad Nacional de Luján, Argentina*

**Victoria Rio**

e-mail: [riovictoria@gmail.com](mailto:riovictoria@gmail.com)

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Resumen:** La pregunta por si la escuela constituye un espacio de transformación social es central dentro del pensamiento pedagógico moderno y, en particular, de las últimas décadas del siglo XX. Las «teorías de la resistencia» surgidas en los 80' y 90' apuntaron a mostrar el potencial transformador de la escuela a partir del desarrollo de una pedagogía crítica, en discusión con las denominadas «teorías de la reproducción» de los 70' que denunciaban el papel reproductor de la escuela en el capitalismo. Este artículo se propone revisar esta discusión y, particularmente, la forma antagónica que han asumido, desde una perspectiva materialista. Para ello, se revisitarán los planteos clásicos de ambos grupos teóricos identificando que, aunque parecen antagónicos, coinciden en un punto central: consideran que las relaciones sociales capitalistas son exteriores a los sujetos, es decir, que se les imponen sobre su libre subjetividad. Mientras las «teorías de la reproducción» plantean que solo se puede enfrentar tal dominación a partir de la lucha de clases por fuera de la escuela, las «teorías de la resistencia» postulan que la lucha puede darse en el plano ideológico dentro de la práctica escolar. El planteo de este artículo es que tal imposición externa es una apariencia producto del carácter enajenado de la conciencia que impide analizar que las relaciones sociales, lejos de imponérsenos, son las que entablamos los hombres para organizar el trabajo social. Para trascender esas apariencias, se realizará un proceso de reconocimiento de las determinaciones generales de la educación en el capitalismo que nos permitirá salir de una lógica binaria entre reproducción o resistencia, para pensar la transformación como parte del propio proceso de organización social.

**Palabras clave:** escolarización; sociedad capitalista; cambio social; pedagogía crítica; materialismo.

**Abstract:** The question of whether school is a place for social transformation or not is a central issue to modern educational thought, particularly in the last decades of the twentieth century. «Theories of resistance» of the 80's and 90's aimed to show the transformative potential of schooling through the development

of a critical pedagogy, in clear response to the so called «theories of reproduction», which in the 70's had denounced the role played by school in capitalism. This article aims to make a review of this discussion and, particularly, the antagonistic form in which it has been developed, from a materialist perspective. To that end, main classics of both group of theories will be analyzed identifying that, although they seem antagonist, they coincide on one central point: the belief that capitalist social relations are imposed externally to the subject, to a supposal free subjectivity. While «theories of reproduction» argue that such domination can only be faced through class struggle, which can only be given outside school, «theories of resistance» argue that struggle may be developed in the ideological sphere within schooling. The premise of this article is that such external imposition is an appearance product of the alienated character of our consciousness, and does not allow to analyze that social relations, far from being imposed to our free will, are developed by us to organize social work. To transcend these appearances, a process of recognition of the general determinations of education in capitalism will be developed, in order to enable us to overcome a binary logic between reproduction and transformation, and think social transformation as part of the process of social organization itself.

**Keywords:** schooling; capitalist society; social change; critical pedagogy; materialism.

Recibido / Received: 22/12/2014

Acceptado / Accepted: 11/01/2015

## 1. Introducción

Es posible identificar un debate al interior del pensamiento pedagógico respecto de si la escuela puede constituir un espacio de transformación social. Debate que en ocasiones se ha cristalizado en dos posiciones conocidas como *las teorías de la reproducción* y *las teorías de la resistencia*. Las primeras, surgidas a fines de la década del 60' y principios de los 70', apuntaron a develar la función reproductivista de la institución escolar dentro del modo de producción capitalista. Si bien su objetivo no estaba puesto en elaborar una teoría pedagógica —en efecto, sus interlocutores no eran necesariamente los pedagogos— una de las críticas dentro de las numerosas de que se valieron, fue el carácter de denuncia y la falta de proposición de sus teorías.

Las pedagogías de la resistencia surgieron en las décadas del 70' y 80' de algún modo como forma de respuesta a estas teorías. Si bien muchos de sus autores acordaban con la función reproductivista de la escuela, plantearon una crítica al supuesto carácter determinista de estas últimas, poniendo el énfasis en la noción de resistencia como apuesta a la transformación social dentro de la institución escolar.

El objetivo de este artículo consiste en realizar una revisión crítica de los principales planteos de ambos grupos de teorías, tomando para ello algunos de los autores clásicos. Creemos que dicha revisión puede proporcionar un aporte para quienes se plantean la pregunta inicial acerca de si la institución escolar constituye un espacio de transformación social.

Para ello, se caracterizará el nudo argumental de algunas obras que se convirtieron en referentes clásicos del debate pedagógico. A partir de la identificación de los puntos problemáticos presentes en ambos grupos se propone otra

forma de encarar la pregunta por la transformación social desde la escuela: iniciar un proceso de reconocimiento de las determinaciones generales de la educación en el modo de producción capitalista.

## 2. La reproducción social: la educación en el modo de producción capitalista

A fines de la década del 60' y principios de los 70' emergieron, principalmente en Francia y Estados Unidos, varios planteos teóricos que analizaron el papel que la escuela jugaba en la reproducción social. Los mismos se enmarcaron en un momento histórico en el que la lucha de clases se había recrudecido y, con ello, habían emergido fuertes cuestionamientos al orden social establecido<sup>1</sup>. Tiempo después, estos planteos fueron catalogados como *teorías de la reproducción*. Cabe aclarar que se trata de teorías sociológicas que no analizan las prácticas escolares en o por sí mismas, o lo que sucede al interior de las escuelas, sino que buscan dar cuenta del papel de la escolarización en el funcionamiento de la sociedad capitalista.

Althusser es sin dudas uno de sus referentes teóricos. En su libro *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* (1970–1998) retoma la famosa metáfora del «edificio» que Marx presenta en su prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política* (1859–2003) para explicar la conformación de un modo de producción. Sostiene, por lo tanto, que la infraestructura es la base económica de la sociedad y está constituida por la unidad de las fuerzas productivas (los medios de producción y la fuerza de trabajo) y las relaciones de producción (las relaciones de explotación de una clase hacia otra). La superestructura, por su parte, se erige sobre esta base económica y posee dos niveles: el jurídico político (el derecho y el Estado) y el ideológico (religioso, moral, cultural jurídico, político, etc.). De esta forma, una sociedad o, en palabras de Althusser, una formación social depende de un modo de producción dominante, que requiere, a su vez, reproducir las condiciones que posibilitan esa producción. Es decir, precisa reproducir las fuerzas productivas y las relaciones de producción. La superestructura, entonces, viene a cumplir este papel: reproducir la estructura<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Sus manifestaciones políticas inmediatas pueden reconocerse en procesos de diverso tipo: la revolución cubana, el «Mayo francés», los procesos de descolonización africana, el gobierno socialista en Chile, etc. Desde la perspectiva que sostenemos, el incremento de la fuerza del colectivo obrero en este período histórico tiene por contenido la dependencia del capital a la intervención de la subjetividad obrera en los procesos de trabajo. La necesidad de que los trabajadores operen directamente con su pericia en el proceso de trabajo impone una reproducción indiferenciada de la fuerza de trabajo y esto se realiza a partir del fortalecimiento de las organizaciones obreras para pelear y lograr avances en esta reproducción universal de sus atributos productivos –salud, educación, vivienda, en definitiva, de su salarios que representa el valor de los medios de vida para su reproducción– (Iñigo Carrera, 2008, pp. 114-115).

<sup>2</sup> En esta línea el autor sostiene: «La reproducción de la fuerza de trabajo no solo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros

Esta reproducción de la ideología dominante tendría lugar en los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) y entre ellos<sup>3</sup>, con un lugar privilegiado, la escuela<sup>4</sup>. A diferencia de los Aparatos Represivos del Estado, que funcionan principalmente por la fuerza y secundariamente por la ideología, éstos actúan principalmente a través de la ideología y secundariamente por la fuerza.

En este sentido, en una sociedad en la que la relación social general es la explotación del proletariado por parte de la burguesía, la ideología es el sistema de ideas y representaciones, que «domina el espíritu de un hombre o un grupo social» (Althusser, –1970– 1998, p. 47); es la representación imaginaria del mundo que tienen los sujetos, es decir, de sus condiciones materiales de existencia. Su papel es garantizar la reproducción de esas condiciones materiales de existencia en provecho de la clase dominante.

Lo esencial de esta afirmación es compartida por la reconocida *teoría de la violencia simbólica* de Bourdieu y Passeron (–1979– 1998) desplegada en su obra *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Según los autores, toda sociedad o formación social, se estructura bajo un sistema de relaciones de fuerzas materiales y simbólicas, siendo el fin de las segundas reforzar las primeras. Ésto es posible de sostener en tanto en el plano simbólico se produce y reproduce la dominación de unas clases o grupos por sobre otros<sup>5</sup>.

Otros términos, similar sentido: la superestructura es la encargada de reproducir la estructura y el «sistema de enseñanza» tiene un papel fundamental. Sigamos el desarrollo que realizan los autores.

La violencia simbólica (VS) se ejerce, entre otras, por la vía de una acción pedagógica (AP). Es decir, se establece una relación de comunicación por la cual se impone una arbitrariedad cultural a partir del ejercicio de un poder arbitrario. Por eso, los autores hablan de la doble arbitrariedad de la AP. La selección de significados que se definen como la cultura a inculcar está lejos de ser «natural», corresponde a los intereses objetivos de los grupos o clases dominantes que logran imponerlos precisamente por no utilizar la fuerza sino el poder simbólico.

---

y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también «por la palabra» el predominio de la clase dominante» (Althusser, –1970– 1998, p. 14).

<sup>3</sup> La religión y sus instituciones, la familia, los medios de comunicación, los sindicatos, los partidos políticos, etc.

<sup>4</sup> Dado que «ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista» (Althusser, –1970– 1998, p. 45)

<sup>5</sup> «Todo poder de violencia simbólica, o sea todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza» (Bourdieu y Passeron, –1979– 1998, p. 44).

De hecho, para llevar a cabo esta AP debe ejercerse una autoridad pedagógica (AuP), es decir, un poder arbitrario de imposición que solo por desconocerse como tal tiene el efecto de ser considerado legítimo. Esta AuP se realiza a través del trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación que debe producir una formación durable, es decir un *habitus*. El *habitus*, como producto de la interiorización de la arbitrariedad cultural, debe ser capaz de perpetuarse una vez interrumpida la AP, de transferirse para engendrar nuevas prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada y hacerlo lo más lo más exhaustivamente, es decir completamente, posible.

Los autores distinguen el TP primario, que se desarrolla en la familia, del TP secundario, que tiene lugar en el sistema escolar, como monopolio legítimo de la violencia simbólica. Las diferencias entre los TP primarios explican el acople o desacople de éste con el TP secundario, es decir, la escolarización. La escuela, de este modo, se encarga de legitimar las diferencias entre los sujetos como diferencias meramente escolares y no como lo que efectivamente son: diferencias sociales. Así, el sistema de enseñanza representa para los autores uno de los vehículos fundamentales de la reproducción cultural como forma de reproducción social, o en otras palabras a la continuidad de la dominación de una clase o grupo por sobre otro.

*La escuela capitalista en Francia* es el libro resultado de una investigación llevada a cabo por Baudelot y Establet (–1975– 2003). El mismo conserva de algún modo una matriz analítica althusseriana con la diferencia de que presenta un trabajo empírico para demostrar las formas concretas que asume el fenómeno reproductivo que Althusser intentó desarrollar con su teoría filosófica.

Los autores coinciden en la idea de que la escuela es un AIE que garantiza la reproducción de las relaciones sociales de producción al reproducir la existencia de clases sociales en provecho de las clases dominantes. A partir de los resultados de su investigación, demostraron que la escuela francesa tras su apariencia de escuela unificada y unificadora estaba dividida en «dos grupos de ramificaciones herméticas que reclutan públicos diferentes por el origen de clase, que conduce a puestos tendencialmente opuestos en la división social del trabajo» (Baudelot y Establet, –1975– 2003, p. 45).

Más allá de los esfuerzos de la burguesía por presentar una escuela única que contempla la libertad, la igualdad y la diversidad de talentos, ésta no hace más que reproducir la división de la sociedad en clases sociales: la burguesía y el proletariado.

En efecto, no importa cuánto se eleve la obligatoriedad escolar: el 25% de los estudiantes abandona la escuela cuando cubre la edad de instrucción obligatoria y el 50% lo hace los 4 años siguientes. Solo un 25% del total logra continuar estudios superiores. Además, las dos redes de escolarización inculcan de

forma diferencial la ideología de la clase dominantes a los que serán explotadores y a los que serán explotados. La PP forma para la sumisión a la ideología dominante presentándoles a los hijos de los obreros subproductos culturales de la SS simplificados y vulgarizados. En cambio, forma a la burguesía en la SS para la interpretación activa como actores de esa ideología.

En este sentido, realizan una crítica al planteo de Bourdieu y Passeron. La dominación de la ideología burguesa no se desarrollaría de forma uniforme, sino que implicaría el establecimiento de diferencias ideológicas y culturales en consonancia con las diferencias entre las dos clases fundamentales, la burguesía y el proletariado. Más allá de esta u otras diferencias que pudieran establecerse entre los planteos expuestos, todos comparten un punto fundamental: la escuela constituye un aparato utilizado por las clases dominantes para reproducir las relaciones sociales de producción. Lo que es lo mismo que decir que la escuela es la encargada de garantizar la continuidad de las relaciones sociales de explotación de una clase por la otra. Expresado de una u otra forma, las tres perspectivas nos remiten al inicio del apartado: comparten la idea de que la superestructura es la encargada de reproducir las condiciones estructurales del sistema. Para Althusser serán los aparatos ideológicos del Estado los encargados de la reproducción social y, en especial, el sistema escolar; para Bourdieu y Passeron es el mismo ejercicio de la violencia simbólica, con un lugar privilegiado en la escuela, la que logra inculcar las arbitrariedades culturales como legítimas; para Baudelot y Establet el mecanismo por el cual se lleva adelante esa reproducción será el carácter dual de la escuela o el desdoblamiento de dos redes de escolarización.

De este modo, los tres planteos teóricos coinciden en que la escuela tiene por objetivo mantener el predominio de la clase dominante por sobre la dominada. De lo que podemos desprender que la misma organización social capitalista tiene por objetivo mantener el predominio de la clase dominante por sobre la dominada.

Pero, ¿cómo explican estos autores la posibilidad de transformación social si en el plano de la superestructura, de la ideología o de los símbolos opera un mecanismo reproductor de lo establecido en provecho de las clases dominantes? Es decir, ¿cómo fue posible la transformación social a lo largo de la historia del hombre? O bien, ¿es posible la transformación social en esta sociedad que ellos catalogan como sociedad de clases? Suponiendo que fuera posible, ¿cómo explican la aparición de la necesidad de transformación social por parte de los sujetos que están sometidos gran parte de su vida a la influencia de la escuela como aparato ideológico del estado, como inculcadora de arbitrariedades culturales, como productoras de diferenciación social?

En lo que respecta a la inquietud sobre la transformación social en el marco de esta sociedad capitalista no hizo falta esperar a que otros autores les marcaran su tendencia al «determinismo». Ellos mismos intentan algunas respuestas.

Althusser afirma que, tal como había planteado Marx en su metáfora del edificio, la superestructura reproduce la estructura, pero a modo de superación plantea que la «autonomía relativa» de la superestructura en relación a la estructura le permite mantener una capacidad de reacción propia, aunque no deja de estar determinada en última instancia por la estructura. A este fenómeno es al que denomina sobredeterminación. De este modo, para él la posibilidad de ruptura con el mecanismo reproductor viene por el lado de la lucha de clases, que se da en los AIE pero no surge en ellos<sup>6</sup>.

La escuela como AIE no es el lugar de la transformación social. Esta posibilidad de cambio brota del enfrentamiento de clases, y por ende, anida afuera de los AIE, en las condiciones de existencia, en las prácticas, en las experiencias de lucha de la clase trabajadora<sup>7</sup>.

Baudelot y Establet siguen la misma línea argumental: la ideología del proletariado sólo surge por fuera de la escuela. En primer lugar surge como instinto de clase ante la explotación y sólo se consolida a partir de la fusión entre concepción científica y la experiencia concreta. No tiene existencia en la escuela sino bajo la forma de algunos «efectos» que se presentan como «resistencias», pero cuyo desarrollo la escuela se encarga de reprimir<sup>8</sup>.

Se apresuran a establecer que no puede hablarse de «sistema educativo» completamente adaptado al sistema económico y social, sino de un «aparato escolar» que se va transformando para garantizar mejor o peor, pero a toda costa, la dominación del proletariado por la ideología burguesa. De hecho, reconocen que el aparato escolar no tiene una eficacia perfecta y esto se debe, en parte, a que la propia lucha de clases se establece como «otra escuela totalmente distinta para los proletarios» que les permite eliminar parcialmente la ideología burguesa de la PP. Citan ejemplos de revoluciones contemporáneas que se estaban dando en

---

<sup>6</sup> «Pero la lucha de clases en los AIE es sólo un aspecto de una lucha de clases que desborda los AIE. La ideología que una clase en el poder convierte en dominante en sus AIE, se realiza en esos AIE, pero los desborda, pues viene de otra parte; también la ideología que una clase dominada consigue defender en y contra tales AIE los desborda, pues viene de otra parte. Puesto que si es verdad que los AIE representan la forma en la cual la ideología de la clase dominante debe necesariamente medirse y enfrentarse, las ideologías no «nacen» en los AIE sino que son el producto de las clases sociales tomadas en la lucha de clases: de sus condiciones de existencia, de sus prácticas, de su experiencia de lucha, etcétera». (Althusser, –1970– 1998, p. 87).

<sup>7</sup> De hecho se disculpa con los maestros: «Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos «enseñan». Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del «trabajo» que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar...» (Althusser, –1970– 1998, p. 45).

<sup>8</sup> «Es evidente que ni en sus formas fragmentarias, ni en su aspecto coherente, la ideología proletaria puede ser objeto de enseñanza en el aparato escolar capitalista. Al contrario, esta ideología es, por definición, objeto de un rechazo sistemático. Este rechazo es un elemento determinante del mecanismo de la inculcación ideológica» (Baudelot y Establet, –1975– 2003, p. 153).



distintos países del mundo y que habían tenido fuerte impacto en la juventud escolarizada, para evidenciar las «contradicciones de la labor ideológica de la clase dominante». Lo que evidencia que sólo la lucha de clases, que se da por fuera de este aparato, puede hacer surgir una ideología que se le contraponga, es decir una ideología proletaria que ponga en cuestión tal dominación.

Bourdieu y Passeron, por su parte, parecen no darle margen a la pregunta acerca de si en la escuela es posible el cambio de la estructura social. Sin embargo, si bien no cabe aquí referenciar el devenir de la obra de Bourdieu porque estamos analizando el planteo de una obra en particular, si vale la pena mencionar el desarrollo que tuvo el concepto de *habitus* acuñado junto a Passeron, en tanto nos orienta en nuestra pregunta sobre cómo conciben el cambio social. Para Bourdieu (1991) el *habitus* es el moldeamiento de la subjetividad por parte de las condiciones objetivas, es decir la construcción de una determinada disposición para actuar en función del lugar que se ocupa en el espacio social. Pero, según el autor, no sólo es una estructura estructurada, sino, a su vez, una estructura estructurante. Los *habitus* son hipótesis prácticas, fundadas en la experiencia pasada y fundadoras de futuras prácticas, es decir establecen el campo de acción posible pero a su vez es generan acciones que pueden trascenderlo.

Recapitulando, los tres planteos afirman que el sistema escolar tiene por misión reproducir las relaciones sociales de producción y cuando reconocen la posibilidad de generar transformaciones sociales, lo hacen con la mira puesta en el devenir de la lucha de clases por fuera de la institución escolar. De hecho la represión de una conciencia de clase y del despliegue de la lucha de clases es una tarea a desarrollar por la escuela. De esta forma, la resistencia depende del estado de la lucha exterior a las instituciones que reproducen continuamente la estructura social. Aparece carente de determinación –nace espontáneamente y se desarrolla a partir de las condiciones de existencia, las prácticas y las experiencias– o al menos no tiene más determinación que la propia voluntad política de la clase trabajadora.

Dicho análisis se asienta en el concepto de sobredeterminación de Althusser –aunque Bourdieu no terminará afirmando algo tan disímil al hablar de estructuras estructurantes– donde la estructura condiciona a la superestructura pero la superestructura posee una autonomía relativa aunque no deja de estar condicionada en última instancia. En síntesis, si todo determina todo, nada determina nada y nos quedamos sin explicaciones científicas sobre cuáles son las determinaciones del sistema educativo en la sociedad capitalista y, por ende, qué rol le cabe y qué papel jugamos nosotros.

### 3. La escuela como vehículo de resistencia *a pesar* de su función reproductivista

Las teorías de la resistencia surgen en la década del 80', en un contexto que se ha caracterizado como de derrota de las luchas obreras y avance del capital<sup>9</sup>, y también en los años 90', a partir de las críticas al neoliberalismo. En la mayoría de los casos, nacen como respuesta a las teorías de la reproducción señalando que en sus análisis se desdibujaba la centralidad del sujeto como protagonista la acción educativa, es decir, habían dejado de lado «el poder de agencia».

Dichos trabajos se proponían estudiar a la escuela y las relaciones sociales que los sujetos establecen allí dentro con el fin de elaborar una teoría crítica sobre el sistema escolar que pusiera de relieve las potencialidades transformadoras de los sujetos que allí participan. Tomaremos aquí los planteos de Henry Giroux y Peter McLaren que, a nuestro entender, condensan los aportes más significativos de esta vertiente pedagógica y sus desarrollos fueron y son influyentes dentro de la literatura contemporánea sobre el tema. Cabe mencionar, sin embargo, que ambos autores han tomado como centrales los aportes de Paulo Freire. Si bien no es posible ubicar a este último en el marco de las teorías de la resistencia, fundamentalmente debido al momento histórico en que dio inicio a su desarrollo teórico –dos de sus obras más importantes, *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, por ejemplo, fueron publicadas en 1967 y 1970 respectivamente– creemos que sus ideas centrales y sobre todo sus obras de las décadas del 80' y 90' conservan algunos puntos en común con las teorías expuestas. Además, su obra ha inspirado a numerosas experiencias latinoamericanas de Educación Popular que se reconocen cercanas a estos planteos teóricos.

Henry Giroux es un académico estadounidense que escribió la mayor parte de sus obras durante las últimas décadas del siglo XX, muchas de las cuales se enmarcan dentro del campo de la Pedagogía crítica. En su planteo, el autor rescata la noción de resistencia en tanto encierra, de manera intrínseca, la posibilidad de acción del sujeto. En este sentido, la idea de resistencia (de sujeto que resiste a) plantea un espacio de mediación entre los sujetos (poder de agencia) y las estructuras de dominación. Uno de sus libros más reconocidos es «Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición» que, como objetivo «...formula preguntas, invoca un nuevo discurso para los educadores y apunta a nuevas relaciones y formas de análisis para comprender y cambiar las escuelas y la sociedad en su conjunto» (Giroux, 1992, p. 18).

---

<sup>9</sup> El desarrollo de las fuerzas productivas hacia la automatización y computarización de los procesos de trabajo y la fragmentación internacional del obrero colectivo (cuya reproducción ya no necesita darse de manera universal) «se manifiesta de un modo específico en la derrota política de la clase obrera», cuya forma política es la del surgimiento de los estados neoliberales (Íñigo Carrera, 2005). Una de sus manifestaciones concretas va a ser la disolución de la Unión Soviética.

En su obra, el autor plantea una crítica general a las teorías desarrolladas en el apartado previo en tanto, partiendo de un enfoque estructuralista, no reconocen el papel que la voluntad humana juega en las relaciones de dominación que describen. Para Giroux, el enfoque estructuralista de Althusser así como la teoría de Bourdieu y Passeron sobre la reproducción resultan insuficientes en tanto analizan a la dominación, en el caso del primero, como un mecanismo «siempre total» (Giroux, 1992, p. 118) y a la reproducción, en el caso del segundo, como uno «irrompible» (Giroux, 1992, p. 131), sin tener en cuenta la intervención humana, las contradicciones y las manifestaciones de resistencia que ello implica.

Giroux rescata los aportes de la Escuela de Frankfurt, particularmente la crítica al positivismo y el desarrollo sobre la naturaleza de la dominación en la relación entre individuo y sociedad y, en este marco, la relación entre estructura y poder de agencia como marco para analizar los procesos políticos, sociales y culturales en que se produce y expresan las estructuras de dominación.

Para el autor, los primeros estudios enmarcados dentro de las teorías de la resistencia constituyen un avance para analizar los mecanismos de intervención humana y su relación con las estructuras sociales, dentro de las escuelas. Se trata de estudios etnográficos que se centran en relevar prácticas contraculturales y conductas de oposición por parte de los grupos de alumnos observados. Sin embargo, Giroux identifica como una de sus principales flaquezas, que las conductas denominadas «de resistencia» no son suficientemente analizadas teóricamente para comprender sus causas, sus mecanismos y sus alcances pedagógico políticos. En este sentido, sientan las bases para pensar una propuesta pedagógica crítica que, a partir de una definición teórica de la resistencia, permita pensar a la escuela como un terreno de cambio social<sup>10</sup>.

¿De qué manera desarrollar una teoría de la resistencia de este tipo? Para Giroux, una posible respuesta a ello surge del análisis de los conceptos de cultura e ideología. Con respecto al primero, el autor plantea que si la tradición culturalista inglesa (Edward Thompson, Raymond Williams<sup>11</sup>) hizo demasiado énfasis en la experiencia dejando de lado las determinaciones estructurales, la corriente estructuralista, por el contrario, omitió ubicar al sujeto dentro de su análisis sobre la dominación. En este sentido, Giroux pretende rescatar un concepto de cultura que incorpore tanto el sentido de reproducción como el de producción;

<sup>10</sup> Uno –y posiblemente el más relevante– de los trabajos pioneros dentro de estas teorías fue el estudio etnográfico de Paul Willis «Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera» en el cual el autor analizaba la cultura contraescolar a partir del relevamiento de conductas y percepciones de un grupo de alumnos de una escuela. Giroux (1985) rescata este y otros trabajos etnográficos del estilo ya que a su criterio demuestran de qué modo el mecanismo de reproducción escolar no era tal como lo habían caracterizado los autores de dicha corriente.

<sup>11</sup> Cuyas obras clave son: *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (1963) de Thompson y *Marxismo y Literatura* (1977), de Raymond.

la determinación y la intervención humana; lo dominante y lo subordinado (Giroux, 1992).

Con respecto a lo segundo, el autor entiende por ideología «un proceso activo que comprende la producción, consumo y representación de significados y conductas (que) no puede ser reducido a una conciencia, a un sistema de prácticas, a un modo de inteligibilidad» (Giroux, 1992, p. 184). Ésta acepción se distancia de la noción althusseriana: Giroux establece una distinción entre la lucha material y la lucha ideológica ya que, mientras la primera constituye la disputa por el control del capital y de los medios de producción, la segunda sería, de alguna manera, la identificación del conocimiento con el poder y, a partir de ello, la desnaturalización de los discursos dominantes como discursos ideológicos. Este último proceso denominado por Giroux como de «ideología crítica» es capaz de generar las condiciones para la transformación. Asimismo, Giroux va a sugerir que la ideología está arraigada no solo a la conciencia, sino también a las necesidades y al sentido común. Este desarrollo tiene sentido en el marco de su propuesta pedagógica ya que el autor va a plantear que en lugar de enseñar a los alumnos de manera abstracta cómo se transmite la ideología o cómo opera la naturalización de las relaciones sociales de producción, una pedagogía que apunte a la transformación debería comenzar por vincular a los estudiantes con su experiencia personal<sup>12</sup>.

Por último, nos interesa desarrollar otro concepto central en la obra del autor (Giroux, 1990), el de intelectual transformador, a partir del cual rescata la visión del profesor como un intelectual frente a la figura del ejecutor, desde la cual puedan, en su función de profesionales reflexivos, comprender los determinantes ideológicos de sus prácticas y de las prácticas y discursos educativos en función de poder desarrollar una pedagogía crítica. En este sentido, lo que el intelectual transformador debe hacer es «conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico». Con lo primero, se refiere a desnaturalizar el sentido político de la educación. Con lo segundo, en cambio, acompañar a los estudiantes a leer su y la realidad críticamente «y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas» (Giroux, 1990, p. 176)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Esto implica que los sujetos puedan reflexionar sobre las prácticas culturales y sociales asociadas a sus experiencias pasadas (laborales, familiares, etc.). Es aquí que Giroux toma la noción de sentido común de Gramsci para plantear que en lugar de ser descartado, este debe actuar como mediador para la reflexión crítica de los sujetos. A partir de ello, cabe destacar un punto central de su propuesta sobre los materiales escolares y los libros de texto (los denomina «textos *acerca de la pedagogía*») (Giroux, 1992, p. 205).

<sup>13</sup> «En resumen, las bases para una nueva pedagogía radical deben ser extraídas de una comprensión teóricamente sofisticada de cómo el poder, la resistencia y el agenciamiento humano pueden devenir elementos centrales en la lucha por el pensamiento y aprendizaje críticos. Las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsas de resistencia que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, formas que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social» (Giroux, 1985).

Otro autor relevante dentro de este grupo de teorías es Peter McLaren, contemporáneo a Giroux, también estadounidense. Uno de sus libros más influyentes, *La vida en las escuelas*, rescata la posibilidad de resistencia y cambio dentro de las escuelas a partir de entenderlas como «espacios tanto de dominación como de liberación» (McLaren, 1984, p. 204).

McLaren también parte de la crítica a las teorías de la reproducción al plantear que son insuficientes para explicar fenómenos sociales que escapan a los mecanismos de reproducción social. Además, en su intento por complejizar la perspectiva económica, introduce el análisis acerca de cómo los fenómenos de raza y sexo, además del de pertenencia de clase, impactan en la trayectoria escolar de los estudiantes. En este sentido, retoma a las teorías de la resistencia como aporte para pensar en una pedagogía de la *posibilidad*.

Los maestros no pueden hacer más que crear instrumentos de posibilidad en sus salones de clase. No todos los estudiantes querrán tomar parte, pero muchos lo harán. (...) Algunos maestros pueden simplemente no tener la voluntad para funcionar como educadores críticos. La pedagogía crítica no garantiza que la resistencia tendrá lugar; pero proporciona a los maestros los fundamentos para comprender la resistencia (Mc Laren, 1984, p. 232).

El desarrollo teórico de McLaren tiene numerosos puntos en común con el de Giroux. En un esfuerzo por delimitar algunas nociones de la Pedagogía crítica, que como bien menciona, constituye un campo amplio y complejo de estudio, menciona algunas de las categorías que forman parte de su marco teórico. Así, al igual que Giroux, va a tomar los aportes de la Teoría crítica y desde allí los conceptos de cultura y de ideología. Para el autor, existen tres categorías dentro del concepto de cultura: la cultura dominante, la cultura subordinada y la subcultura. La primera de ellas es la que está relacionada con «la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad» (Mc Laren, 1984, p. 209) mientras que la segunda, en cambio, corresponde a los grupos subordinados a los dominantes. Cabe aclarar que para el autor, la noción de clase hace referencia, en principio, a «las relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado» (Mc Laren, 1984, p. 208), aunque luego agrega que dentro de la clase trabajadora en Estados Unidos es posible reconocer *sub-clases* relacionadas con otras determinaciones —algunos ejemplos identificados por el autor tales como agrupaciones de negros, hispanos, asiáticos; minusválidos, ancianos—<sup>14</sup>. En este marco, la hegemonía es el proceso mediante el cual la cultura dominante se impone a través de formas y estructuras sociales, pero ante la imposibilidad de imponerse en su totalidad, los grupos subordinados ejercen

<sup>14</sup> «Las subculturas ofrecen una crítica simbólica del orden social y suelen estar organizadas en relaciones de clase, género, costumbre y raza (...) son capaces de mantener viva la disputa sobre cómo son producidos, definidos y legitimados los significados» (Mc Laren, 1984, p. 211).

resistencia. El autor va a plantear que la escuela es uno de los espacios con mayor autonomía relativa posible para poder ejercer esta resistencia.

Para los autores de la resistencia, particularmente dentro del desarrollo de Giroux y McLaren, el curriculum va a ser una de las herramientas a través de la cual se ejerce la cultura dominante. De allí la importancia que otorgan al estudio del curriculum oculto, ya que en él se escencializan supuestos políticos antidemocráticos. Ante ello, los educadores críticos deberán cuestionar dichos supuestos e intentar desde ese análisis introducir modificaciones.

¿Cuál es la propuesta pedagógica de McLaren a partir de este análisis? Incluye por lo menos tres aspectos. En primer lugar, tomar como punto de partida de la práctica educativa la experiencia estudiantil con el objetivo de generar un aprendizaje significativo. En segundo lugar, introduce el concepto de *voz* como el discurso que se construye en la interacción entre docentes y alumnos, en la interacción entre la *voz estudiantil*, la *voz escolar* y la *voz del maestro*. Por último, incluye, por denominarlo de alguna manera, una *pedagogía de la diferencia*, es decir, un trabajo individual con los propios prejuicios y supuestos ideológicos y políticos con el fin de poder construir una lucha común superadora.

De manera concisa, se han intentado exponer las principales ideas de las teorías de la resistencia a través de dos autores centrales con el objetivo de encontrar, más allá de las diferencias en sus planteos, los puntos en común respecto del tema que nos ocupa: la posibilidad de cambio y transformación dentro y desde la práctica escolar. La mayor crítica a las teorías de la reproducción radica en el determinismo que éstas otorgan al papel de la escuela en la sociedad capitalista. Si bien los autores de la resistencia acuerdan con que esa es la función por excelencia de la escuela, plantean que sus conclusiones no dejan lugar a la esperanza y que, en cambio, es posible la existencia de prácticas pedagógicas que resistan a la cultura dominante. Sin embargo, no dan respuesta sobre cómo refutar las conclusiones empíricas, a su entender fatalistas, de, por ejemplo, Baudelot y Establet sobre las dos redes escolares en Francia. En palabras de Giroux, dichos estudios no sólo están marcados por un instrumentalismo reduccionista en lo que respecta al significado y al papel de las escuelas, sino también por un modo de pesimismo radical que ofrece pocas esperanzas de un cambio social y menos aún de una motivación para el desarrollo de prácticas educativas alternativas. La crítica, en este sentido, parecería verse reducida a la clásica dicotomía «optimismo de la voluntad» o «pesimismo de la razón».

Otro punto crítico de estos desarrollos es su ambigüedad conceptual, por ejemplo, en el uso de conceptos tales como «clase subalterna», «memorias peligrosas», «nueva moralidad». Así también, en el despliegue teórico no termina de quedar claro si el objetivo de una pedagogía crítica es construir una «sociedad más justa», una «sociedad más amplia», una «sociedad más democrática», ni qué

implica cada una de estas caracterizaciones. Tampoco quiénes son los grupos oprimidos o subordinados, qué los constituye como tales y en favor de qué deben resistir. Esta vaguedad puede verse también en el desarrollo del *cómo* llevar a cabo o desarrollar dicha pedagogía crítica. Para los autores, los maestros deben «crear instrumentos de posibilidad», «la escuelas deben constituirse en bolsas de resistencia», «no todos los estudiantes tomarán parte pero algunos lo harán», sin embargo, no especifican la manera y el porqué de la intervención pedagógica, por parte de sujetos concretos, en la conciencia de sujetos concretos.

Para finalizar, es un punto a destacar la convergencia de estas teorías en su concepción sobre la libertad y, con ello, su lectura sobre la situación de la opresión o la explotación. Para los autores, la dominación se presenta como algo exterior al sujeto dominado u oprimido, como si inicial o naturalmente los individuos fueran libres pero se encuentran subyugados por algo que los domina. En este sentido, el volver a ser libres, liberarse de esa dominación, es posible mediante la toma de conciencia de tal situación para actuar en función de ello. De este modo, la idea sobre la libertad de la conciencia que puede deducirse de estas teorías es la de una externalidad que las oprime. La pedagogía crítica o liberadora, así, crea las condiciones para la liberación de esa conciencia, lo que supone la autonomía de la conciencia de las condiciones materiales de existencia. Si bien los autores reconocen que los sujetos son concretos, históricos y están condicionados por estructuras económicas y sociales, no reconocen cuáles son las condiciones que llevan o llevarían a los sujetos a resistir o luchar más que el antagonismo opresor-oprimido —vale la pena destacar que esta opresión no respondería solamente al antagonismo de clase—. De este modo, la toma de conciencia depende de la voluntad de los sujetos y, en el caso particular de la práctica pedagógica, de la voluntad de los educadores críticos.

#### **4. ¿Reproducción o resistencia? Una crítica del debate y de su expresión en términos antagónicos**

Tras este breve recorrido a través de las principales ideas de las teorías de la reproducción y las de la resistencia, cabría volver a la pregunta inicial que guía nuestro trabajo: ¿constituye la escuela un espacio de transformación social? Los autores de la reproducción se abocaron a demostrar cuáles eran y cómo operaban los mecanismos mediante los cuales la escuela reproduce las relaciones sociales capitalistas de producción. Mientras que la ideología proletaria, la lucha revolucionaria o la cultura de la clase dominada se desarrollan por fuera de la escuela, como fenómenos antagónicos a aquellos encargados de producir y reproducir la fuerza de trabajo. La única explicación acerca de cómo los sujetos que atravesaron procesos educativos que reproducen las relaciones sociales sean críticos y



transformadores de aquellas relaciones radica en el alza de la lucha de clases por fuera de los espacios educativos.

Para los autores de la resistencia, en cambio, la escuela puede ser un espacio de transformación «más allá» de las determinantes sociales y el papel reproductivista que tiene la escuela. En este sentido, entienden que los teóricos de la reproducción han dejado de lado el papel del sujeto y por ende, desatienden la capacidad que pueden tener alumnos y docentes a resistir a la cultura dominante o a la reproducción social que impone la escuela. Sin embargo, estas teorías no terminan de dar cuenta de por qué surge en la conciencia de estos alumnos y docentes la iniciativa de resistir.

De este modo, puede observarse cómo, más allá de las especificidades de cada uno de estos dos planteos teóricos, ambos, aunque se proponen presentar un planteo dialéctico, caen en el análisis del «por una parte» y «por otra parte» que no logra abordar el fenómeno de la transformación en toda su complejidad.

Consideramos, no obstante, que es posible plantear el problema saliéndonos de estos términos antagónicos a partir de analizar las determinaciones generales de la escuela en el modo de producción capitalista que no puede sino remitirse antes a un análisis de las determinaciones de la sociedad capitalista. Avanzaremos a continuación con la puntualización de sus principales características<sup>15</sup>.

En primer lugar, en el modo de producción capitalista, los individuos son libres y recíprocamente independientes. Bajo esta forma de organización social, el trabajo social necesario para la supervivencia no se realiza a través del establecimiento de relaciones directas, sino que cada individuo realiza una porción de ese trabajo de manera privada e independiente. Los individuos son recíprocamente independientes entre sí pero el producto de su trabajo debe ser capaz de intercambiarse por otro, porque ésta es la única forma en que ellos podrán consumir: es en el mercado donde los individuos, a través del intercambio, confirman que su mercancía satisfacía una necesidad social, es decir, que tenía valor. La libertad del individuo de producir una mercancía está sometida entonces a que ésta última represente un valor de uso social. (Íñigo Carrera, 2007). Ahora bien, el modo de producción capitalista no se muestra inmediatamente como una forma de organización social en función del consumo humano sino en función de la búsqueda de ganancia, de la valorización del valor, o lo que es lo mismo, se rige por el intercambio D-M-D' según lo ha desarrollado Marx en *El Capital* (–1867– 2000). Esto supone la existencia de una mercancía con la potencialidad

---

<sup>15</sup> Algunos trabajos posteriores a los reseñados vuelven de alguna forma sobre el debate. Fernandez Enguita (1985), Appel (1997), Wanderley Neves –org.– (2010). Retoman conceptos utilizados por Marx para analizar el papel de la educación en el desarrollo del capitalismo, pero al centrarse en lo que denominan «pedagogía de la praxis» no conservan el enfoque metodológico materialista propuesto en la obra *Crítica a la economía política*.



de crear valor: la fuerza de trabajo, única mercancía que disponen los obreros para vender, siendo que los medios de producción se encuentran en manos de los capitalistas.

Es así que la relación social general de este modo de producción se da entre los trabajadores y los capitalistas. Para que la valorización sea posible, el comprador de fuerza de trabajo paga al trabajador solo una parte de su jornada laboral –la cantidad de tiempo en el que el obrero produce el valor equivalente al que necesita para acceder a sus medios de vida y reproducir su fuerza de trabajo– y se apropia del resto de horas de trabajo impagas –se apropia de la plusvalía–. Frente a su relación antagónica, tanto capitalistas y trabajadores entablan relaciones de solidaridad con los demás individuos de su clase. Como dijimos, capitalistas y trabajadores entablan una relación antagónica, pero no dijimos nada sobre la relación entre capitalistas y entre trabajadores. Los primeros buscan obtener cada vez mayor ganancia a través de la valorización de su capital, para eso, compiten con otros capitales de su misma rama. Sin embargo, frente a su relación antagónica con los trabajadores, también necesitan establecer relaciones de solidaridad con los miembros de su clase para garantizar condiciones básicas de compra de la fuerza de trabajo. Los trabajadores también compiten con otros miembros de su clase por vender su fuerza de trabajo, pero requieren, a su vez, de las relaciones de solidaridad para garantizar que esa venta se efectúe bajo las mejores condiciones posibles. De este modo, ambas clases, pujando por garantizar mejores condiciones de compra y venta de la fuerza de trabajo, entran en una lucha irreconciliable, una lucha de clases.

Para que la lucha de clases se realice de manera que el capital total general se reproduzca en condiciones normales, los individuos entablan una relación de solidaridad más general: la relación de ciudadanía.

A partir del análisis de estas determinaciones generales, podemos identificar algunos de los atributos productivos que deberán portar los individuos en esta sociedad. En primer lugar, se desprende que cada individuo, independientemente del papel que ocupe, necesita ser portador de un atributo productivo general que es el de la auto sujeción, es decir que desarrolle la capacidad de auto obligarse a producir valor (Hirsch e Iñigo, 2005). Por otro lado, deberán portar un segundo atributo productivo, pero de manera diferenciada, según se trate de individuos que son propietarios de los medios de producción –capitalistas– o individuos que están despojados de ellos –trabajadores–. Los primeros deben desarrollar una conciencia productiva, es decir una conciencia coactiva, y deben también personificar sus mercancías en el mercado como productores de mercancías. Los trabajadores, en cambio, deberán portar otros atributos productivos además de la auto sujeción si quieren vender su fuerza de trabajo: deberán entonces aprender a obedecer, es decir a cumplir un horario, a cumplir órdenes sobre

qué hacer y cómo hacerlo, entre otras. Además, en tanto su trabajo se realiza en conjunto con otros trabajadores, deben desarrollar el atributo de la cooperación con otros (Hirsch e Iñigo, 2005). Por último, todos los individuos, no importa si son trabajadores o capitalistas, deben portar el atributo de «ser ciudadanos», es decir, entablar entre sí una relación de ciudadanía que bajo la apariencia de la igualdad de derechos ante la ley realiza su verdadero contenido: la explotación de la clase obrera por parte de la clase capitalista. Sigamos con el desarrollo. En la búsqueda por valorizar su capital, cada capitalista debe disminuir la porción de la jornada de trabajo necesaria para la reproducción de la fuerza de trabajo incrementando así la porción de la jornada que representa la plusvalía –extracción de plusvalía absoluta–. Sin embargo, la prolongación más allá de su límite natural encuentra un tope con la legislación estatal que establece la duración de la jornada laboral media para garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo en condiciones normales. De esta forma, el aumento de la productividad, a partir de la revolución de las condiciones de trabajo se constituye en una necesidad para el capitalista para la extracción de plusvalía relativa. Marx hace mención a tres formas históricas: la cooperación simple, la manufactura y la gran industria (Marx, –1867– 2000). Nos referiremos particularmente a las últimas dos.

A partir de la división manufacturera del trabajo, las mercancías dejan de producirse integralmente por cada uno de los trabajadores y su proceso de producción pasa a descomponerse en una serie de pasos que implican tareas parciales a ser distribuidas entre la totalidad de los trabajadores dentro de un establecimiento. Los obreros se especializan, pero a costa de la degradación de su subjetividad productiva. El régimen de gran industria implica, en cambio, la objetivación del saber y la habilidad del obrero en un sistema de maquinaria y le permite al capital superar el límite que representa para la acumulación la dependencia de la subjetividad y pericia del obrero –la fuerza, la destreza, la puesta en juego de sus sentidos sensoriales–. Los trabajadores ya no operan de forma directa sobre el producto de su trabajo sino que pasan a controlar la maquinaria, nacida de la aplicación consciente de las ciencias naturales. Para lo cual requieren otro tipo de conocimientos. En primer lugar, conocimientos generales que les permitan a los obreros principales operar y a los auxiliares vigilar, alimentar o reparar la maquinaria: lectura e interpretación de instrucciones, interpretación de símbolos, capacidad de abstracción, cálculo, entre otros. Con la gran industria se presenta la necesidad de que los individuos desarrollen otro atributo productivo de forma universal: poseer un acervo de saberes elementales que les permita pasar de una rama de la producción a otra. El propio carácter privado del trabajo genera la falta de coordinación entre producción y consumo y, con ella, un flujo constante de capitales que se contraen, se expanden o se mudan a ramas novedosas de la producción. La fuerza de trabajo tiene que estar calificada con atributos que

le permita adaptarse a los cambios con rapidez. Sin embargo, el mismo carácter privado del trabajo impide a los capitalistas hacerse cargo de esta tarea. Si por ellos fuera, los obreros solo adquirirían los atributos productivos específicos para el trabajo que realizan inmediatamente, lo que pone en evidencia que no son ellos los actores encargados de garantizar este mínimo de instrucción. ¿Quién lo garantiza entonces? El Estado como representante político, no de los capitalistas individuales, sino del capital social será el encargado de formar a la fuerza de trabajo con atributos productivos universales que permitan esta movilidad de una rama a otra de la producción según los vaivenes de la acumulación del capital<sup>16</sup>.

Ahora bien, esta serie de revoluciones técnicas modifican de forma sustancial los proceso de trabajo y le permiten a los capitalistas, por un lado, desprenderse de una parte de la población empleada constituyéndola como sobrante para el capital, por el otro, disminuir el tiempo socialmente necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo.

Si nos detuviéramos en este punto del planteo, ante las determinaciones que nos permitieron llegar a la última afirmación, el movimiento de reproducción de la degradación de la subjetividad obrera parece eterno, y con él, la propia reproducción del modo de producción capitalista. Sería imposible explicar la existencia de individuos que han sido formados bajo mecanismos reproductivistas pero se preguntan por la transformación social y ponen su conciencia y voluntad en función de ella. Aquí tenemos dos opciones: una consiste en creer que la idea de la transformación y del cambio social surge en sus conciencias independientemente o más allá de la forma en que está organizado el trabajo social, es decir dar, una explicación idealista que no surge de la materialidad del modo de producción capitalista. La otra es el desarrollo de una perspectiva materialista que sugiere, en cambio, entender que esta «resistencia» no puede brotar sino de la forma en que está organizado el trabajo social, es decir, del propio movimiento del capital. Esto significa que en la misma dinámica reproductora del capital radica la potencialidad de su superación. Los teóricos de la reproducción y la resistencia optaron por la primera, nosotros por la segunda, por entender que conocer las determinaciones de los fenómenos que tenemos delante es la única forma de avanzar en el conocimiento objetivo de la realidad en pos de su transformación.

Si, como se dijo, lo que es característico del modo de producción capitalista es que el trabajo social se lleva a cabo de manera privada e independiente, el desarrollo de las fuerzas productivas dentro de este modo de producción, que se realiza a partir de las formas de producción de plusvalía relativa vistas, tiene como tendencia, la negación de esta característica: la competencia capitalista

<sup>16</sup> El Estado es, en este sentido, la relación directa capaz de subordinar a las clases en pos de esa reproducción, es el agente directo de la reproducción normal de la explotación de la clase obrera en condiciones normales para la reproducción del capital.

genera necesariamente una constante revolución científica y técnica de la producción y la progresiva centralización y concentración del capital, y con ello la socialización del trabajo privado. Este movimiento, como vimos, transforma a su vez los atributos productivos de los trabajadores individuales que conforman el obrero colectivo en tanto las potencias productivas del trabajo libre individual mutan hacia un trabajo colectivo conscientemente organizado<sup>17</sup>.

Esto significa que el obrero colectivo es cada vez más consciente del proceso de producción social total, esto es, cada vez tiene mayor «capacidad para controlar las fuerzas naturales a aplicar en la producción directa»<sup>18</sup>.

Esta tendencia —que no es lineal porque se enfrenta continuamente a contratendencias aunque no invaliden su carácter general— nos proporciona respuestas para nuestra pregunta sobre qué entendemos por transformación social. Si por transformación entendemos la superación del modo de producción capitalista, es preciso prestar atención a esta tendencia cuyo desarrollo máximo dentro de este modo de producción es la centralización absoluta del capital en el Estado. Sin embargo, hasta este punto, aún no se habría eliminado el carácter privado del trabajo —y por ende de los medios de producción—. Dicha apropiación, es decir, el control total de los medios de producción por parte de la clase obrera —no ya de un Estado objetivado de manera que se le presente al obrero como ajena—, constituye entonces el fin del capital y el principio de la organización consciente realizada de manera inmediatamente social del trabajo, es decir, del proceso de vida humana.

En suma, lo que tenemos aquí es un movimiento de reproducción —la acumulación de capital ampliada— que porta en sí mismo un movimiento de transformación —este proceso de acumulación de capital se topa con barreras para su creciente valorización y en su intento por superarlas mina las bases mismas que le dan sustento—. En palabras de Íñigo Carrera:

Como ha quedado en evidencia hasta aquí por las determinaciones descubiertas por Marx, en su reproducción el capital produce y reproduce como atributo suyo a la clase obrera. De modo que, sólo si el capital en su misma reproducción como forma históricamente específica de desarrollarse las fuerzas productivas del trabajo social lleva en sí la necesidad de su propia superación, ese atributo suyo, la clase obrera, puede llevar en sí la determinación de ser el sujeto cuya acción realiza esa superación revolucionaria (Íñigo Carrera, 2010, p. 15).

<sup>17</sup> El concepto de obrero colectivo hace referencia a la fuerza productiva en sí, que está compuesta por el conjunto de trabajadores individuales especializados.

<sup>18</sup> En su desarrollo, Íñigo Carrera ha desplegado a su vez la forma específica que asumen el obrero colectivo fragmentado en tres subjetividades: la población obrera sobrante, la población con subjetividad degradada encargada del trabajo manual, directo, y la población obrera con conciencia científica que es la porción del obrero colectivo tendiente a controlar las fuerzas naturales y aplicarlas a la producción (Íñigo Carrera, 2008, p. 58).

En esta línea, las transformaciones técnicas para la creciente producción de plusvalía relativa, cuya máxima expresión es el sistema de maquinaria, revolucionan técnicamente las condiciones de producción y con ello la subjetividad productiva de los trabajadores.

Otra vez, el movimiento de reproducción presente en la educación de los obreros porta en sí mismo un movimiento de transformación de sus atributos productivos. El papel de la escuela —como forma educativa capitalista, y por ende, de cualquier otra forma educativa en este modo de producción— tiene por función reproducir el proceso de metabolismo social. Es decir, debe dotar a los sujetos de los atributos productivos necesarios para participar del proceso de organización del trabajo social<sup>19</sup>. Ésto es, tiene por función formar sujetos que, por un lado, porten los atributos productivos universales básicos, necesarios para poder vender su fuerza de trabajo —la capacidad de auto sujeción, de establecer lazos de solidaridad y cooperación, conocimientos básicos de lectura y escritura, cálculo y nociones que formen su relación de ciudadanía— y que por el otro diferencien sus subjetividades productivas para ocupar distintos roles en el proceso de trabajo. Sin embargo, en este mismo movimiento de reproducción está contenido el de transformación.

El avance en el conocimiento objetivo de la realidad por parte de los trabajadores así como el reconocimiento de su papel histórico como parte de la clase trabajadora no son ni decisiones libres y voluntarias que aparecen por fuera de la escuela al calor de la lucha de clases para combatir la ideología dominante —como planteaban los teóricos de la reproducción—, ni decisiones libres y voluntarias de «resistir la dominación» que se gestan al interior de la escuela por efecto de la «concientización» que el trabajo pedagógico colabora a gestar. Son decisiones que se encarnan en la voluntad de las personas, indudablemente. Pero ésta es la forma en la que aparecen, mientras que en su contenido podemos identificar la necesidad de avanzar en el reconocimiento del papel histórico en la organización consiente del trabajo social, es decir, la superación del modo de producción capitalista. Ésta es la determinación material que subyace a la voluntad de «resistir», de «liberarse», de «tomar conciencia». Negar su existencia al interior de la escuela resulta falso, como así también enfatizar su existencia «a pesar de» las relaciones sociales capitalistas.

---

<sup>19</sup> Vale aclarar que entendemos que los mecanismos de formación de atributos productivos van mucho más allá de aparato escolar (que no es más que la forma que asume la educación por excelencia en el modo de producción capitalista) aunque nos circunscribamos a eso principalmente por las tesis con las que estamos discutiendo. Sin embargo, postulamos, además, que los otros «aparatos ideológicos» (en palabras de Althusser) también están circunscritos a este modo de producción por lo que nuestro desarrollo puede extenderse a estos de manera muy general.

## 5. Consideraciones finales

El desarrollo precedente nos permite afirmar, contradiciendo a los *teóricos de la reproducción*, que el papel de la escuela no es reproducir las relaciones sociales de producción para garantizar la dominación de una clase sobre la otra eternamente hasta que la lucha de clases, gestada por fuera de la institución escolar, se intensifique y la clase trabajadora logre tomar el poder del Estado y con ello aniquilar al capital. Su rol es reproducir el proceso de organización social, mediante la producción y reproducción de atributos necesarios para ello. Un proceso de organización social, que tal como desarrollamos se topa con límites y en su intento por superarlos va derribándolos, y en esa dirección avanzando hacia su superación.

Asimismo, disentimos con las *teorías de la resistencia* cuando plantean que dentro del sistema escolar es posible resistir la cultura dominante, plantear alternativas para el cambio social, en tanto son afirmaciones que se establecen bajo el supuesto de que los individuos están dotados de una consciencia libre que tiene el poder de gestarse a sí misma y a las condiciones materiales de vida. Así, a pesar del esfuerzo por distanciarse de los planteos de la reproducción, terminan sosteniendo lo mismo: las relaciones sociales capitalistas tienen por objetivo dominar a un sector de la población —nótese que en estos planteos es notorio como la oposición de clase es una más entre tantas—, pero existe la posibilidad de ofrecer resistencia a esta dominación.

En ambos casos la propia relación social se presenta exteriormente como algo que domina porque se impone sobre la subjetividad libre oprimiéndola. Lo que no se ve es que, precisamente, esas son las relaciones sociales que los hombres entablamos para vivir —para organizar el proceso de trabajo social—. La imposición externa de estas relaciones sociales es una apariencia en tanto nuestra conciencia está enajenada.

Cabe aquí hacer una salvedad. La crítica al desarrollo de ambos grupos de teorías no implica dejar de reconocer lo valioso de sus aportes. Las reflexiones y los análisis empíricos que realizaron representan, sin duda, un avance en el conocimiento del papel que juega la educación en nuestra sociedad y la necesidad de la acción política de la clase trabajadora. Sin embargo, creemos fundamental identificar que se han detenido en apariencias que es preciso trascender.

En cada modo de producción la conciencia y la voluntad son formas concretas de realizarse la organización del proceso de metabolismo social, formas concretas que toma el ser social en las subjetividades individuales. En otras palabras, la enajenación de la conciencia no surge de la relación antagónica entre clases sino de la forma mercancía que toma el producto del trabajo social, tal como hemos desarrollado. En palabras de Íñigo Carrera:

La afirmación de que el obrero debe someter su conciencia a la «ideología dominante», a las «reglas del orden establecido» –y no que su proceso educativo es la forma en que su ser social produce su conciencia–, presupone que el obrero posee por sí una conciencia sobre la cual se impone su sometimiento. Y si dicha conciencia pasa a ser sometida, antes tiene que haber sido necesariamente, por sí misma, una conciencia libre de tal sometimiento (Iñigo Carrera, 2008, p. 199-200).

Este desarrollo constituye un paso en el reconocimiento de las determinaciones más generales de la educación en el modo de producción capitalista. No nos exime de la necesidad de seguir avanzando en el análisis de las determinaciones más concretas de los procesos educativos, no sólo para comprender la forma que asumen sino, sobre todo, para decidir qué tipo de acción política emprender en ellos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (–1970– 1998). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baudelot, C. y Establet, R. (–1975– 2003). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (–1979– 1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontana.
- Fernandez Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), pp. 36-65.
- Hirsch, M. e Iñigo, L. (2005). La formación del sistema educativo argentino: ¿Producción de fuerza de trabajo vs producción de ciudadanos?. *7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, agosto de 2005.
- Iñigo Carrera, J. (2010). La acción voluntaria de la libre subjetividad, o sea la forma concreta con que el ser social históricamente determinado realiza su necesidad. Recuperado el 29 de Mayo de Abril de 2014, de [http://www.cicpint.org/Investigaci%C3%B3n/JIC/La%20Ciencia/Assets/Debates/JIC\\_Subjetividad%20concreta.pdf](http://www.cicpint.org/Investigaci%C3%B3n/JIC/La%20Ciencia/Assets/Debates/JIC_Subjetividad%20concreta.pdf)

- Iñigo Carrera, J. (2008). *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Iñigo Carrera, J. (2005). La fragmentación internacional de la subjetividad productiva de la clase obrera. *7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires. agosto de 2005.
- Marx, K. (-1859– 2003). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI editores.
- Marx, K. (-1867– 2000). *El Capital, Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mc Laren P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI editores.
- Thomposn, E. (1989). *La formación histórica de la clase obrera. Inglaterra 1780-1832*. Barcelona: Crítica.
- Raymond, W. (1977). *Marxismo y Literatura* Barcelona: Península–Biblos.
- Wanderley Neves, L. M. (org.) (2010). *La nueva pedagogía de la hegemonía*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.
- Willis, P. (-1977–1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.



*página intencionadamente en blanco*