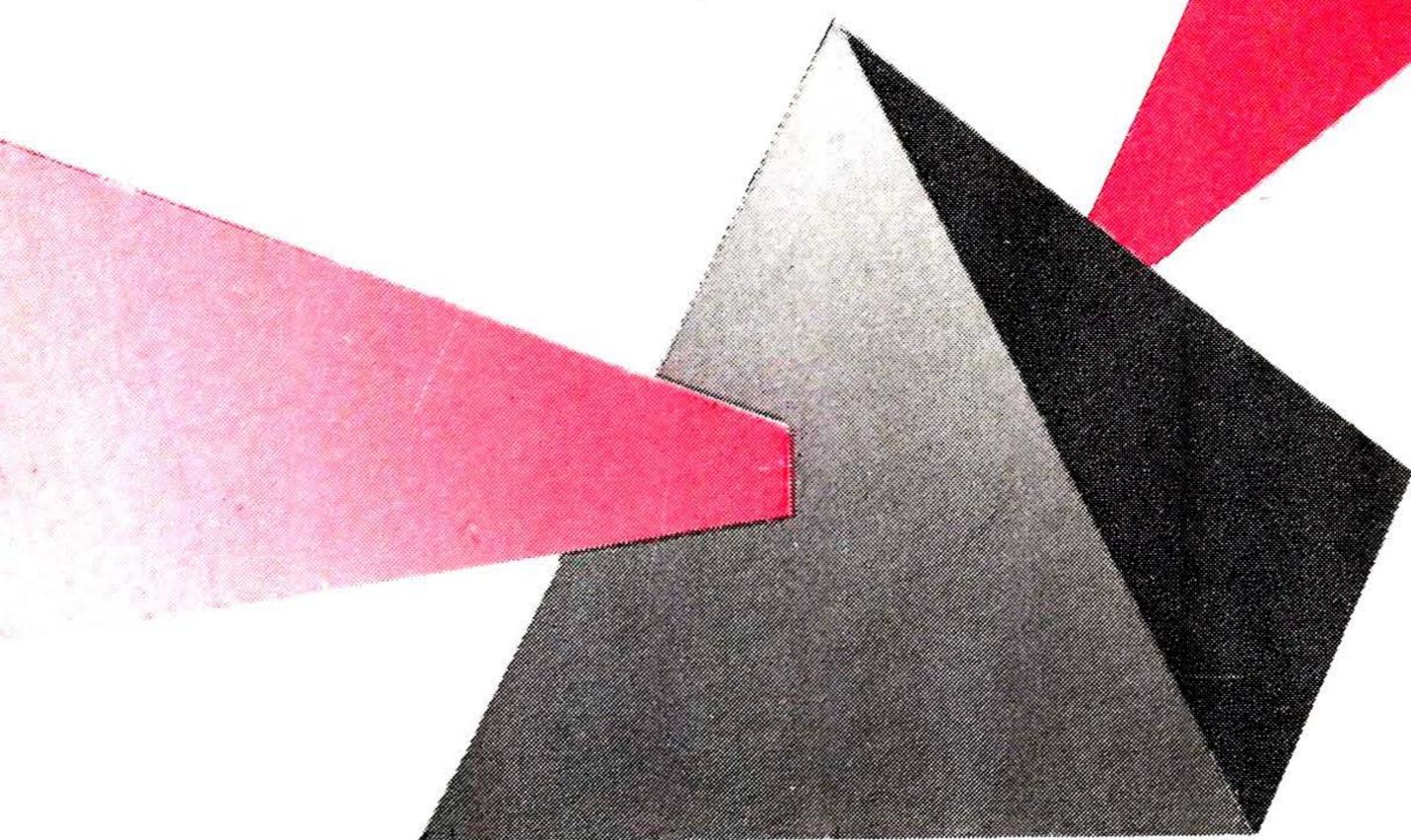


# **Enfoques marxistas de la educación**



**Martin Carnoy**



CEE

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

# **Enfoques marxistas de la educación**

**Martin Carnoy**

**Traducción y prólogo de  
Sylvia Schmelkes**



CEE

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.

ISBN 968-7165-30-8

Segunda edición, 1989

© Centro de Estudios Educativos, A. C.  
Av. Revolución 1291, C.P. 01040, México, D.F.  
Impreso en México

Edición: Emma Paniagua  
Producción: Verónica Pacheco C.  
Corrección: Mónica Arrona, Ma. Elena Guijosa y  
Maricruz Jiménez  
Tipografía: Josefina Morales  
Portada: Adriana Ricaud R.

# INDICE

PROLOGO	5
I. INTRODUCCION	7
II. EL PAPEL DEL ESTADO Y LA EDUCACION	11
1. Marx, Lenin y el Estado	11
2. Gramsci y el Estado	16
3. Gramsci y la educación	20
4. Althusser: la ideología y el Estado	22
5. Nicos Poulantzas: la relación orgánica entre el Estado y la base	27
III. ESTUDIOS EMPIRICOS RECIENTES SOBRE EDUCACION	39
1. Los institucional-funcionalistas franceses	39
2. Una visión marxista del sistema francés	43
3. Una visión marxista del sistema de Estados Unidos	47
IV. UNA NUEVA INTERPRETACION	55
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	73



## PROLOGO

Estamos ante una crisis teórica que nos impide interpretar coherentemente el fenómeno educativo actual en nuestros países. La reiterada evidencia de que el sistema educativo actúa como reflejo y refuerzo de la desigualdad socioeconómica ha llevado a muchos estudiosos de la educación a abandonar concepciones ingenuas, pero fuertemente arraigadas, que atribuyen a la escolaridad el poder de contribuir al desarrollo socioeconómico y a la evolución política de una nación, así como de representar el canal por excelencia de movilidad social ascendente.

Muchos estamos convencidos de que enmascaramos la realidad cuando sostenemos que los sistemas educativos representan una de las instituciones del Estado para distribuir los beneficios del crecimiento económico de un país. Por el contrario, tendemos cada vez más a comprender que el *servicio* educativo es una *necesidad* de la clase dominante para *reproducir* las condiciones que la mantienen en el poder.

En este trabajo, Carnoy nos ofrece una excelente síntesis de los principales pensadores que han ampliado y superado las escasas ideas de los primeros teóricos marxistas sobre la educación, la ideología y la superestructura. Por primera vez encontramos en castellano reunidas en un solo lugar las ideas básicas de Marx, Lenin, Gramsci, Althusser y Poulantzas sobre el Estado, la educación y la ideología. Con esta síntesis, contamos con una breve pero buena introducción a estos teóricos, a quienes un número cada vez más creciente de investigadores recurre para estudiar e interpretar los fenómenos educativos actuales.

Además, para quienes desean introducirse a los hallazgos de investigaciones sobre sistemas educativos desde esta perspectiva, este trabajo tiene un valor adicional. Nos presenta un análisis comparativo de tres estudios empíricos que, partiendo del supuesto de que el sistema escolar sirve a los intereses de una clase dominante, analizan los sistemas educativos de Francia y de Estados Unidos.

Aunque el presente trabajo proporciona un análisis de la dinámica de las interrelaciones entre infra y superestructura, y de las

contradicciones que de ahí resultan para el caso concreto de Estados Unidos, plantea con ello mismo las líneas fundamentales de análisis para el caso de nuestros países. Una lectura crítica de la aportación del autor a la interpretación de la educación como mediadora de las contradicciones fundamentales en la base de la sociedad norteamericana, así como de las contradicciones que se derivan del desempeño de esta función por parte del sistema educativo, sin duda iluminará posteriores análisis de la realidad de nuestros países.

Este trabajo es, sin duda, de lectura obligada para estudiantes de educación y sociología, y para investigadores inquietos por la búsqueda de nuevas pistas teóricas para interpretar nuestra realidad educativa.

**Sylvia Schmelkes**

## I. INTRODUCCION

Los enfoques tradicionales sobre las relaciones entre educación y sociedad enfatizan el rol que juega la educación en la modificación de las características individuales y de la posición de ese individuo en la economía, en la estructura social y en la comunidad política. El punto focal de estas teorías está en la institución (la escuela) y en sus relaciones con los jóvenes en tanto individuos. Esto no significa que cada alumno sea tratado como un caso individual; al contrario, los individuos, en su colectividad, están insertos en un universo y la ciencia social y educativa busca encontrar normas y reglas universales mediante las cuales entender la relación entre institución e individuo en esa universalidad. Encontramos que el individuo es, al mismo tiempo, *universal* —sujeto a pautas de comportamiento transculturales, ocupación, posición social— y *particular* —cada persona es responsable de sí misma en un momento dado de la historia, separado de la historia pasada, de la cultura pasada y de las interacciones pasadas.

El *conflicto* sí está presente en este análisis. Al ser particulares, los individuos luchan el uno contra el otro. Pero estas luchas se resuelven mediante reglas y reglamentos, aceptados universalmente porque son justos: los conflictos económicos se resuelven en el mercado, y especialmente mediante los sistemas de precios y salarios; los conflictos sociales y políticos se resuelven mediante el sistema legal, que es parte integral del Estado democrático. Los cambios en estos sistemas se dan mediante el consenso democrático: el voto. La educación, que también forma parte del Estado, es por tanto una expresión del momento consensual social, y también está sujeta al conflicto, pero a un conflicto que se desarrolla en un contexto de toma de decisiones democráticas y de opciones individuales respecto a cuánto y a qué tipo de educación y entrenamiento cursar.

El enfoque marxista sobre la educación y la sociedad difiere de este análisis. Está basado en un análisis histórico de las clases sociales. El comportamiento individual es un producto de fuerzas históricas, enraizado en las condiciones materiales. Conforme

cambian las condiciones materiales a través de la lucha de clases, cambian también las relaciones entre los individuos en posiciones sociales diferentes, posiciones que están determinadas por la organización social de la producción y por las relaciones de cada persona con la producción.

... En la producción social de su vida, los hombres entran en relaciones definidas que son indispensables e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un estado de desarrollo determinado y a sus fuerzas materiales de producción. La suma total de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de una sociedad, la base verdadera de la cual surge una superestructura legal y política y a la cual corresponden formas determinadas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso vital social, político e intelectual en general. *No es la conciencia de los hombres la que determinó su existencia, sino, al contrario, su existencia social la que determinó su conciencia* (Karl Marx, prefacio a la *Crítica de la Economía Política*).

Así, la organización de la producción —la formación social— y su desarrollo histórico son centrales al enfoque marxista, pues en esta organización encontramos las relaciones de la vida humana, el significado y valor de las características individuales, y los determinantes del poder político y de la jerarquía social. En la producción capitalista, los capitalistas ( y más recientemente los gerentes y administradores) controlan y acumulan capital y son capaces, en el contexto de lucha continua con la clase trabajadora, de moldear el proceso de desarrollo de la sociedad, inculcando sus costumbres sociales y su formación cultural. Tanto la conciencia capitalista como la trabajadora están moldeadas por sus relaciones en la producción; es esta relación en sí misma la que condiciona el desarrollo social individual y los estilos de vida. El individuo y las instituciones son, por tanto, el producto histórico del desarrollo de la formación social y de las relaciones de producción.

El conflicto en este enfoque *no* se resuelve por reglas universales, porque tales reglas tienen un origen de clase; sirven a intereses particulares —los intereses de la clase dominante. Así, el sistema de mercado y el Estado, lejos de ser consensuales, son el producto

de la dominación de clase y de la lucha de clases. La clase capitalista —a través de su poder político— no sólo es capaz de explotar a la clase trabajadora (a aquellos que sólo poseen su fuerza de trabajo), sino de crear una forma de vida que sirve a los intereses capitalistas y que mantiene alienados y oprimidos a los trabajadores. La única solución al conflicto inherente a este sistema de producción es la sustitución por otro en el cual la clase trabajadora posea el poder político para reorganizar la producción y desarrollar un modo diferente de vida.

Esto nos conduce al problema de la reproducción y su contrapartida, el cambio social. Puesto que el enfoque marxista considera que la sociedad capitalista está organizada al servicio de los intereses de capitalistas y gerentes, ¿cómo se reproducen, de generación en generación, las relaciones de producción, la división del trabajo y las clases sociales? En la versión actual de la visión liberal "tradicional" (pluralismo), la reproducción se da a través de la selección de líderes que, en cierto sentido, reflejan las necesidades y deseos del electorado, al menos de esa parte del electorado que está interesada en participar en la política y en el cambio social. De acuerdo con esta visión, la actual estructura de la sociedad capitalista y de su contraparte política, la democracia representativa, es aceptada por la masa de ciudadanos. El cambio se da a través de la competencia entre grupos de élites que tienen interpretaciones diferentes de la forma en que puede lograrse el mayor bien dentro de metas generalmente aceptables (Greenberg, 1977:36-42).

En el enfoque marxista, este "consenso" sobre la estructura de la sociedad está ausente; sin embargo, el capitalismo sigue siendo el modo prevaleciente de producción. Las teorías marxistas ortodoxas sostienen que la producción es realizada fundamentalmente por los capitalistas en el propio sector de producción —mediante una serie de tácticas que mantienen temerosa a la clase trabajadora respecto de cualquier intento de organizarse en contra de sus empleadores, y que perpetúan una división clasista del trabajo. Estas teorías también sostienen que el Estado capitalista es el aparato represivo de la burguesía, que mantiene a los trabajadores en su lugar a través del sistema jurídico y del ejército/policía.

Sin embargo, algunos análisis marxistas más recientes le otorgan mayor peso a la superestructura en este proceso de reproducción. Es aquí donde entra la escolaridad, pues en ella la reproducción adquiere su forma más *organizada*: los hijos van a la escuela a una edad temprana y sistemáticamente se les inculcan habilidades, valores e ideologías acordes con el tipo de desarrollo económico que sirve a la continuación del control capitalista. Sostienen que, a través de las escuelas y otras instituciones superestructurales, la clase capitalista reproduce las fuerzas de producción (fuerza de trabajo, división del trabajo y división del conocimiento) y las relaciones de producción — estas últimas, fundamentalmente mediante el mantenimiento y desarrollo de una ideología "legítima" y de un conjunto de patrones culturales (cultura).

La reproducción que sirve a los intereses de una determinada clase social implica automáticamente la existencia de antagonismos de clase y el potencial de lucha de clases. Es esta noción de lucha de clases, inherente en todos los aspectos del desarrollo capitalista y de las instituciones capitalistas, estructura y superestructura, lo que constituye la base de la teoría marxista del cambio social. La necesidad de los capitalistas de organizar instituciones para la reproducción significa que hay una *resistencia* al concepto capitalista de desarrollo y al necesario control de éste. Así también, un análisis marxista de la escolaridad en el contexto de cambio social se inserta dentro de esta lucha de clases general.

## **II. EL PAPEL DEL ESTADO Y LA EDUCACION**

Las configuraciones generales del enfoque marxista del cambio social tienen ahora que traducirse al análisis marxista del sistema educativo. Esto plantea algunas dificultades, ya que el mismo Marx se ocupó en forma muy limitada de la educación pública. Aunque vale la pena revisar lo que él y después Lenin dijeron sobre la escolaridad, es necesario recurrir a escritores marxistas más recientes para desarrollar nuestro análisis en forma adecuada. En particular, situaremos el análisis en el contexto de la discusión sobre teorías del Estado, una discusión que ha sido central para los nuevos desarrollos del pensamiento marxista.

No es sólo que hoy día el debate más interesante entre los marxistas se centre en torno al papel del Estado: por razones prácticas, ningún estudio acerca del sistema educativo puede separarse de algún análisis explícito sobre el propósito y el funcionamiento del sector gubernamental. Puesto que el poder se expresa, al menos en parte, a través del sistema político de una sociedad, cualquier intento por desarrollar un modelo de cambio educativo debe tener detrás una teoría bien pensada sobre el funcionamiento del gobierno —nos referimos a ésta como una "teoría del Estado". Sin embargo, incluso si no creyéramos que un sistema educativo tuviera algo que ver con el poder en una sociedad, de cualquier forma estaríamos obligados a estudiar al gobierno para entender la educación formal: en los siglos XIX y XX la educación ha sido, creciente y primordialmente, una función del Estado.

### **1. Marx, Lenin y el Estado**

De acuerdo con la visión de Marx sobre la superestructura expuesta anteriormente, las formulaciones marxistas sobre el Estado capitalista rechazan la idea de que el poder del Estado se dirija idealmente al bien común, al interés general o a la justicia para todos, incluso en las democracias capitalistas de estilo occidental. Marx sostiene que el Estado es un aparato para el ejercicio del poder, pero no en función del interés general, sino en función de los inte-

reses de un *grupo particular*: la "clase dominante". Y si bien reconoce que este Estado podría encontrarse separado, en momentos determinados de la historia, del control *directo* por parte de la burguesía (véase, por ejemplo, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*), el concepto marxista general del Estado se conforma a una sociedad históricamente determinada donde el Estado actúa como un comité de la clase dominante; un comité cuya función específica es la de organizar y concentrar el poder represivo para mantener el control de esa clase dominante sobre la producción.

Podemos sintetizar los fundamentos de la teoría de Marx (y de Engels) sobre el Estado de la siguiente manera:

Primero, como hemos visto, Marx concibió las condiciones materiales de la sociedad como la base de su estructura social y de la conciencia humana. La forma del Estado, por tanto, emerge de las relaciones de producción, y no del desarrollo general de la mente humana ni de la colectividad de las voluntades de los hombres. El Estado capitalista es la expresión política de la estructura de clase inherente en la producción. Puesto que la burguesía —en la producción capitalista— tiene un control particular sobre el trabajo en el proceso productivo, extiende esta relación de poder al Estado y a otras instituciones sociales.

En segundo lugar, Marx (al contrario de Hegel) sostiene que el Estado, que surge de las relaciones de producción, no representa el bien común, sino que es la expresión política de la clase dominante. El Estado capitalista es una respuesta a la necesidad de medir el conflicto de clases y de mantener el "orden", un orden que reproduce la dominación económica de la burguesía (*El 18 Brumario*). Engels desarrolla mayormente este concepto cuando plantea que el Estado tiene sus orígenes en la necesidad de controlar las luchas sociales entre diferentes intereses económicos, y que este control es ejercido por la clase social económicamente más poderosa.

Pero a fin de que las clases antagónicas, de opuestos intereses económicos, no se consuman a sí mismas y a la sociedad con luchas estériles, hácese necesario un poder que domine ostensiblemente a la sociedad y se encargue de dirimir

el conflicto o mantenerlo dentro de los límites del "orden". Y ese poder, nacido de la sociedad, pero que se pone por encima de ella, y se le hace cada vez más extraño, es el Estado (Engels, 1968:155).

...Habiendo nacido el Estado de la necesidad de refrendar los antagonismos de clases, pero naciendo también en el seno del conflicto de esas clases, como regla general es el Estado una fuerza de la clase más poderosa, de la que impera económicamente, y que por medio del Estado se hace también clase preponderante desde el punto de vista *político*, y crea de ese modo nuevos medios de postergar y explotar a la clase oprimida (Engels:156-157).

En tercer lugar, tanto Marx como Engels enfatizaron el concepto de Estado como aparato represivo de la burguesía: un aparato para legitimar poder, para reprimir, para asegurar la reproducción de la estructura de clases y de las relaciones entre las clases. Incluso el sistema jurídico es un instrumento de represión y control, ya que fija las reglas de comportamiento y las impone de acuerdo con las normas y valores de la burguesía.

Es sobre esta base que Lenin desarrolla un análisis mucho más detallado del Estado burgués (*Estado y Revolución*). Su visión —escrita en 1917 en el contexto de la Revolución Rusa— es que el Estado es un órgano de dominación de clase, y que si bien el Estado intenta reconciliar el conflicto social (en palabras de Engels, "...hácese necesario un poder que domine ostensiblemente a la sociedad y se encargue de dirimir el conflicto..."), ese conflicto es *irreconciliable*. Aunque la democracia burguesa *parece* permitir la participación e incluso el control de las instituciones políticas —y económicas— por parte de la clase trabajadora si ésta elige ejercer ese poder político, y así *parece* producir un aparato de Estado que es el resultado de la reconciliación entre las clases, Lenin sostiene que, puesto que el Estado es el aparato represivo de una clase dominante, la necesidad de su existencia no surge si no existe un conflicto de clases (Lenin, 1965:8-9). Así, la destrucción del Estado burgués es esencial para cualquier cambio revolucionario, y esta destrucción tiene que darse mediante la confrontación armada, ya que el Estado es la fuerza armada de la burguesía. La clave aquí es que en las sociedades capitalistas el Estado, a pesar de sus instituciones "democráticas", está controlado directamente por la clase

burguesa, y que su función primordial es la coerción. Si a esta fuerza coercitiva se le enfrenta y se le vence con armas superiores, se destruirá el Estado burgués, se removerá el instrumento de opresión, y el proletariado tomará el poder, usando su propia fuerza armada para proteger ese poder.

Dado este análisis del Estado, no debe sorprendernos que la educación pública no encontrara un lugar importante en los análisis de Marx o de Lenin sobre el capitalismo (véase Sarti, 1979; Lenhardt, 1979). Ambos extendieron perfectamente la naturaleza clasista de la educación capitalista a todos los niveles del sistema educativo. Como escribe Marx en su *Crítica al Programa de Gotha*:

¿Educación popular equitativa? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser *igual* para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino? ...El que en algunos estados de este último país (los Estados Unidos) también sean "gratuitos" los centros de instrucción superior, sólo significa, en realidad, que allí a las clases altas se les pagan sus gastos de educación a costa del fondo de los impuestos generales... es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa (Marx, 1972:30).

Más aún, sostiene (en la misma *Crítica*) que "la combinación del trabajo productivo con la enseñanza, desde una edad temprana, es uno de los medios más poderosos de transformación de la sociedad actual" (Marx, 1972:32). Sin embargo, en el primer volumen de *El Capital*, escrito algunos años antes, considera la educación pública como una concesión del Estado a la clase trabajadora, a la cual se oponían los dueños del capital porque interfería con el trabajo de los niños. Hay indicaciones claras en *El Capital* de que Marx considera la educación pública como una victoria de la clase trabajadora, incongruente con los intentos de los capitalistas de reducir el trabajo manual a su nivel más bajo de inteligencia (véase Marx, 1906: 397-400;436-437).

Lenin no está de acuerdo. Proporciona un análisis mucho más complejo de la educación burguesa y de sus implicaciones para la transición al socialismo. Primero reconoce la relación entre la educación burguesa y el aparato político y, en ese sentido, la función ideológica de la educación en un Estado que él considera fundamentalmente como "la violencia concentrada y organizada de la sociedad". Por un lado, entonces, no le confiere mucho *peso* al rol de la educación en el mantenimiento de las relaciones capitalistas de producción (en contraste con la represión), pero, por otro, ve que uno de los grandes obstáculos para la educación socialista es la fuerte conexión entre el sistema educativo heredado y el aparato político burgués anterior (Lenin, 1978:161). También considera la educación formal como un medio importante para combatir la cultura burguesa y para educar a las masas (p. 162).

La burguesía misma... hizo de su propia política burguesa la piedra angular del sistema escolar, y trató de reducir la escolaridad al entrenamiento de servidores dóciles y eficientes de la burguesía... Nunca pensaron en convertir a la escuela en un medio para desarrollar la personalidad humana. Y ahora es claro para todos que esto sólo puede lograrse en las escuelas socialistas, que tienen nexos inseparables con todos los trabajadores y explotados y que apoyan incondicionalmente la política soviética (Lenin, 1978:109).

Si bien Lenin percibe que el conocimiento capitalista, y particularmente la forma en que éste se transmite en las escuelas, está íntimamente ligado a las relaciones de producción capitalistas, insiste en que el socialismo debería construirse a través del conocimiento capitalista (1978: 142-144): "la cultura proletaria debe ser el desarrollo lógico del conjunto de conocimientos que ha acumulado la humanidad bajo el yugo de la sociedad capitalista, terrateniente y burocrática" (p.142). En cierto sentido, entonces, acepta que alguna parte de la educación capitalista se encuentra separada de las relaciones de producción capitalistas; que el conocimiento (la tecnología) es culturalmente objetivo y que el conocimiento previo puede ser utilizado, sin cambios, en la construcción del socialismo. Sus discursos posrevolucionarios pueden, por tanto, interpretarse como una propuesta de separación entre una educa-

ción "política" muy diferente de su contraparte burguesa, de sustitución del sistema de memorización en el aprendizaje, de unión del aprendizaje en los libros con el de la práctica, y de preservación de los elementos fundamentales del conocimiento presentado en las escuelas burguesas.

## 2. Gramsci y el Estado

Dada la fuerte influencia de Lenin y de Stalin sobre la teoría marxista de 1920 y 1930, es sorprendente que Gramsci haya podido proporcionarnos una poderosa reinterpretación y desarrollo del pensamiento de Marx que difiere fuertemente del pensamiento leninista y stalinista. Gramsci desarrolla el concepto marxista de superestructura, y lo eleva a una posición importante para la comprensión de la forma en que funcionan las sociedades. A su vez, el desarrollo de este concepto le dio al Estado y a la educación pública una nueva importancia, tanto para la descripción del sistema social capitalista, como para la formulación de estrategias alternativas al capitalismo.

Gramsci toma el concepto de Marx y Engels de "hegemonía" en una sociedad civil (como lo expresan en *La Ideología Alemana*, 1970: 64-65) y lo convierte en el tema *central* de su propia versión sobre el funcionamiento del sistema capitalista. Muy similar a la noción de Marx y Engels, esta hegemonía, en términos gramscianos, significa el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre las clases subordinadas. Mientras que tanto para Marx como para Gramsci, la naturaleza de la sociedad civil es la clave para entender el desarrollo capitalista, en la definición de Marx la sociedad civil es estructura (relaciones de producción) y para Gramsci superestructura, que representa el factor activo y positivo en el desarrollo histórico; es el complejo de las relaciones ideológicas y culturales, la vida espiritual e intelectual y la expresión política de esas relaciones. Son éstas y no la estructura las que constituyen el foco del análisis gramsciano.

Al elevar la hegemonía a un lugar predominante en la ciencia política, enfatizó mucho más que los pensadores anteriores el rol

de la superestructura en la perpetuación de las clases y en la prevención del desarrollo de la conciencia de clase. Le asigna al Estado parte de esta función de promover una concepción única (burguesa) de la realidad y, por tanto, le confiere al Estado un rol más extensivo (ampliado) en la perpetuación de la estructura de clases. Mucho más que Lenin, Gramsci considera capaz a la masa de trabajadores de desarrollar por sí misma la conciencia de clase, pero también ve que los obstáculos para esa toma de conciencia son mucho mayores en las sociedades occidentales de lo que Lenin se había imaginado. No es sólo una falta de entendimiento de su posición en el proceso económico lo que impide que los trabajadores comprendan su papel como clase, ni son las instituciones "privadas" de la sociedad, como la religión, las únicas responsables de impedir la autorrealización de la clase trabajadora, sino que es el *Estado mismo* el que se encuentra involucrado en la reproducción de las relaciones de producción. En otras palabras, el Estado es mucho más que el aparato coercitivo de la burguesía: incluye la hegemonía superestructural de la burguesía.

Para Gramsci el Estado, como un aparato de hegemonía, está también *enraizado en la estructura de clases*, una estructura de clases definida por las relaciones de producción y ligada a ellas. Esta es la clave para entender a Gramsci: proporciona un análisis del desarrollo histórico que rechaza la versión marxista más estrecha de la sociedad civil por ser incompleta y no relevante a la situación occidental (italiana). Pero, al mismo tiempo, no niega que la superestructura —hegemonía y su extensión a través del aparato de Estado— está íntimamente ligada a las relaciones de producción: "...porque aunque la hegemonía es ético-política, debe también ser económica, debe necesariamente basarse en la función decisiva que ejerce el grupo dominante en el núcleo decisivo de la actividad económica" (Gramsci, 1970: 161). Lo que enfatiza Gramsci no es la *separación* entre la estructura y la superestructura, sino la relación dialéctica entre ellas (para una mayor discusión sobre este punto, véase el intercambio entre Norberto Bobbio y Jacques Texier en *Gramsci e la Cultura Contemporanea*, 1969 y en Bobbio, 1977, también reeditado en Mouffe, 1979). La hegemonía y la fun-

ción hegemónica del Estado emanan tanto de la naturaleza de la burguesía — considerándola una clase que ideológicamente abarca todo — como de su posición específica en el poder económico dentro de una sociedad capitalista. Es el tratamiento que hace Gramsci de la hegemonía lo que explica el desarrollo (o falta del mismo) de la conciencia de la clase trabajadora, tan importante para cualquier análisis político marxista.

Gramsci eleva el pensamiento del hombre (la conciencia) a un nuevo lugar prominente en la "filosofía de la *praxis*" (como él llama al marxismo). *El control de la conciencia es tanto o más un campo de lucha política como el control de las fuerzas productivas*: "Más aún, otra proposición de la filosofía de la *praxis* ha sido también olvidada: que las 'creencias populares' y otras ideas similares son en sí mismas materiales" (p. 165). El Estado, por tanto, como un instrumento de dominación burguesa (como parte de la sociedad civil) tiene que estar involucrado en la lucha sobre la conciencia, tiene que ser un participante íntimamente involucrado en esa lucha. El desarrollo burgués no sólo se lleva a cabo a través del desarrollo de las fuerzas productivas, sino también de la hegemonía en el terreno de la conciencia. El Estado está involucrado en esta *extensión*, y no sólo en la imposición coercitiva del poder económico burgués. Sin el poder (control) en el terreno de la lucha sobre la conciencia (y sólo entonces), sostiene Gramsci, la burguesía tratará de hacer uso del poder coercitivo del Estado como un instrumento primordial de dominación. Si esto no ocurre, las fuerzas coercitivas permanecen en el trasfondo y actúan como un sistema de imposición y amenaza, pero no de coerción abierta.

Si para Gramsci el terreno de la conciencia es la lucha principal entre las clases dominante y subordinada, entonces ¿cómo cambian las cosas? ¿Cómo pueden las clases subordinadas sobreponerse a la hegemonía de la clase dominante? Hay tres partes en la respuesta que Gramsci da a estas preguntas: primero, el concepto de "crisis de hegemonía", derivado en parte del análisis marxista de *El 18 Brumario*; segundo, el concepto de "guerra de posición", tercero, el rol de los intelectuales.

Brevemente, Gramsci sostiene (como lo hicieron Engels y Marx antes que él) que hay periodos de la historia en los que las clases sociales se desligan de sus partidos políticos; esto es, la clase deja de reconocer a los hombres que dirigen los partidos como su expresión. Cuando esto sucede, la situación se vuelve peligrosa, porque pueden ocurrir soluciones violentas, y se deteriora el medio tradicional de usar al Estado para mantener la hegemonía de la clase dominante. En ese momento, aquellos elementos de la sociedad — burocracia, iglesia, altas finanzas, y otras instituciones que están menos sujetas a las presiones de la opinión pública (según Gramsci) — aumentan su poder y su autonomía. ¿Cómo ocurren estas crisis? ¿Son el resultado de acciones impopulares de las clases dominantes (a través del Estado), o del creciente activismo político de las masas? En cualquier caso, conducen a una "crisis de autoridad". Esto es lo que Gramsci llama "crisis de hegemonía, o crisis general del Estado" (p. 210).

La "guerra de posición" se basa en la idea de rodear al *aparato* de Estado con una contrahegemonía creada por la organización de masas de la clase trabajadora y por instituciones y cultura en desarrollo de la clase trabajadora. "Un grupo social puede, y de hecho debe, ejercer liderazgo (es decir, hegemonía) antes de obtener el poder gubernamental (ésta es, de hecho, una de las principales condiciones para obtener dicho poder)" (p. 207). La base de la estrategia de Gramsci no era, entonces, la de organizar a obreros y campesinos para que condujeran un ataque frontal ante el Estado, sino la de establecer organizaciones de la clase trabajadora como el fundamento de una nueva cultura — los valores y normas de una nueva sociedad proletaria. Esta hegemonía proletaria se enfrentaría a la hegemonía burguesa en una guerra de posición — de trincheras que se moverían en una lucha ideológica sobre la conciencia de la clase trabajadora —, hasta que una nueva superestructura hubiera rodeado a la anterior, incluyendo el aparato de Estado. Sólo entonces tendría sentido tomar el poder del Estado, ya que entonces la clase trabajadora controlaría de hecho los valores y las normas sociales, al punto de ser capaz de construir una nueva sociedad usando el aparato de Estado.

### 3. Gramsci y la educación

Esto nos trae al análisis de Gramsci sobre los intelectuales, un análisis que tiene que ver directamente con su concepción de la educación y del rol que juega ésta tanto en la hegemonía como en la contrahegemonía. Gramsci definió dos tipos de intelectuales: los profesionales "tradicionales" cuya posición en los "intersticios" de la sociedad tiene una cierta aura transclase a su alrededor; y los "intelectuales orgánicos" —cualquier persona es poseedora de una capacidad particular técnica, y de los elementos pensantes y organizativos de toda clase social. La mayoría de éstos son "orgánicos" a la clase dominante; esto es, provienen de ésta y la ayudan en la "dirección de las ideas y de las aspiraciones de la clase dominante a la que orgánicamente pertenecen" (p. 3). Las clases dominantes también echan mano de las subordinadas para conseguir más intelectuales que le den homogeneidad y autoconciencia al grupo dominante. Como señalamos anteriormente, los intelectuales tradicionales que provienen de los grupos subordinados, si bien no se distinguen profesionalmente de su contraparte orgánica, son —para Gramsci— diferentes: dejan de estar orgánicamente ligados a su clase de origen. Pero Gramsci también reconoce que la escolaridad que recibe la mayoría de los hijos de la clase subordinada es diferente a la de los hijos de la burguesía. El sistema escolar está dividido en clases a pesar de que da la impresión de producir movilidad ascendente —de ser democrático.

¿Cuál es el rol de la escolaridad formal (si es que tiene alguno) en la estrategia de Gramsci de la "guerra de posición"? Gramsci reconoce que la educación estatal está clasistamente estructurada, que forma parte del aparato ideológico del Estado burgués y que contribuye a la hegemonía burguesa. Reconoce que el sistema educativo produce intelectuales que proporcionan a la burguesía "homogeneidad y conciencia de su propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político" (p. 5). Estos intelectuales juegan un rol importante como "los diputados del grupo dominante en el ejercicio de funciones subalternas de hegemonía social y de gobierno político" (p. 12). Algunos de estos

intelectuales provienen de grupos subordinados; para Gramsci, dejan de estar orgánicamente ligados a su clase de origen.

Sin embargo, existen los intelectuales de la clase trabajadora (como Gramsci) que *sí* permanecen ligados a ésta. Es tarea del partido revolucionario unir: 1) a los intelectuales profesionales burgueses (tradicionales) desilusionados, 2) a los intelectuales profesionales del proletariado, y 3) a los intelectuales orgánicos del proletariado —a los pensadores-organizadores con una concepción consciente del mundo que trasciende sus intereses de clase. Las primeras dos categorías de pensadores son formadas en las escuelas, aunque su conciencia se forma *fuera* de ella, en la actividad política dirigida por el partido revolucionario. La tercera categoría, la más crucial para Gramsci (ya que son los intelectuales orgánicos no profesionales los que dan *permanencia* y participación masiva al partido revolucionario), se forma fuera del sistema escolar estatal. Para Gramsci, como para Lenin, el *Partido* es fundamental para el desarrollo de la conciencia proletaria.

Pero, al contrario de Lenin, Gramsci no puede aceptar que las escuelas estatales tengan poca relevancia para la dominación burguesa: ve claramente —como ya hemos discutido— que el tipo de conocimiento que se enseña en la escuela y las relaciones maestro-alumno son cruciales para la formación intelectual y, por tanto, para el mantenimiento de la hegemonía burguesa. De tal manera que las escuelas no sólo favorecen a los hijos de la burguesía, sino que son *importantes* para el mantenimiento de las relaciones de poder clasistas. Las escuelas, por tanto, no pueden ser una fuente de desarrollo de la hegemonía proletaria; pueden proporcionar conocimiento de un cierto *motivo* intelectual, pero este conocimiento sólo puede ser usado por el proletariado si es transformado a través de un proceso de establecimiento de la hegemonía proletaria. Gramsci también sostiene que una vez que se estableciera la hegemonía proletaria, las escuelas, como parte del aparato del Estado burgués, tendrían que ser diferentes, y esboza los puntos esenciales de esas diferencias —la educación socialista, para Gramsci, tiene que ser parte de una cultura socialista, tiene que transmitir normas, valores y relaciones que rompan con los valores burgueses

existentes. Puesto que las escuelas burguesas son esenciales para la dominación de una clase sobre otras, las escuelas proletarias tienen que reflejar una sociedad participativa, basada en las masas, donde los maestros que promueven estos valores y conocimientos estén al servicio del proletariado.

No obstante, esta transformación toma lugar *después* del establecimiento de la hegemonía proletaria. Así como Gramsci percibe al Estado burgués rodeado por la hegemonía proletaria, implícitamente visualiza las escuelas como *rodeadas* por un proceso educativo dirigido a través del partido revolucionario. Mostraremos más adelante cómo dos sociólogos franceses, Baudelot y Establet, sostienen que, además de la ideología de la escuela, los alumnos de la clase trabajadora francesa están sujetos a aparatos contra-ideológicos (partidos y sindicatos de la clase trabajadora). Estas son las bases de la hegemonía proletaria —*rodean* el aparato ideológico burgués en una contraideología. Al mismo tiempo, la existencia de una contraideología surge de y contribuye a la *crisis de la hegemonía burguesa*. La contraideología, en el análisis marxista, desarrolla una *resistencia* a la ideología inculcada en las escuelas estatales, y esto interfiere el mantenimiento de la hegemonía dominante —la resistencia llega a formar parte de la crisis de dominación.

De manera que la clave para la estrategia educativa gramsciana está en la creación de una contrahegemonía *fuera* de las escuelas estatales, y en el uso de esta contrahegemonía para desarrollar intelectuales orgánicos, para movilizar intelectuales burgueses desilusionados e intelectuales tradicionales de la clase trabajadora que se han separado de su origen de clase, y para contribuir a la resistencia por parte de la juventud de la clase trabajadora al uso de las escuelas como centros de mantenimiento y de extensión de la dominación burguesa.

#### **4. Althusser: la ideología y el Estado**

Louis Althusser ha tenido una influencia importante sobre la filosofía francesa y sobre el análisis educativo marxista, tanto en Fran-

cia (Baudelot y Establet) como en los Estados Unidos (Bowles y Gintis). En su ensayo fundamental sobre el Estado y la educación (Althusser, 1971), retoma la idea gramsciana de acentuar los aspectos superestructurales y culturales de la dominación de clase, más que sus aspectos económicos. Con relación a Marx y a Lenin, Althusser transfiere la reproducción de la base a la superestructura. Su ensayo, por tanto, enfatiza el concepto de Estado capitalista como el aparato tanto represivo como ideológico de la burguesía. Este último está íntimamente ligado al sistema educativo. Su visión puede resumirse en cuatro grandes puntos:

1. Toda formación social (tal como el capitalismo) para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción, al mismo tiempo que produce. Esto es, para que funcione el feudalismo, o el capitalismo, o el socialismo como tal, es necesario reproducir las fuerzas productivas –tierra, trabajo, capital y conocimiento que entran en la producción y las relaciones de producción existentes que son inherentes a ese sistema productivo–, la jerarquía de poder y control entre terratenientes y siervos (feudalismo), capitalistas y trabajadores (capitalismo) y directores u oficiales del partido y trabajadores (socialismo). Estas fuerzas productivas, señala Althusser, no son reproducidas en el nivel de la empresa sino en el nivel de la *clase*: por ejemplo, en el capitalismo, la clase capitalista, como tal, reproduce la fuerza de trabajo al pagar a los obreros salarios con los cuales pueden alimentarse y producir la siguiente generación de obreros. El nivel de salarios pagados está determinado por la lucha de clases con relación a la longitud de la jornada de trabajo y al salario por hora. Pero los obreros tienen que reproducirse como algo más que meros obreros homogéneos. Tienen que estar "diversamente capacitados y, por tanto, reproducidos como tales" (p.131). Esta diversidad se define por la división sociotécnica del trabajo –los diversos empleos y puestos.
2. ¿Cómo se lleva a cabo la reproducción de la división del trabajo y de las habilidades bajo el capitalismo? Aquí Althusser discute

un punto que dejaron oscuro Marx y Engels, quienes trataron al sector obrero como "homogéneo" (no diferenciado), excepción hecha de la concepción de Engels sobre la "aristocracia" de la clase obrera, a la que pagan los capitalistas para dividir a los obreros en contra de sí mismos. Althusser sostiene que, al contrario de las formaciones sociales caracterizadas por el esclavismo o el servilismo, esta reproducción de las habilidades de la fuerza de trabajo tiende

...a realizarse cada vez menos "sobre la marcha" (sistemas de "maestro-aprendiz" dentro de la producción misma), y se logra más y más fuera de la producción: a través del sistema educativo capitalista, y de otras instancias e instituciones (p.132).

La reproducción aquí no es lo mismo que lo que Gramsci (y el mismo Althusser, después) dice sobre la función de la educación (escolaridad) en la reproducción de las *relaciones* de producción (las normas, valores y concepción de la sociedad). En esta instancia, Althusser plantea otro aspecto de la educación: el desarrollo de la producción específica de habilidades para personas específicas. Como discutiremos después con más detalle, este *know-how* se divide en categorías diferentes para diferentes estudiantes y futuros obreros; más aún, las escuelas enseñan a diferentes niños *diferentes reglas de comportamiento*, dependiendo del trabajo que probablemente desempeñen. Así:

La reproducción de la fuerza de trabajo muestra que su *sine qua non* no es sólo la reproducción de sus habilidades, sino también la reproducción de su sujeción a la ideología dominante o a la práctica de esa ideología, con la provisión de que no basta decir "no sólo, sino también", ya que está claro que *es en las formas de sujeción ideológica donde se toman las medidas para la reproducción de las habilidades de la fuerza de trabajo* (p.133).

3. Ahora, ¿qué nos dice sobre la reproducción de las *relaciones* de producción? ¿Cómo se asegura esta reproducción? Althusser responde: "Puedo decir: en su mayor parte, se asegura por la superestructura legal-política e ideológica". Más aún, sostiene que

"(nuevamente) en su mayor parte, se asegura por la existencia de un poder del Estado en los aparatos de Estado; por un lado, el aparato de Estado (Represivo), por otro, el Aparato Ideológico de Estado" (p.148); "en su mayor parte" porque las relaciones de producción existentes primero se reproducen por el sistema de recompensas y sanciones de la producción misma —por la materialidad de los procesos productivos. Pero es claro que la represión y la ideología están presentes en la producción.

La concepción de Althusser sobre la reproducción de las relaciones de producción es casi idéntica al concepto de *hegemonía* de Gramsci, con la excepción de que para Althusser el Estado tiene un rol mucho más importante en la reproducción que para Gramsci (para Althusser, "en su mayor parte", vs. "la primera fila de trincheras", para Gramsci). Para Althusser, el Estado logra una posición apabullante con relación a los efectos sobre la reproducción del sistema de producción mismo sus instituciones "privadas", relacionadas tanto en la reproducción de la fuerza de trabajo (no discutida por Gramsci) como en la producción de las *relaciones* de producción. Y la institución más importante que usa el Estado para llevar a cabo ambos tipos de reproducción es la *escuela*:

1) ...esta reproducción de las habilidades de la fuerza de trabajo... se logra más y más fuera de la producción: por el sistema educativo capitalista... (p.132), y 2) Considero que el aparato ideológico de Estado que ha sido situado en la posición dominante en las formaciones capitalistas maduras *como resultado de una lucha de clases política e ideológica violenta* contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es el aparato ideológico educativo (p.152).

Como Gramsci, Althusser enraiza a la superestructura en la estructura. La superestructura está determinada, "en última instancia", por la base:

...Los pisos superiores (la superestructura) no podrían permanecer solos arriba (en el aire), si no descansaran precisamente sobre su base (p.135).

Sigue diciendo que la determinación de la superestructura por la base "en última instancia" es concebida por la tradición marxista de dos maneras: a) existe una relativa autonomía de la superestructura respecto de la base; b) hay una acción recíproca entre la superestructura y la base —los cambios en la superestructura afectan a la base, así como el concepto más tradicional de que los cambios en la base afectan a la superestructura.

4. El estado, entonces, está enraizado en la base. Según Althusser, es también la "máquina" de la represión, que "permite a la clase dominante asegurar su dominación sobre la clase trabajadora, permitiendo de esta forma que la primera someta a la segunda al proceso de extracción de plusvalía..." (p.137). Por tanto, regresa inicialmente a la concepción marxista original del Estado como el "punto esencial":

El aparato de Estado, que define al Estado como la fuerza de ejecución represiva e intervención "en los intereses de las clases dominantes" en la lucha de clases conducidas por la burguesía y sus aliados contra el proletariado, es, sin duda, el Estado, y sin duda define su "función" básica (p.137).

Althusser, por tanto, considera que el sistema educativo es fundamental para la reproducción, tanto de la fuerza de trabajo como de las relaciones de producción en la formación social capitalista. Sostiene que es la escuela la que reproduce las habilidades diversificadas que requiere la fuerza de trabajo moderna. "¿Qué aprenden los niños en la escuela?" pregunta Althusser (p. 132). Dos cosas, responde. Aprenden técnicas —como leer, escribir, sumar, elementos que pueden ser rudimentarios o más complejos, dependiendo de la clase social del niño, pero que son útiles en los diferentes empleos productivos. Pero además de estas técnicas y conocimientos, los niños en la escuela aprenden también las reglas del buen comportamiento:

... la actitud que debe ser observada por todo agente en la división del trabajo, dependiendo del puesto al cual está "destinado": reglas de moralidad, conciencia cívica y profesional, lo que de hecho significa reglas de respeto a la división

sociotécnica del trabajo y, en última instancia, a las reglas de orden establecidas por la dominación de clase (p.132).

Así, Althusser sostiene que la escuela proporciona para la formación social capitalista los dos elementos más importantes para la reproducción de su fuerza de trabajo: la reproducción de sus habilidades y la reproducción de su sujeción a las reglas del orden establecido, es decir, "una reproducción de la sumisión a la ideología dominante por parte de los trabajadores, y una reproducción de la habilidad para manipular correctamente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, de manera que ellos colaboren también a la dominación de la clase dominante 'con palabras'" (pp.132-133).

Sin embargo, además de la reproducción de la fuerza de trabajo, las escuelas contribuyen también a la reproducción de las relaciones de producción. Es el Aparato Ideológico de Estado el que "sin duda tiene el rol dominante" en esta reproducción (p.155).

...es a través del aprendizaje de una variedad de habilidades implicadas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante como se reproducen las *relaciones de producción* en una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados. Los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están naturalmente encubiertos y ocultos por la ideología universalmente dominante de la Escuela, universalmente dominante porque es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante; una ideología que representa a la Escuela como un ambiente neutral purgado de ideología (porque es ...laica), donde los maestros son respetuosos de la "conciencia" y de la "libertad" de los niños puestos a su cargo (en completa confianza) por sus "padres" (que también son libres, es decir, los dueños de sus hijos), y les abren el camino de la libertad, la moralidad y la responsabilidad de los adultos por su propio ejemplo, por el conocimiento, la literatura, y sus virtudes "liberadoras" (pp.155-157).

## **5. Nicos Poulantzas: la relación orgánica entre el Estado y la base**

De manera algo única entre los autores que hemos analizado hasta

ahora, Poulantzas pone su principal foco de atención en el Estado y no en la teoría marxista como un todo. Sin embargo, ya que proviene de la tradición gramsciana de elevar la superestructura a un lugar prominente en la comprensión de la estructura social y del cambio, sus estudios del Estado abarcan la mayoría de los elementos cruciales de una teoría de la sociedad (Poulantzas, 1973, 1975, 1976 y 1978).

Comienza con dos formulaciones importantes:

1. El rol de los aparatos de Estado, dice, es el de "mantener la unidad y cohesión de una formación social mediante la concentración y la aprobación de la dominación de clase, para de esta forma reproducir las relaciones sociales, es decir, las relaciones de clase" (1975: 24-25). Las relaciones políticas e ideológicas se materializan y toman cuerpo, como prácticas materiales, en estos aparatos. Más aún, las clases sociales se *definen* por sus relaciones con los aparatos económicos —el lugar de la producción y los aparatos de Estado. Así, las clases sociales y la lucha de clases son parte de las relaciones económicas y políticas en una sociedad: los aparatos nunca son otra cosa que la materialización y condensación de las relaciones de clase (1975:25). Distingue este concepto del análisis institucional-funcionalista que sostiene que las relaciones de clase surgen de la situación de los agentes en las relaciones institucionales. Weber, por ejemplo, sostenía que las relaciones de clase surgían de las relaciones de poder en las instituciones jerárquicas. Pero Poulantzas arguye que los aparatos de Estado no tienen "poder" por sí mismos —las instituciones no tienen "poder" como tal—, ni el poder es inherente a las relaciones jerárquicas. Más bien, el Estado "materializa y concentra las relaciones de clase, relaciones a las que precisamente alude el concepto de 'poder'. El Estado no es una 'entidad' con una esencia instrumental intrínseca, sino que es en sí mismo una relación, más precisamente la condensación de una relación de clase" (1975:26). Por tanto, no es la jerarquía la que crea las clases, sino las clases sociales las que producen una configuración específica del poder en el aparato de Estado. Al mis-

mo tiempo, el aparato de Estado está inherentemente marcado por la lucha de clases —lucha de clases y aparato de Estado no pueden separarse.

2. La segunda formulación define la relación del Estado con la clase *dominante*. Puesto que los aparatos de Estado son la "materialización y condensación de las relaciones de clase", intentan, en cierta forma, representar los intereses de la clase dominante. Poulantzas describe esta representación en dos estadios del capitalismo: uno es el competitivo, y el otro, más reciente, el monopolístico. En ambos estadios, el Estado está "separado" de la estructura económica, lo que le da la apariencia de tener una relativa autonomía respecto de la clase dominante. Esta separación se lleva a cabo, de acuerdo con Poulantzas, como parte de la separación relativa de lo político respecto a lo económico, que es específico del capitalismo. Se deriva de la "separación y no posesión de los productores directos de sus medios de producción, que caracteriza al capitalismo" (1975:98). Sostiene que históricamente la ideología capitalista ha promovido el concepto de democracia en la esfera política como una condición suficiente para una sociedad democrática masiva. La noción de "un hombre-un voto" ha desviado la atención de las luchas de clases inherentes a la producción capitalista; la "democracia" política ha *desplazado* la lucha de la esfera económica a la urna electoral. En la arena política —incluyendo el aparato jurídico— todos los miembros de la sociedad son iguales. Ricos y pobres, viejos y jóvenes —y en última instancia—, hombres y mujeres, todos tienen el mismo poder (un voto) para cambiar o mantener la situación social. En la sociedad capitalista, la inequidad de las relaciones económicas se desprecia de esta manera, a favor de la igualdad en la vida política. Esto vuelve difuso el conflicto en cuestiones económicas, porque lo desvía al terreno político, hacia una competencia por el poder en el aparato de Estado (1973). Desde la perspectiva de Poulantzas, el Estado, bajo estas condiciones ideológicas, tiene que "aparecer" como autónomo y neutral y, al mismo tiempo, mantener fraccionadas a las

clases dominadas y representar los intereses del bloque de poder de las clases dominantes. La autonomía relativa es "simplemente" la condición necesaria para el rol del Estado capitalista en la representación de clase y en la organización política de la hegemonía. Pero con el desplazamiento de la lucha de clases del terreno económico al político, el Estado mismo se somete a la lucha —se convierte, en palabras de Poulantzas, en "la condensación de un equilibrio de fuerzas":

La correspondencia entre el Estado, que asegura la cohesión de la formación social al mantener las luchas que ahí se desarrollan dentro de los límites del modo de producción y al reproducir sus relaciones sociales, y los intereses de la clase o fracción hegemónica, no se establece en términos de simple *identificación o reducción* del Estado a esa fracción. El Estado no es una *entidad* instrumental intrínseca, no es una *cosa*, sino la condensación de una *relación* de fuerzas.

Esta correspondencia se establece en términos de organización y de representación: la clase o fracción hegemónica, más allá de sus intereses económicos inmediatos, de momento y a corto plazo debe asumir el interés político del conjunto de las clases y fracciones que comprenden el bloque en el poder, por tanto, su propio interés político a largo plazo; debe "unificarse" y "unificar" al bloque en el poder bajo su dirección. Según una profunda intuición de Gramsci, el Estado capitalista, en el conjunto de sus aparatos (y no solamente los partidos políticos burgueses) asume un rol análogo de "partido" respecto al bloque en el poder, al partido de la clase obrera respecto a la alianza popular, del "pueblo" (1975:98).

En el capitalismo monopolístico, el Estado asume funciones económicas que no tenía en el estadio competitivo. Poulantzas sostiene que el Estado tiene una función económica general, incluso en el estadio competitivo, pero ésta consiste en la reproducción de las condiciones generales de la producción de plusvalía: impuestos, legislación fabril, aranceles, y la construcción de la infraestructura económica, como ferrocarriles, todos constituyen la intervención del Estado liberal en la economía dentro del contexto de la lucha de clases. En el capitalismo monopolístico, sin embargo, la relación de la separación entre lo económico y lo político, que describimos anteriormente, se modifica: la diferencia entre política e ideología

(las condiciones de producción) y el espacio económico (las relaciones de producción) se vuelve mucho menos clara. El Estado entra directamente a las relaciones de producción —a la valorización del capital— (1974:101). Así, en el estadio monopólico del capitalismo, las funciones del Estado se extienden directamente a la producción como resultado de las crisis de la propia producción capitalista.

Por tanto, Poulantzas extiende el concepto de Gramsci de un Estado que forma parte de la hegemonía (ideológica) de la clase dominante más el aparato represivo. Poulantzas desarrolla estas dos funciones en el contexto de una lucha de clases (por tanto, el Estado es parte y resultado de la lucha de clases) y las hace jugar un papel económico en la reproducción de las condiciones generales de las relaciones de producción. Y en la fase monopólica del desarrollo del capitalismo, el Estado entra directamente a la propia producción *como parte de su rol reproductivo*.

En su último libro (1978), Poulantzas amplió estas dos formulaciones fundamentales en un análisis detallado del Estado capitalista y de la transición al socialismo. En su análisis del Estado capitalista, la estructura de clases y la lucha de clases son las que definen en lo fundamental las relaciones en una determinada sociedad; el poder político, aunque se encuentra fundado en el poder económico, es primario en el sentido en que sus condiciones de transformación cambian en otras áreas de poder (aquí está de acuerdo con Gramsci), y el poder político se concentra y materializa en el Estado, punto central del ejercicio del poder político (1978:49). Así, los aparatos de Estado no son simples apéndices de poder; el Estado está "orgánicamente presente en la producción del poder de clase" (1978:50); es, por tanto, fundamental para las condiciones bajo las cuales la burguesía puede acumular y controlar el capital, desplazando la lucha y el conflicto hacia el terreno político desde el económico.

Brevemente, Poulantzas ve al Estado capitalista de manera diferente a la de Gramsci en dos aspectos fundamentales: primero, el Estado tiene funciones económicas (producción) e ideológico-represivas (reproducción). El Estado, por tanto, entra directamente

a la economía como parte de su intento por resolver las contradicciones en la producción. Segundo, en todas sus funciones (ideológica, represiva y económica), el Estado está marcado por la contradicción, porque la lucha de clases toma lugar *en el corazón del Estado*, incluso en el proceso de mantener una hegemonía externa de clase hegemónica. Insiste en que el Estado no es ni un depositario instrumental (objeto) del poder de la clase dominante, ni un sujeto que posee un poder propio abstracto fuera de la estructura de clases. Es, más bien, un lugar en el cual se organiza estratégicamente la clase dominante en su relación con las clases dominadas. Es un lugar y el centro del *ejercicio* del poder, pero no posee su propio poder. Más aún, de acuerdo con Poulantzas, bajo el capitalismo monopólico las funciones ideológicas y represivas son menos importantes que bajo el capitalismo competitivo. "El conjunto de operaciones del Estado está actualmente organizado de acuerdo con su rol económico" (1978:186).

En este último punto es donde Poulantzas difiere de Althusser. El Estado no sólo reproduce la fuerza de trabajo y las relaciones de producción mediante la ideología y la represión; interviene directamente en las crisis de producción mediante inversiones en la producción privada (industria de la defensa en los Estados Unidos, por ejemplo) y mediante producción propia, al rescatar sectores de la industria que se han vuelto irredituables pero que son empleadores cruciales y surtidores domésticos de bienes específicos. Esto provoca que incluso la lucha de clases en la producción trascienda a los aparatos de Estado, ya que el Estado mismo es productor.<sup>1</sup>

Dado este análisis, ¿cómo caracteriza Poulantzas el rol de la educación en una sociedad capitalista?

1. La producción capitalista, señala, está marcada por una división social del trabajo que separa el trabajo intelectual del trabajo manual, por una separación de la tecnología del proceso mismo

<sup>1</sup> Un análisis detallado de los conflictos obrero-gerenciales en el Estado puede encontrarse en O'Connors, 1974.

de trabajo, por el uso de la ciencia y la tecnología para *racionalizar* el poder, y por una relación orgánica entre este trabajo intelectual separado y la dominación política —una relación entre conocimiento y poder. El Estado incorpora esta división en todos sus aspectos. "Es en el Estado capitalista donde las relaciones orgánicas entre el trabajo intelectual y la dominación política, entre el conocimiento y el poder, se logran en su forma más perfecta" (1978:61). Este Estado es el corolario y el producto de esta división, y juega su propio rol en la constitución y reproducción de esta división.

El Estado toma el conocimiento y participa en su transformación en lenguaje y rituales que sirven para separar el conocimiento del consumo masivo y del trabajo manual —del proceso de producción directa. Esto legitima una ideología particular —las normas y valores dominantes burgueses— al transformar esa ideología jurídico-política en un conjunto de "hechos" tecnocráticos y decisiones basadas en estudios "científicos", de "expertos", etc. Pero, dice Poulantzas, la relación conocimiento-poder no es meramente una legitimación ideológica: la separación capitalista entre el trabajo manual y el intelectual concierne también a la ciencia misma. El Estado incorpora la ciencia a sus mecanismos de poder —se controlan los "expertos" intelectuales como cuerpo de especialistas y profesionales—, a través de su dependencia financiera de los modernos aparatos de Estado. En su mayor parte, éstos se han convertido en funcionarios, de una forma o de otra, del Estado. Por ejemplo, en los Estados Unidos un muy alto porcentaje de profesionales (como el 25 o el 30%) son empleados directos del gobierno federal, estatal o local (muchos en educación), mientras que otro porcentaje importante depende indirectamente del presupuesto estatal (contratos de defensa, contratos de investigación en universidades privadas). La investigación se encuentra fuertemente influenciada por los contratos gubernamentales, y éstos tienen también un importante efecto sobre la nueva tecnología.

2. La educación, para Poulantzas, es obviamente parte de los apa-

ratos de Estado; como hemos visto, analiza estos aparatos en términos de su relación con la estructura de clases — con la formación social en un lugar y momento histórico determinado. Por tanto, para entender el rol de la educación en una sociedad capitalista es necesario entender la formación social de dicha sociedad... Y como esta formación cambia de un capitalismo competitivo a uno monopólico, y en la etapa actual a un capitalismo monopólico "avanzado", el rol de la educación también tiene que cambiar. Poulantzas es el primero de los autores que hemos analizado aquí que discute la educación en el contexto no sólo de la lucha de clases, sino de una lucha de clases cuya naturaleza cambia como resultado de una lucha previa. La formación social cambia en respuesta a un conflicto, lo que, a su vez, cambia la naturaleza del conflicto mismo.

3. Poulantzas insiste — al contrario de lo institucional-funcionalista y de acuerdo con Althusser — en que los aparatos ideológicos ni crean ideología, ni son siquiera los únicos o principales factores en la reproducción de las relaciones de dominación ideológica y subordinación. Los aparatos ideológicos, dice, sólo sirven para moldear e inculcar la ideología dominante, y "así como los aparatos ideológicos de Estado no crean la ideología dominante, de la misma manera los aparatos revolucionarios de esta clase trabajadora (el partido) tampoco crean la ideología proletaria; más bien la elaboran y sistematizan, al producir la teoría revolucionaria" (1975:31).

4. Pero está en desacuerdo con Althusser respecto a la "división" de los aparatos en económicos, ideológicos y represivos. Por un lado, todas las instituciones sociales son ideológicas:

Como la unidad de producción en su forma capitalista, una empresa es también un aparato, en el sentido de que, a través de la división social del trabajo a su interior (la organización despótica del trabajo), la empresa misma reproduce las relaciones políticas e ideológicas que afectan las fases de las clases sociales. En otras palabras, la reproducción de las relaciones ideológicas más importantes no es preocupación exclusiva de los aparatos ideológicos: de la

misma manera que no todo lo que sucede en la "producción" involucra sólo lo "económico", así los aparatos ideológicos no tienen el monopolio sobre la reproducción de las relaciones de dominación ideológica.

...Esta reproducción de las posiciones de las clases sociales no sólo involucra los aparatos ideológicos de Estado y el aparato económico; involucra también las ramas del aparato represivo de Estado en el sentido estricto... Si las ramas de los aparatos represivos del Estado capitalista intervienen en la reproducción de las posiciones en las clases sociales, esto se debe a que, mientras que su voto principal es el de la represión, que es lo que los distingue de los aparatos ideológicos, no se encuentran limitados sólo a esto; tienen también un rol ideológico, generalmente secundario, de la misma manera que los aparatos ideológicos mismos tienen un rol represivo, que generalmente es secundario (1978:32).

Así, todas las instituciones están involucradas en la reproducción de la estructura de clases y todas tienen múltiples funciones. La separación entre aparatos ideológicos y represivos, para Poulantzas, oscurece el rol que juega cada uno de ellos. Las escuelas, entonces, no sólo son un aparato ideológico, sino también represivo. Y ésta es la clave para comprender su funcionamiento: no basta decir que las escuelas inculcan a los alumnos la ideología dominante; la institución como tal tiene una función represiva: por ley, puede *forzar* a los alumnos a comportarse de una manera determinada, a conformarse con un patrón de comportamiento, y tiene diariamente el poder de mantener a los niños en la escuela; en otras palabras, puede mantenerlos físicamente expuestos al entrenamiento ideológico que desee darles, y esto en colaboración con los aparatos represivos de Estado.

Por otra parte, Poulantzas sostiene que el Estado (con sus aparatos ideológicos y represivos) juega — en las fases más recientes de desarrollo capitalista — un rol *económico* de importancia creciente. Es imposible entender este rol económico con un marco de referencia analítico que distingue estrictamente a los diversos aparatos. Poulantzas percibe el rol económico del Estado como una intervención directa para elevar el nivel de plusvalía y, por tanto, el nivel de explotación capitalista (1978: 195). Implica esfuerzo contrarrestar las tasas decrecientes de ganancia.

Y si bien hay aparatos específicos de Estado cuya función *principal* es ésta, representando diferentes fracciones de la burguesía dominante (por ejemplo, muchas de las agencias reguladoras controladas directamente por las grandes corporaciones de un sector; el Departamento de Comercio; la Administración de la Pequeña Empresa; etc.), los aparatos ideológicos y represivos mismos, según Poulantzas, juegan roles económicos cruciales en el estadio monopólico avanzado del desarrollo capitalista. La "defensa" se ha convertido en un elemento clave de la economía, de manera que el gasto público en armamento forma la base de sectores enteros de producción. De esta manera, el aparato represivo es a la vez un medio de subsidio al capital.

La educación juega un rol similar. Además de contribuir a la reproducción de la estructura de clases mediante la asignación de los jóvenes a las diversas funciones de la fuerza de trabajo basada en sus calificaciones educacionales, y de la reproducción de las relaciones a través de la inculcación ideológica de valores burgueses (véase Althusser), el aparato educativo proporciona las habilidades técnicas y el *know-how* necesario para la acumulación continua del capital. En otras palabras, los obreros pagan la educación de sus hijos, y parte del rendimiento derivado de gastos se destina a mantener el nivel de plusvalía —a subsidiar la tasa de ganancia. Las escuelas no sólo distribuyen el conocimiento, sino que lo producen.

Este desplazamiento (de la explotación extensiva de la fuerza de trabajo y de la extracción de ganancia absoluta, a la explotación intensiva del trabajo y a la extracción de ganancia relativa) le asigna al Estado un rol esencial en la reproducción ampliada de la fuerza de trabajo, una reproducción en la que se extiende el espacio mucho más allá del proceso de calificar a esa fuerza de trabajo (1978:195).

La producción de conocimiento se lleva a cabo no sólo en las escuelas; lo produce el Estado mismo, a través de las universidades (públicas y privadas, estas últimas mediante donativos gubernamentales). El Estado juega un rol de importancia creciente en la orientación de la dirección de las innovaciones median-

te fuertes inversiones en investigación y desarrollo —exploración espacial, gastos de defensa, donativos a universidades—, todo ayuda a darle una dirección particular a las innovaciones, que contribuya a la extracción de plusvalía por el capital privado y, por tanto, reproduzca la estructura de clases.

Más aún, el aparato educativo mismo es una fuente importante de empleo para ciertos grupos de la sociedad. Gramsci discute el papel de los intelectuales (p. 14) y la relación de la Burocracia Estatal con la pequeña y mediana burguesía rural (p. 2). En el capitalismo monopólico avanzado los maestros y administradores del sistema escolar forman parte de la "nueva pequeña burguesía" (Poulantzas, 1975:191-332), extraída de sectores de la clase trabajadora. El sistema educativo de los Estados Unidos ha ofrecido "movilidad ascendente" a mujeres y hombres de los grupos minoritarios en Estados Unidos; más de la mitad de todas las profesionales mujeres y de los profesionales que provienen de grupos minoritarios son empleados del gobierno, la mayoría de ellos de gobiernos municipales, y fundamentalmente en el sistema educativo (véase Carnoy, Girling y Rumberger, 1975). Por tanto, las escuelas son también empleadores, y contribuyen —a través del empleo— al sostenimiento de la ideología burguesa respecto a la justicia del capitalismo.

5. Como hemos visto, Poulantzas percibe a los aparatos de Estado no sólo al mismo nivel que el sector productivo en términos de la importancia de la reproducción contra la producción (la contribución de Gramsci y Althusser), sino considera que tanto el Estado como la base productiva forman parte de y son moldeados por la lucha de clases. De esta manera, el sistema educativo no es meramente un instrumento de la burguesía para llevar a cabo su dominación sobre otros grupos, sino que es el *resultado* de la lucha entre los grupos dominante y dominado. Esta lucha en otros aparatos, notablemente en el productivo, afecta al sistema educativo, de la misma manera que la lucha moldea a los aparatos de Estado en general. Más aún, una vez que el Estado, incluyendo el sistema educativo, intenta desplazar el conflicto

de clases hacia el terreno político, el proceso educativo mismo se vuelve parte de esa lucha. Esta lucha se da entre fracciones de la burguesía dominante, especialmente entre aquellas fracciones que quisieran ver una mayor expansión del sistema educativo para el entrenamiento de fuerza de trabajo más calificada, y las que ven esa expansión como una amenaza a la hegemonía; pero también se da entre la clase trabajadora y los grupos dominantes.

De esta manera, el modelo de Poulantzas concibe a la educación como el resultado del conflicto y como parte del mismo, como resultado de las contradicciones y como la fuente de nuevas contradicciones (para un mayor desarrollo de este punto, véase Levin y Carnoy, 1980, en prensa). Este análisis sugiere una dinámica en el desarrollo del sistema educativo y en su relación con otros aparatos, aspectos ausentes tanto en Gramsci como en Althusser.

### III. ESTUDIOS EMPIRICOS RECIENTES SOBRE EDUCACION

Habiendo revisado las teorías marxistas sobre el Estado y lo que implican para la educación, podemos ahora ocuparnos de algunos análisis específicos recientes de la educación en dos países: Francia y los Estados Unidos, y evaluar su contribución a la comprensión del fenómeno de la escolaridad. Debemos señalar que el primero de éstos, *Reproduction*, por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, no es un análisis marxista. Los otros dos —*L'ecole capitaliste en France* de Baudelot y Establet, y *Schooling in Capitalist America* de Bowles y Gintis — son trabajos escritos en la tradición marxista y caben dentro de las teorías presentadas anteriormente.

La principal característica común de los tres trabajos es que ven un Estado y un sistema de educación pública que sirven a los intereses de una clase social particular: un grupo dominante que es capaz, de alguna manera, de acumular más poder político que otros grupos sociales. Las perspectivas también comparten, por tanto, el concepto de un sistema escolar estructurado clasistamente. Pero aquí terminan las similitudes: cada una de las versiones que aquí presentamos tiene una concepción diferente de la dinámica del cambio en las fuerzas que dominan la escolaridad y el trabajo; en gran medida, de hecho, los análisis que se presentan, o bien no son dinámicos, o bien tratan sólo parcialmente las fuerzas que moldean los cambios institucionales. En este sentido, tienen fuertes limitaciones que tendrían que ser rebasadas por un modelo más completo. Esto es precisamente lo que en la última sección del ensayo intentamos hacer: proponemos un modelo de educación en las sociedades capitalistas avanzadas (que podría, sin embargo, ser adaptado tanto a sociedades capitalistas dependientes como a sociedades socialistas), más desde la concepción de Poulantzas sobre el Estado y su relación con la base.

#### 1. Los institucional-funcionalistas franceses

Para Bourdieu y Passeron (1977), la principal función de la escola-

ridad es la de reproducir las relaciones jerárquicas entre diferentes grupos o clases en la sociedad y la de legitimar esas relaciones. La razón de ser de la educación formal es la de reproducir las relaciones de poder existentes —la dominación de un grupo sobre otros— de generación en generación, sin necesidad de recurrir a la violencia. Los medios principales para lograr esta reproducción son el sistema de enseñanza y el lenguaje que se usa como base de la comunicación en las escuelas —el "arbitrario cultural" del grupo dominante: un sistema de valores, normas y lenguajes.

Además, las escuelas imponen un sistema de selección basado en exámenes, y son estos exámenes los que —particularmente en el sistema francés— separan efectivamente a los hijos de la clase dominante y los promueven a los grados superiores, dejando atrás a los hijos de los grupos subordinados. Al explicar el sistema de selección (¿por qué se queda afuera la "clase trabajadora", y sin embargo los hijos de la "clase alta" siguen adelante?), Bourdieu y Passeron ponen énfasis en el "capital cultural" que traen consigo a la escuela las diversas clases sociales. Según ellos, la carrera académica del alumno francés se determina en la escuela primaria. El sistema ubica a los niños de diferentes clases sociales en situaciones académicas diferentes, de tal forma que los hijos de los obreros se encuentran sistemáticamente en desventaja relativa frente a los niños de las clases superiores. La clase social no sólo determina qué tan lejos pueden llegar los alumnos en la escuela, sino también el tipo de trabajo que desempeñarán y la vida que llevarán, especialmente sus actitudes y valores. Pero, según los autores, la clase social es importante sólo porque es reproducida en las estructuras del sistema escolar; es la *base* de la división en las escuelas, pero *no es*, en sí misma, la fuente de los valores y las actitudes de los adultos.

En este modelo, entonces, son los aparatos y las instituciones (particularmente el sistema educativo) los que determinan los grupos sociales (clases) y las relaciones de clase, que surgen de la situación de las personas (estudiantes) en las relaciones institucionales. Las clases sociales en sí mismas no tienen sentido sino en la medida en que son certificadas o desarrolladas por alguna institu-

ción como la escuela. Como veremos, ésta es una interpretación fundamentalmente diferente respecto a la función de la escuela, de la de aquellos modelos que conciben los aparatos de Estado (incluyendo las escuelas) como *reflejos* de una lucha de clase que *surge en el sistema productivo* y después adquiere cuerpo en las propias instituciones del Estado.

Al delegar el poder de selección al sistema escolar, las clases privilegiadas parecen abdicar ante una institución "neutral" el "poder de transmitir poder de una generación a la siguiente, y así parece renunciar al privilegio arbitrario de la transmisión hereditaria de los privilegios" (p. 167). Y sostienen que la escuela es, de hecho, en cierta forma autónoma de la sociedad como un todo, pero esta autonomía es una fachada para la reproducción de la jerarquía social.

Aunque nunca dejan claro por qué la clase trabajadora *acepta* la falsa meritocracia de las escuelas, hay dos argumentos implícitos en su análisis:

1. Como "asignadora" de roles sociales, la escuela sostiene que el éxito académico, sin importar las limitaciones que éste tiene para los niños de la clase trabajadora, representa la única posibilidad de éxito económico y social (por ejemplo, p. 165).
2. La operación del sistema escolar es concebida, en sentido amplio, como algo que sirve al bien común, fundamentalmente a través de su meta explícita de satisfacer las necesidades de mano de obra y las culturales.

El análisis de Bourdieu y Passeron es muy sugerente respecto al sistema educativo y al proceso de enseñanza y de selección, especialmente en lo que se refiere a la naturaleza "clasista" de ese proceso. Sugieren un tipo diferente de comprensión de las relaciones entre una escuela idealizada, *meritocrática*, y la realidad de quien alcanza los niveles superiores de escolaridad y los empleos mejor pagados. Sin embargo, existe — desde la perspectiva del desarrollo de una alternativa sobre educación y trabajo — un cierto número de dificultades en su análisis:

- Es mecanicista y determinista: se limita a mostrar cómo, a través de la escuela y *fundamentalmente* a través de ella, cada individuo hereda la clase social de su padre. La escuela reproduce aquello que *existe*, y aunque puede haber reformas escolares, la función reproductora de la escuela permanece esencialmente igual. Por ejemplo, antes de la reforma escolar francesa de los años sesenta, la selección a los niveles superiores de la escolaridad se daba mediante los exámenes que se presentaban al finalizar la escuela primaria, de modo que muy pocos niños de la clase trabajadora ingresaban al nivel académico de secundaria y menos aún alcanzaban la universidad. Con la reforma, de acuerdo con Bourdieu y Passeron, la selección se volvió algo más sutil, ya que todos los niños tenían teóricamente la misma oportunidad para recibir un entrenamiento académico de nivel medio durante cuatro años, y eran seleccionados para este entrenamiento (que conducía a las *Grands Ecoles* y a las universidades) en los últimos tres años de educación media. Pero la selección por clase y sexo siguió siendo altamente efectiva incluso después de la reforma (véase también Levin, 1978).
- No se discute la *fuerza* de las relaciones de poder. Nos dicen que el "grupo dominante" es capaz de usar el sistema escolar para reproducir su poder. Pero ¿dónde consiguió el grupo dominante su poder originalmente? La implicación del análisis es que la fuente del poder es el poder mismo: el ser dominante permite que produzcas tu dominación a través de las instituciones de la sociedad que controlas porque eres dominante. Te da control del conocimiento, del aprendizaje, las actitudes y los valores. Tampoco la resistencia al poder por parte de las clases subordinadas tiene otra base que la resistencia misma. La resistencia es sólo implícita, y aparece sólo en el hecho de que las escuelas son aceptadas por la clase trabajadora en contra de su propio "interés". Esta teoría de las relaciones entre grupos tiene repercusiones para la caracterización que Bourdieu y Passeron hacen de la educación: la escuela es concebida como parte de una dominación ampliada con una reducción de la violencia física a la internalización de la represión y la sustitución de la violen-

cia real por la violencia *simbólica*. Se asume un consentimiento de la clase trabajadora a la dominación, y se explica por la autoridad pedagógica y la autonomía de las escuelas. Nunca se presenta evidencia de que la clase trabajadora haya aceptado de hecho una escolaridad clasista o la dominación por una clase dominante. Tampoco se discuten otras formas de represión —formas abiertamente violentas que complementan la naturaleza más ideológica de la escuela.

- La primera y la segunda dificultad conducen a la tercera: su análisis no tiene dinámica; nos quedamos sin un análisis acerca de cómo *cambia* el sistema. Ocurren reformas, pero la operación del sistema escolar es fundamentalmente la misma. ¿Por qué ocurrió la reforma originalmente? ¿Por qué la necesidad de justificar las relaciones de poder reales en la sociedad y la función de las escuelas? ¿Es esta necesidad una simple función de la que tiene el grupo dominante de reducir la violencia física? Bourdieu y Passeron hacen un solo intento por darle a su modelo un carácter dinámico: sostienen que es posible estudiar el sistema de selección escolar a través del tiempo, y notan que, aunque el nivel de escolarización de diversos grupos de edad ha ido aumentando en Francia desde los años sesenta (como resultado de la reforma), la distribución de la probabilidad de alcanzar niveles más altos de escolaridad para las diferentes clases sociales sigue siendo la misma. Pero no discuten ni las causas de la reforma, ni la dinámica interna de las escuelas. Al sostener el argumento de que las escuelas son relativamente autónomas respecto a otras instituciones de la sociedad, Bourdieu y Passeron pierden de vista las importantes interconexiones de cambio y conflicto que ocurren en el aparato productivo, en el sistema político y en las escuelas.

## 2. Una visión marxista del sistema francés

El supuesto de que el poder se expresa a través de instituciones —fundamental en la concepción de los institucional-funcionalistas— hace de la escolaridad misma una definidora de la estructura

de clases. Hemos mostrado que el análisis marxista rechaza este supuesto. Las escuelas no son un "sujeto" de poder; las instituciones mismas no son consideradas como "creadoras" de las relaciones jerárquicas de clase. La estructura de poder se define en el sistema de producción, fuera del sistema escolar; lo que hace la educación es *reflejar* las relaciones de clases inherentes al modo en que se producen los bienes. Una concepción gramsciana-althusseriana de cómo la educación refleja estas relaciones de clase se deriva del énfasis que pone Althusser sobre la reproducción a través de la función ideológica de las escuelas; este énfasis, a su vez, está basado en el trabajo de Gramsci. Conduce a la clase obrera a una estrategia de resistencia de la dominación ideológica de las escuelas mediante la construcción de una contraideología, a través de otros aparatos contrahegemónicos no escolares y, particularmente, del partido revolucionario.

La concepción gramsciana-althusseriana de la educación francesa encuentra su más clara expresión en el trabajo de Charles Baudelot y Roger Establet (1971). Aunque estos autores están en gran parte de acuerdo con lo que dicen Bourdieu y Passeron sobre la educación como una institución reproductora, su interpretación difiere en dos puntos esenciales:

1. Describen las relaciones de poder francesas en términos de su base material. Así consideran que una clase domina a otras y utiliza el sistema escolar para reproducir esta relación de dominador-dominado, pero el grupo o clase que hace esto no es una abstracción en la sociedad capitalista, sino la burguesía que domina a otros grupos, y el poder de la burguesía se enraiza en su posición económica como dueña del capital y como quien controla la inversión. Desde esta perspectiva, la escuela — que se encuentra fuera del sistema productivo — es fundamental para la reproducción de la posición dominante del capitalista, principalmente a través de la inculcación de la *ideología dominante*.
2. Sugieren, sin embargo, que los alumnos de la clase trabajadora no acepten plenamente este intento de la clase dominante por imponer su ideología; es decir, la clase trabajadora *sí se resiste*

en las escuelas. Esto proporciona el comienzo de una dinámica que está ausente en el trabajo de Bourdieu y Passeron.

Utilizando la tipología althusseriana, sostienen que es en la escuela primaria francesa donde se da principalmente la división en redes clasistas, por dos razones: a) la división del trabajo —la distribución de los individuos en posiciones sociales y económicas materialmente diferentes—; y b) la inculcación de la ideología burguesa. Ambas funciones se logran simultáneamente y constituyen el mismo propósito del sistema escolar. Sin embargo, sostienen que las funciones no se desarrollan en forma armónica; la imposición ideológica crea contradicciones y luchas, fundamentalmente mediante la resistencia de los jóvenes de la clase trabajadora a una ideología que refleja los valores proletarios, desarrollándose otras instituciones (en Francia, los sindicatos de izquierda y los partidos políticos proporcionan la base de una contraideología que es antitética al currículo escolar y a las prácticas de enseñanza).

Las contradicciones ocurren por la necesidad de imponer la ideología dominante de dos formas diferentes e incompatibles: una forma se supone que produce un proletariado que no comprende y que acepta los valores burgueses, y al mismo tiempo aprende lo que es necesario para su participación en la producción; y la otra forma produce creadores e intérpretes de la ideología burguesa con un cuerpo diferente de conocimientos y un tipo distinto de participación en la producción.

A diferencia de la concepción institucional-funcionalista, esta interpretación sostiene que la clase trabajadora no acepta completamente el sistema escolar ante las aparentes injusticias. Mientras que los institucional-funcionalistas sostienen que las escuelas son capaces de ganar aceptación debido a su autonomía y a su autoridad pedagógica, Baudelot y Establet sugieren que las escuelas pueden tener autonomía, pero que la coerción física juega un rol importante en mantener ahí a los alumnos (educación obligatoria, por ejemplo), y que hay una resistencia significativa a la ideología dominante. Existe una cierta conciencia de clase entre los jóvenes proletarios, dicen, pero puesto que la escuela está separada de la

producción y los alumnos no son sujetos de la explotación, los "efectos de la conciencia de clase proletaria ocurren en la escuela de maneras muy distintas de las que adquieren en la producción" (p. 179). La resistencia no es económica, sino ideológica —los alumnos de la clase trabajadora perciben la imposición de la versión pequeño-burguesa de la ideología dominante como una "verdadera provocación". Estas resistencias son a menudo violentas, cuando los alumnos intentan destruir la escuela, insultar a los profesores, etc. Pero más frecuentemente, su comportamiento es tal que simplemente interrumpe los procesos de socialización y perturba la cultura de la escuela (p. 186). Según Baudelot y Establet, la burguesía tiene que impedir que estas resistencias individuales y grupales se conviertan en una franca transformación hacia una ideología proletaria, en una "fusión de la concepción científica de la historia y de la experiencia concreta de lucha de clases" (p. 191).

En lugar de hablar de las *desigualdades* institucional-funcionalistas en el sistema escolar, los gramscianos-althusserianos como Baudelot y Establet sostienen que éstas son *contradicciones* en las escuelas, "*contradicciones inevitables* en el funcionamiento del aparato escolar, *la existencia de dos tipos de escolaridad*, camuflados como *escuela única*, constituyen la prueba evidente. Si la función del aparato escolar fuera imponer la misma ideología al proletariado y a la burguesía, *eso no podría ocurrir, y de hecho no está ocurriendo, sin luchas*" (p. 312).

Sin embargo, y a pesar de este elemento dialéctico —el conflicto en las escuelas entre la ideología dominante y la proletaria—, Baudelot y Establet no establecen ninguna relación entre los cambios en el sistema de producción y los cambios en el sistema educativo, siendo que ambos debían emanar del conflicto de clase según sus modelos. Esta carencia de explicación le da un tono instrumentalista a su tratamiento: el sistema educativo es un instrumento directo de la burguesía, que usa la escolaridad para sus propios fines, fundamentalmente mediante la imposición de una ideología dominante y la reproducción de una división del trabajo que satisface las necesidades de la burguesía. La proposición de Baudelot y Establet de que las escuelas son un medio para contro-

lar la formación de una ideología proletaria, puede ser válida sólo cuando el gobierno está directa y estrictamente controlado por la burguesía.

Tampoco explican nunca a dónde lleva la contradicción en las escuelas; forma básicamente parte del sistema, y se produce por las dificultades potenciales de tratar de imponer la misma ideología sobre todas las clases sociales. Según este modelo, lo mejor que podría suceder es que alguna parte del proletariado se resistiera a la ideología impuesta por la escuela, de tal manera que las instituciones que producen una ideología proletaria puedan eventualmente establecer lo que Gramsci llamó la "hegemonía proletaria" el predominio de los valores y de la cultura proletaria.

### **3. Una visión marxista del sistema de Estados Unidos**

El mejor ejemplo a la fecha de la versión de Poulantzas del estructuralismo es el trabajo de Bowles y Gintis sobre la educación en Estados Unidos (1976). Presentan un modelo que analiza la reforma educativa como una función del desarrollo capitalista —de cambios en el sector productivo. Tales cambios en la producción —en sí mismos resultado del conflicto de clases— determinan los cambios subsecuentes en la forma en que la escolaridad es llamada a reproducir las relaciones de producción. Bowles y Gintis rechazan explícitamente explicaciones no marxistas sobre el rol económico de la educación en términos de "las habilidades mentales que proporciona a los estudiantes y por las cuales pagan los empleadores en el mercado de trabajo" (1976:9). En cambio, sostienen que la relación entre economía y educación debe buscarse en el efecto de la escolaridad sobre "la conciencia, el comportamiento interpersonal y la personalidad que esta escolaridad fomenta y refuerza en los estudiantes" (p. 9); por tanto, cualquier explicación de lo que hace la escuela depende de la comprensión de la economía; esto significa —en Estados Unidos— una comprensión de los elementos esenciales del capitalismo. Y la comprensión del capitalismo tiene que ver con los procesos sociales de extracción de plusvalía a

los obreros, y los procesos "inherentemente antagónicos y siempre potencialmente explosivos" que ésta requiere.

Basados en esta concepción del sistema económico, apuntan cinco implicaciones importantes de su análisis:

1. La desigualdad económica y el desarrollo personal "se definen principalmente por las relaciones de mercado, propiedad y poder que definen al sistema capitalista". Los cambios en la desigualdad y en el desarrollo tienen lugar, casi exclusivamente, "a través del proceso normal de acumulación de capital y de crecimiento económico y a través de pequeños cambios de poder entre los grupos involucrados en la actividad económica" (p. 11).
2. El sistema educativo no es una fuerza independiente en el cambio de la desigualdad o de la naturaleza del desarrollo personal. Es, en términos de los autores, "una institución que sirve para perpetuar las relaciones sociales de la vida económica a través de las cuales se fijan estas pautas, al facilitar la fácil integración de la juventud a la fuerza de trabajo" (p. 11). El sistema hace esto legitimando la desigualdad, asignando a los estudiantes a diversas posiciones en la jerarquía económica, reforzando los patrones de clase, raza y sexo, fomentando un desarrollo personal que sea compatible con la posición de cada estudiante en las relaciones de dominación/dominado de la producción, y creando reservas de trabajo calificado para lograr presionar los salarios hacia abajo.
3. El sistema educativo no logra estas metas a través de las intervenciones conscientes de maestros y administradores, sino a través de la "cercana correspondencia entre las relaciones sociales que rigen la interacción en los lugares de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo" (p. 12).
4. Mientras el sistema escolar corresponde a las relaciones sociales en los lugares de trabajo y sirve a "intereses de lucro y estabilidad", no logra esto en forma perfecta — también desarrolla alguna "conciencia igualitaria politizada" y algunos rebeldes e inadaptados. Esto sucede porque los "imperativos del lucro a menudo empujan al sistema escolar en direcciones opuestas", y

porque "hay una continua influencia en las operaciones del sistema escolar de fuerzas contrarias al mismo" (p. 12).

5. La correspondencia entre la estructura escolar y la estructura del empleo "ha tomado formas distintivas y características en periodos diferentes de la historia de Estados Unidos, y ha evolucionado en respuesta a luchas económicas y políticas asociadas con el proceso de acumulación de capital, la extensión del sistema de trabajo asalariado, y el tránsito de una economía empresarial a una corporativa" (p. 13).

El modelo de educación contenido en estas implicaciones se acerca mucho, entonces, a la visión de Poulantzas sobre los aparatos del Estado capitalista: el sistema educativo refleja las relaciones en la producción (las relaciones inherentes de clase) y actúa para apoyarlas (reproducirlas). Esta es una función importante del Estado y es necesaria para la comprensión global de cómo funciona el capitalismo. Conforme éste cambia también cambia el rol de las escuelas. Más aún, la escuela no actúa en forma perfecta para lograr esta reproducción; como aparato de Estado también está marcada por la contradicción y el conflicto.

Sin embargo, el trabajo empírico de Bowles y Gintis y su análisis subsecuente, acentúa algunas de estas relaciones y no otras. A pesar de sus explicaciones detalladas y luminosas sobre el rol de la escolaridad en la sociedad norteamericana, conceden muy poca autonomía al sistema educativo en ese análisis global, y no nos proporcionan una buena comprensión de las contradicciones y de la naturaleza de la lucha de clases en el aparato educativo (superestructural), ni del eventual efecto que esa lucha puede tener sobre las relaciones de producción y el proceso de acumulación de capital, especialmente en la medida en que la educación se va convirtiendo en un mediador crecientemente importante de las contradicciones en la producción. El acento lo ponen en el rol de la educación, *en la mediación del conflicto de clases en la producción*: la historia educacional de Estados Unidos se desarrolla en términos de una fracción de la clase dominante que usa creativamente al sistema educativo para medir la lucha de clases en la economía.

Hay tres implicaciones importantes de su interpretación": primero, que el grupo dominante de la clase en el poder ha usado y sigue usando la superestructura para atenuar el conflicto en la base (en apoyo a la visión de Althusser), pero que el *conflicto de clases* en la superestructura *no* es especialmente exitoso al influir sobre la forma que toma el sistema educativo, ni en su organización ni en su contenido:

La evolución de la educación en Estados Unidos durante el último siglo y medio fue el resultado de un acuerdo —ciertamente inequitativo— entre la clase capitalista y las propias clases sociales que aquélla, sin intencionalidad, pero inexorablemente, había creado.

Aunque los intereses económicos a menudo ejercían fuerte presión sobre este acuerdo y, como hemos visto en numerosos casos, no siempre prevalecieron, fueron altamente exitosos al mantener control definitivo sobre la administración de las reformas educativas. Los trabajadores recibieron más escolaridad, pero la forma y el contenido de la escolaridad se salió las más de las veces de su control (p. 240).

En segundo lugar, Bowles y Gintis ponen un énfasis sobre la función reproductora de las escuelas en las diferentes etapas del desarrollo capitalista de los Estados Unidos. Se define la reproducción en el sentido althusseriano: la reproducción de la fuerza de trabajo —la asignación del trabajo calificado a diferentes partes de la jerarquía con base en el origen de clase del alumno— y la reproducción de las relaciones de producción. Así, la reproducción de la desigualdad económica y la legitimación de esa desigualdad (así como la legitimación de las relaciones de producción capitalista), reciben una importancia social en el rol que juega la educación. Esto no significa que ignoren la función de las escuelas de mejorar en general la fuerza de trabajo y de producir innovaciones; de aumentar las habilidades de los trabajadores y la productividad de capital como una forma de mantener la acumulación del capital, pero sí acentúan la función ideológico-represiva sobre la económica de la escolaridad. Hasta cierto punto, esto cambia en su análisis de la educación universitaria y de la reforma universitaria en la etapa más reciente del desarrollo capitalista (pp. 201-223),

como sería de esperarse, dada la aparente superioridad del nivel de habilidades en los contenidos de los niveles más altos de escolaridad y el rol de las universidades en la producción de conocimientos. Más aún, el rol de las escuelas como empleadores, particularmente como empleadores de profesionales procedentes de las minorías y de profesionales mujeres, con todas las implicaciones que este rol tiene para el mito de la movilidad social, no se discute. Por tanto, la función económico-ideológica de las escuelas es generalmente menos importante que la ideológico-represiva, incluso en las etapas más recientes de desarrollo capitalista.

Tercero, Bowles y Gintis analizan mucho mejor la correspondencia entre el sector económico (estructura) y el educativo (superestructura), que las contradicciones en la superestructura y sus implicaciones sobre la base. De hecho, el principal propósito de su trabajo es el de mostrar la cercana conexión entre los cambios en la economía y en la educación; el de focalizar las cercanas relaciones entre los cambios en las relaciones capitalistas de producción y las reformas educativas. Por tanto, su análisis de las alternativas educativas propuestas en la década del sesenta, como formas posibles de humanizar la educación o de hacerla menos desigual, se concentra en mostrar que ninguna de estas alternativas puede lograr más que un mejoramiento marginal mientras el sistema económico permanezca sin cambios.

Muchas de las reformas que se discuten en este capítulo son viables dentro del contexto de la sociedad norteamericana actual... Todas tendrían, con algo de esfuerzo, el efecto de mejorar, hasta cierto punto, las vidas futuras y las comodidades actuales de nuestra juventud. Como tales, son sin duda deseables. Sin embargo, hemos mostrado que ninguna, dentro de su propio marco de referencia, es capaz de enfrentar los problemas más importantes que hoy en día aquejan a la sociedad norteamericana... Sólo reformas de tipo revolucionario tienen este potencial... La noción de que el sistema escolar de los Estados Unidos sirve o puede llegar a servir efectivamente a los intereses de la igualdad o del desarrollo humano rebasa las posibilidades (pp. 262-263).

En este último punto, su análisis se aparta más del trabajo de Poulantzas e incluso del de Gramsci. Porque si las contradicciones

en la superestructura son esenciales para comprender las crisis capitalistas, esto es, si el Estado y sus aparatos son también sujetos de lucha de clases, entonces la lucha en las escuelas puede directamente servir al proceso de cambio, e incluso es posible concebir que las escuelas en las sociedades capitalistas pudieran volverse altamente disfuncionales a la reproducción capitalista. El punto es que el análisis de Bowles y Gintis no discute esta posibilidad, aun cuando —en teoría— su modelo lo permitiría. Debido a su énfasis en los vínculos extremos entre las relaciones de producción capitalista y las reformas educativas (una visión que, en su forma más extrema, es instrumentalista), pierden de vista la posibilidad de que la superestructura pueda ganar, en el proceso, una autonomía que le permita convertirse en un foco de lucha revolucionaria. Esto podría tener implicaciones para la misma producción o, al menos, para la lucha en el sector productivo. En un análisis gramsciano, esta posibilidad enfocaría la crisis de la hegemonía y el desarrollo de una contrahegemonía, particularmente a través de una acción en las escuelas que tendiera a producir más intelectuales orgánicos de la clase trabajadora (aumentar los niveles de conciencia entre los alumnos de la clase trabajadora en las escuelas). Desde la perspectiva de Poulantzas, un creciente control de las escuelas por los padres y jóvenes de la clase trabajadora dentro del contexto de una economía capitalista y de una conciencia pequeño-burguesa, podría permitir un desarrollo creciente de alternativas contrarias a los intereses capitalistas, aunque el Estado como un todo y la estructura de producción no se encontrarían en una fase similar de conflicto. A fin de cuentas, entonces, Bowles y Gintis parecen rechazar la visión de Poulantzas de que la lucha dentro de los aparatos de Estado puede ser un movimiento útil para la lucha de clases más general, o al menos rechazan la posibilidad de que el Estado o cualquiera de sus aparatos *puedan* ser usados para promover una reforma radical en el contexto del control capitalista de la producción. Una interpretación más amplia de su trabajo podría sostener que es mucho menos productivo luchar en el aparato ideológico que en la base misma. En cualquier caso, las escuelas, como un lugar donde se da el conflicto, parecen tener mucha menos impor-

tancia en su análisis que las escuelas como *mediadoras*, y esto reduce su potencial como sitios desde donde aumentar la conciencia y acentuar los conflictos en el resto de la sociedad.



#### **IV. UNA NUEVA INTERPRETACION**

Tanto Baudelot y Establet como Bowles y Gintis sostienen (correctamente, pensamos) que la burguesía dominante en las sociedades capitalistas trata de usar la escuela —junto con otras instituciones superestructurales (la noción de Gramsci de la hegemonía burguesa)— para mediar las contradicciones en la producción; es decir, para reproducir (en términos de Althusser) la división social clasista del trabajo y las relaciones de producción.

Ambos trabajos son análisis importantes de la educación en sociedades de capitalismo avanzado. Sin embargo, a la luz de las contribuciones más recientes y anteriores de Poulantzas —el concepto de la lucha de clases desplazada de la base hacia la superestructura (1973), la relación entre las contradicciones de clase creadas por el conflicto en la superestructura y la siempre presente lucha de la base (1978)—, pensamos que los análisis de Baudelot y Establet, y de Bowles y Gintis carecen de tres elementos importantes:

1. Ni Baudelot y Establet ni Bowles y Gintis proporcionan una comprensión adecuada del proceso de contradicción y cambio en la producción y su relación con la contradicción y el cambio en la educación. Como ya hemos sugerido, el estudio francés enfatiza las contradicciones en el sistema educativo sin relacionar los cambios en la producción con los cambios en el sistema educativo (ni tampoco, por cierto, la relación entre las contradicciones en la educación y sus efectos sobre la base). Bowles y Gintis, por otro lado, desarrollan un excelente análisis sobre el cambio educativo y su relación con la producción, pero no proporcionan esencialmente ningún análisis sobre las contradicciones en la superestructura (Estado/educación), y sus relaciones con la lucha de clases en la base.
2. La influencia gramsciana y althusseriana ha separado, con éxito, la base (producción) de la reproducción social y los aspectos ideológicos de la reproducción de sus aspectos represivos. Poulantzas sostiene (y nosotros con él) que estas divisiones son arti-

ficiales e incorrectas. Una parte importante de la reproducción ocurre en la base misma (análisis de Marx) — quizá la parte más importante —: el ejército de desempleados, el temor al desempleo, la estructura de recompensas, el taylorismo y el trabajo por piezas, y el propio éxito de la acumulación capitalista en los países de industrialización avanzada en la elevación del estándar de vida de los trabajadores a lo largo de un gran periodo de la historia, todos son aspectos *reales* de la producción capitalista que, de hecho, son ideológicos y represivos, pero que no son, *per se*, parte de los aparatos ideológicos o represivos del Estado.

3. Tanto Baudelot y Establet como Bowles y Gintis, dentro de esta tradición althusseriana, ponen el énfasis primordial en la reproducción a través de los aparatos ideológicos de Estado (de ahí el rol "ideológico" del sistema educativo). Las funciones económicas del Estado en economías de capitalismo avanzado que analiza Poulantzas en sus trabajos más recientes (1975 y 1978) y O'Connor en los Estados Unidos (1974) son olvidadas y, por tanto, también se olvidan las funciones del sistema educativo. Si bien estas funciones tienen un contenido ideológico fundamental, es también crucial para un análisis del sistema educativo la separación entre ellas: como sugirió Lenin, por un lado, algunos elementos de la escolaridad pueden ser importantes para el sistema de acumulación capitalista (incluso en una sociedad poscapitalista) y, por tanto, también importantes para la reproducción; por otro lado, como sostiene Poulantzas, las funciones económicas de la escolaridad son una fuente de contradicciones que llega hasta la base.

Nuestro modelo de educación (Levin y Carnoy, 1980) comienza con las contradicciones que surgen de la lucha de clases en la base. Estas son contradicciones *inherentes*: bajo el capitalismo, los rendimientos del capital tienen que provenir del trabajo, y el trabajo ni es dueño del capital ni *controla su inversión y su empleo*. Bowles y Gintis tratan este punto en detalle, por lo cual no toca revisarlo aquí nuevamente. La lucha en la base conduce a intentos por parte de los capitalistas de "mediar" esa lucha, y una

de las formas en que ocurre esa mediación es a través del sistema de educación pública, como queda claro en nuestra revisión anterior de la educación y de las teorías del Estado.

Antes de continuar detallando la forma específica en la que la educación lleva a cabo esta función mediadora y las contradicciones que surgen de este proceso, hay dos aspectos básicos que conviene señalar:

1. Los capitalistas tratan de enfrentar las contradicciones en la base fundamentalmente de forma *directa*. Esto es, en contra del acento que pone Althusser sobre la reproducción ideológica de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción a través de los aparatos de Estado, no podemos olvidar que las relaciones capitalistas de producción se reproducen *en la base misma* a través de tres medios principales: a) un ejército de reserva de desempleados, creado de varias maneras, que produce entre los trabajadores temor de perder sus empleos y, por tanto, desacelera o impide la organización sindical, aumenta la productividad y mantiene una presión hacia la baja de los salarios; b) el taylorismo, la aceleración y la segmentación de los mercados de trabajo, que intentan aumentar la productividad y controlar el uso del tiempo por parte de los trabajadores, y los divide en detrimento de sus propios intereses; y c) la acumulación favorable de capital y el resultante aumento de los salarios promedio.

La *reproducción*, por tanto, todavía se maneja en su mayor parte dentro de la misma base: los trabajadores siguen trabajando en las condiciones alienantes de la producción capitalista, no sólo porque se les enseña a "creer" en el sistema capitalista y a aceptar su rol en el mismo ("socialización", o la creación de una "falsa conciencia"), sino también porque: a) tienen miedo de las consecuencias de la lucha contra los capitalistas/administradores; b) la estructura salarial es tal que permite castigar a los que no se conforman y recompensar generosamente a los que sí lo hacen; c) el sistema capitalista ha tenido éxito, al menos en el

occidente industrializado, en elevar el nivel de vida a lo largo de mucho tiempo (sobre este punto, véase Przeworski, 1979b).

La opción de los obreros, por tanto, no está entre un capitalismo crecientemente explotador que sistemáticamente empobrece a los trabajadores o, en el mejor de los casos, no les permite salir de las cadenas de la pobreza, y un socialismo nirvánico. La opción más realista, incluso en el siglo XIX en Estados Unidos, estaba más bien entre un capitalismo en el cual los salarios reales aumentaban, y un ideal desconocido. Hoy en día, la naturaleza de los regímenes socialistas (excepción hecha de los países que se inician en niveles mucho más bajos de desarrollo económico, con historias políticas que por lo general difieren totalmente de las del occidente industrializado), no es muy atractiva para la mayoría de los trabajadores industriales, sin decir nada de otros tipos de empleados.

2. La crisis en la producción —la crisis económica— no debe depreciarse en la dinámica general del cambio. La influencia de Gramsci ha sido precisamente la de hacer virar la atención de las crisis económicas hacia las crisis de hegemonía, pero, desde nuestra perspectiva, este viraje puede llevarse a consecuencias extremas, a pesar del énfasis que ponemos sobre las contradicciones en la superestructura. Una cosa es llegar a entender el rol de la educación en el proceso de reproducción y las contradicciones en ese proceso, y otra la de sostener que la educación juega un papel *primario* en la reproducción (Althusser), o que las contradicciones en la superestructura —incluyendo la educación— son mucho más fundamentales para el proceso de cambio que las contradicciones en la base (interpretaciones de Gramsci y Althusser). Uno de los mayores triunfos del capitalismo en los países industrializados fue el de conseguir que los obreros *aceptaran* las crisis económicas como parte del proceso de desarrollo. Pero esta aceptación *no* fue necesariamente el resultado de la dominación ideológica, sino más bien de la solución continuamente exitosa de tales crisis con un periodo subsiguiente de crecimiento económico y de aumento salarial. Los

obreros llegaron a creer que las crisis eran seguidas por periodos de auge —por solución—, que las cosas mejorarían y que, a la larga, la situación sería mejor en forma continua. Si la situación no mejorara por un periodo significativo, se erosionaría la creencia en este sistema.

El cambio más importante que observamos en las sociedades capitalistas industrializadas a lo largo de los últimos cincuenta años, es el rol creciente del Estado en asegurar que las crisis serán menos profundas y que se resolverán. Como explica el énfasis de Poulantzas, éste es un resultado de la lucha de clases: los obreros obligaron al Estado a reducir las injusticias del desarrollo capitalista, de la misma manera que los capitalistas intentaron utilizar estas inversiones para su propio provecho, promoviendo el apoyo directo del Estado a la expansión capitalista. Nuevamente, la intervención del Estado en un rol *reproductivo* a través del proceso de acumulación de capital (así como su propio rol productivo), es importante y no puede ignorarse. Al contribuir directamente a facilitar la acumulación del capital a través de la intervención económica, el Estado contribuye a aumentar la fe en la capacidad del sistema de proporcionar los bienes. Cuanto mejor funcione el capitalismo, menos probable será que los trabajadores intenten derrocarlo a cambio de algún otro sistema. No se trata de una intervención directamente ideológica, sino de una intervención económica con raíces ideológicas.

Un modelo de educación que ignore la importancia de la reproducción en la base misma, pierde de vista una función importante del rol de la educación en sus relaciones con los dos medios de reproducción dentro de la base —el ejército de reserva y la favorable acumulación del capital. En este contexto, podemos describir las funciones de la educación como no solamente *ideológicas* (en términos de Althusser, la reproducción del trabajo, la división clasista del trabajo y la reproducción de las relaciones de producción a través de las relaciones ideológicas en las escuelas), sino también como *económico-reproductivas*: la contribución de la educación al desarrollo de un ejército de reserva de desempleados cualificados y

su contribución al aumento de la productividad, tanto en forma directa como a través de la producción de cuadros tecnocráticos dispuestos a controlar otras fracciones de la fuerza de trabajo y capaces de hacerlo. Además, la educación opera como parte del aparato *represivo* del Estado: se *obliga* a los hijos a asistir a la escuela hasta los 16 años, y si se "portan mal" en la escuela, son castigados, si no físicamente, mediante otra serie de mecanismos.

Por tanto, la educación funciona, en diversos niveles, como parte de los mecanismos productivos y reproductivos de la sociedad:

1. Produce habilidades que contribuyen, sobre todo en sociedades de capitalismo avanzado, a la acumulación de capital. La producción de habilidades no sólo ayuda a la producción a costa de la clase trabajadora misma (los obreros pagan impuestos que financian las escuelas, y a menudo los trabajadores más pobres subsidian a los hijos de empleados con ingresos superiores en sus estudios universitarios; véase Hanson y Weisbrod, 1971) sino, como ya planteamos, contribuye a importantes mecanismos reproductivos dentro de la base al proporcionar un ejército de reserva de cuadros altamente calificados, al aumentar las posibilidades de generar ganancias y, por tanto, al mantener la fe en la capacidad de crecimiento del sistema. El sistema educativo también es un empleador importante de profesionales altamente educados, en particular de los educados que tienen dificultades para encontrar trabajo de nivel profesional en el sector privado (hombres y mujeres de grupos minoritarios y, en general, mujeres y hombres de clases sociales inferiores). Así, el sistema educativo ayuda a reproducir las relaciones de producción al proporcionar (junto con el resto de la burocracia de Estado) movilidad social para aquellos grupos que con menos probabilidad la lograrían a través del sector privado.
2. Como han mostrado convincentemente Althusser, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis, la educación reproduce la distribución de habilidades según el origen de clase —reproduce la desigualdad— y reproduce las relaciones de producción al sociali-

zar a los jóvenes en un sistema de producción estructurado clasistamente, desigual e inequitativo, y les inculca una ideología que desplaza el conflicto de clases hacia ciertos canales —elecciones y consumismo—, define el conocimiento de formas particulares, convence a los jóvenes de que el éxito y el fracaso son responsabilidad de cada individuo y, generalmente, separa a cada individuo de todos los demás. La ideología promulgada en las escuelas sí incluye una reverencia a la democracia burguesa, a los derechos individuales y a los derechos humanos que, en un sentido, sirve a la clase capitalista, pero, como veremos, también contiene importantes contradicciones para el desarrollo continuado del capitalismo.

3. La educación también es represiva, como ya mencionamos. Los hijos tienen que ir a la escuela —no es voluntario. Los niños que no se comportan en la escuela generalmente no son castigados físicamente, pero son objeto de algún tipo de acción represiva, que en ocasiones significa llamar a la policía a la escuela. Adicionalmente, los empleadores exigen certificados escolares para proporcionar empleos.

Por tanto, la educación pública es parte del esfuerzo del Estado por apoyar la mediación de las contradicciones en la base. La educación trata de apoyar la mediación *directa* (la formación de habilidades para aumentar la oferta de obreros calificados —ejército de reserva de desempleados— particularmente de cuadros profesionales). Tal mediación contribuye a la acumulación de capital, y ayuda a que el desarrollo capitalista sea más exitoso de lo que sería de otra manera. La educación forma también parte del intento del Estado de reproducir la división clasista del trabajo (desigualdad) y las relaciones de producción (capitalistas/administradores como quienes controlan la inversión y su uso, y los obreros como trabajadores asalariados sin poder), al socializar a los jóvenes para que acepten el trabajo asalariado y su destino como resultado de la meritocracia escolar (algunos tienen éxito en la lucha por obtener movilidad social, la mayoría no lo tiene), un destino que, según la

escuela, está determinado en forma justa y equitativa, y al inculcar en los jóvenes la creencia profunda en la perfección y justicia de la democracia burguesa. Finalmente, la educación es represiva y parte del aparato represivo de Estado, aunque ésta no es su principal función.

Es imposible separar estas funciones en categorías claras y distinguibles, ya que operan juntas. Las características de cada función están teñidas por la existencia de las otras. Por ejemplo, la formación de habilidades no puede distinguirse de la socialización de los jóvenes de diferentes clases sociales para trabajos de diferentes tipos. El rol del sistema escolar como empleador (una forma de mediación *directa*) no puede separarse de su rol como productor de la división clasista del trabajo o como reproductor de las relaciones clasistas de producción: el empleo gubernamental sirve, entre otras cosas, para incorporar a profesionales de grupos minoritarios y a las mujeres en posiciones que no están disponibles para ellos en el sector privado, y de esta manera ayuda a apoyar el mito de que existe movilidad social y de que el desarrollo capitalista (y la burguesía) son incorporadores *universales*. Pero este proceso de mediación tiene en sí contradicciones. Antes de discutir las, debemos decir algo sobre las contradicciones mismas. Estas, en nuestro modelo, *no* suceden *entre* la superestructura (educación) y la base (como menciona Poulantzas, 1975, y Bowles y Gintis, 1977). Las contradicciones se desarrollan en la base por la necesidad inherente de la producción capitalista de extraer plusvalía al trabajo y de la clase capitalista de controlar la inversión (capital), dejando a los obreros fuera del proceso de control, separándolos de su producto, quitándoles su *derecho* a trabajar, y forzándolos al fetichismo consumista. Los capitalistas/administradores hacen intentos, tanto directamente a través de su aparato hegemónico "privado", como a través del Estado, por mediar estas contradicciones. El proceso de mediación mismo, sin embargo, genera contradicciones. Estas no se dan *entre* el proceso de mediación y la base. En efecto, ¿cómo puede un proceso que emerge como un intento de mediar las contradicciones en la base, ser contradictorio a la base? Esta es una formulación incorrecta de la dialéctica. Las contradicciones que se

generan por los intentos de mediar son contradicciones en la superestructura, ya que ésta es en y por sí misma el proceso de mediación. Y las contradicciones en la superestructura influyen sobre la reproducción de las relaciones capitalistas, ya que el proceso de mediación es importante para esa reproducción. Claro está, las contradicciones en la base siguen ocurriendo incluso cuando existen contradicciones en la superestructura. Las crisis de producción y de hegemonía se entrecruzan y, como muestra Poulantzas, son parte de la misma lucha de clases global.

Más aún, antes de discutir las contradicciones en la superestructura, debemos decir algo sobre la capacidad de la base y de la superestructura de proporcionar una *realidad* aceptable a la masa de trabajadores. Si bien la literatura marxista se centra en las contradicciones inherentes al capitalismo, tenemos que reconocer también que las sociedades de capitalismo avanzado son capaces, en cierto grado, de llegar a arreglos con las demandas obreras: el nivel de vida de la masa de trabajadores en Estados Unidos, por ejemplo, ha aumentado en un 50% desde la Segunda Guerra Mundial, las crisis económicas han sido cortas y el desempleo, aunque presente, ha sido restringido (por largos periodos) a los jóvenes y a los grupos minoritarios. Los sistemas políticos del capitalismo avanzado también han permitido un considerable ejercicio de la democracia: si bien es cierto que la hegemonía burguesa en estos países ha mantenido bajo el porcentaje de los votos a favor de los partidos de la clase trabajadora, el hecho es que en muchos países capitalistas los partidos de la clase trabajadora han tenido cierto éxito político, y en algunos casos, como en Suecia, este éxito ha conducido a un avance considerable en los derechos *económicos* de los trabajadores. No estamos sugiriendo que el capitalismo esté evolucionando lentamente hacia el socialismo. Por el contrario, el asunto es que en algunos países los capitalistas sólo han sido capaces de mantener su control sobre los medios de producción (evitando una situación revolucionaria) cediendo un espacio considerable en la lucha de clases: los trabajadores han obtenido mayores salarios, un alto grado de participación política y el acceso "potencial" al poder.

Teniendo todo esto en mente, ¿cuáles son las contradicciones particulares de la función de mediación de las escuelas? En nuestro modelo, identificamos dos contradicciones principales:<sup>2</sup>

*1. Las escuelas son llamadas a aumentar el número de cuadros calificados y de gerentes disponibles a los empleadores.*

Al mismo tiempo, los empleadores tienden a desplazar a los trabajadores mayores con menos escolaridad y a introducir a trabajadores más jóvenes con alta escolaridad. En conjunción con estos tipos de mediaciones y el efecto directo que tienen sobre el aumento de los ingresos derivados de la productividad, las escuelas también promueven que los jóvenes cursen más escolaridad en conjunción con la ideología de la movilidad social: la única forma de tener éxito en una "meritocracia" es conseguir lo más que se pueda de escolaridad. Los trabajadores también demandan más escolaridad para sus hijos *porque* creen (correctamente, hasta cierto punto) que una mayor escolaridad significa mayores oportunidades económicas para sus hijos. Todo esto ha servido para aumentar rápidamente el nivel promedio de escolaridad en la fuerza de trabajo en los países de industrialización avanzada (y también en los países de bajos ingresos). La contradicción que surge de este rápido aumento es la "sobreeducación" de los trabajadores para el tipo de empleos disponibles para la gran mayoría. En Estados Unidos, la escolaridad promedio relativa a los requerimientos de trabajo creció rápidamente entre 1965 y 1975 (Rumberger, 1978). El mayor aumento ocurrió en los empleos de menor nivel.

Mientras el sistema económico se expandió en su conjunto y se desplazó de la agricultura hacia la producción y los servicios, se experimentó una expansión de la estructura ocupacional en los nive-

2 Mucho de lo que sigue ha sido elaborado en estrecha colaboración con Henry Levin. Véase especialmente, "Economic Democracy, Education and Social Change" de Levin, presentado en la V Conferencia de Vermont sobre Prevención Primaria de Psicopatología, Universidad de Vermont, Junio 19-23, 1979.

les que podían absorber más y más fuerza de trabajo educada. Para cada nivel de educación era posible que los trabajadores percibieran un conjunto de prospectos ocupacionales y de ingresos mejores que los prospectos para las personas menos educadas. Y, en general, los que contaban con educación superior pudieron obtener puestos técnicos, administrativos y profesionales, mientras que los que contaban con menos educación tuvieron que conformarse con ingresos menores y con carreras de menor prestigio. Así, el entrenamiento y la socialización proporcionados por las escuelas a cada nivel parecían ajustarse relativamente bien a las demandas eventuales de los sitios de trabajo en los niveles apropiados de ocupación.

En años recientes, sin embargo, la tasa de crecimiento económico ha disminuido cuando hay un número precisamente muy alto de personas en edad universitaria y cuando una proporción muy alta de quienes ingresan a la fuerza de trabajo ha obtenido al menos algún entrenamiento a nivel superior. La reducción en la tasa de expansión económica y la maduración de la estructura de la economía han resultado en una incapacidad de ésta para absorber el aumento en el número de personas con educación superior (Freeman, 1976; Rumberger, 1978). Por el contrario, parece que las personas jóvenes con educación superior van a tener que aceptar en forma creciente aquellos empleos que tradicionalmente eran cubiertos por personas con logros educativos muy inferiores.

Es evidente que los mismos incentivos que estimularon la expansión de la matrícula en las escuelas para la socialización de una creciente fuerza de trabajo en la producción capitalista y gubernamental, seguirán operando, incluso cuando las oportunidades para emplear a personas más educadas no se expandan a una tasa correspondiente. Los llamados rendimientos privados de la educación dependen no sólo de los ingresos por obtener más educación, sino también de los ingresos que se podrían recibir sin mayor educación. Aun si los ingresos de los egresados de instituciones de educación superior crecen lentamente con el tiempo o decrecen cuando se ajustan a los aumentos en el nivel de precios, una educación superior puede todavía representar una muy buena inversión

si las oportunidades de los egresados de enseñanza media decrecen a una tasa superior (Grasso, 1977).

Más aún, la educación representa una de las pocas esperanzas de movilidad social de generación en generación para la mayoría de las familias e individuos, de tal manera que en la medida en que siga persistiendo la ideología del logro educacional, también persistirá la búsqueda de más educación como un instrumento para el logro de un mayor *status*. Tanto la existencia de una ideología de la educación como una vía de movilidad social, como el hecho de que incluso con oportunidades decrecientes para los egresados de niveles superiores de educación se da un deterioro mayor para los egresados de la educación media, nos conduce a la siguiente conclusión: el sistema educativo seguirá produciendo más y más personas educadas independientemente de la incapacidad de la economía para absorberlas.

Del lado económico, hay poco en el horizonte que sugiera una mejoría sustancial de las perspectivas de crecimiento económico a largo plazo. Primero, los problemas de los altos costos de los energéticos y de los costos crecientes de otros recursos naturales, van en contra de las tecnologías que se han basado en el bajo costo y la ilimitada disponibilidad de fuentes de energía y de otros recursos naturales. Segundo, en gran medida el gobierno no puede usar la política fiscal ni la monetaria para aumentar la tasa de crecimiento económico sin provocar escasez, cuellos de botella en la producción y aumentos de precios en los mercados dominados por los elementos monopólicos que caracterizan al sistema económico. Tercero, los costos del trabajo y la estabilidad de la producción en muchos de los países del tercer mundo prometen ganancias mucho mayores que las que derivarían de un aumento en la inversión en Estados Unidos.

Para agravar aún más la situación, muchos empleos existentes están siendo transformados por la tecnología y las inversiones de capital en empleos que se vuelven más y más rutinizados y desprovistos de la necesidad de los talentos y del juicio humano. Algunos estudios sobre la automatización sugieren que los juicios y habilidades cruciales que se asocian con empleos específicos se eliminan

con el uso mayor de la tecnología y el capital (Braberman, 1975). Incluso muchas profesiones tradicionales se han proletarizado crecientemente de esta manera, mientras que la expansión de oportunidades profesionales ha cambiado del autoempleo al empleo por parte de las grandes corporaciones y del gobierno. Bajo estas formas de organización, el profesional desempeña funciones más especializadas y rutinarias; no elige por sí mismo los tipos de clientes, prácticas, horarios y métodos de trabajo que deben usarse.

Así, no sólo parecen deteriorarse, tanto en capacidad como en calidad, las alternativas abiertas a la persona educada, sino que un análisis a largo plazo sugiere que las fuerzas que están creando este deterioro seguirán prevaleciendo. Entonces, es posible que los jóvenes educados se encuentren en situaciones en las que sus expectativas y habilidades excedan a las que se asocian con los empleos disponibles. Puesto que la mayoría de los empleos no tendrá las características intrínsecas que podrían mantener a las personas comprometidas con su trabajo, la naturaleza inadecuada de las recompensas extrínsecas operará para hacer cada vez más difícil que dichas personas se integren a la fuerza de trabajo. Esto es, la falta de oportunidades de promoción y la limitación en los aumentos salariales, en conjunción con la naturaleza relativamente rutinizada de la mayoría de los empleos, tenderá a crear una fuerza de trabajo relativamente inestable. Es también importante señalar que la disponibilidad de asistencia pública en las formas de cupones de alimentos, atención médica y otros servicios, así como seguro de desempleo, tienden a amortiguar el impacto de perder el empleo, de manera que el impacto negativo de perder o renunciar al empleo no es ya tan poderoso como sanción para lograr conformidad en un empleo.

*2. Las escuelas, como una parte importante del aparato ideológico de Estado, tienen que inculcarle a los jóvenes el sentido de que viven en una democracia política, y de que el sistema económico es justo y equitativo.*

Por un lado, podemos sostener que las escuelas, en sí mismas in-

herentes y obviamente no democráticas, dejan claro a los jóvenes que la democracia que se discute en las clases de historia y de civismo es una abstracción, tanto así que llegan a aceptar la naturaleza abstracta de la democracia en sus vidas diarias posescolares (al no votar o no participar de otras formas en el sistema político). Este *simbolismo* de democracia es precisamente lo que busca promover la burguesía. Por otro lado, aun el simbolismo crea un peligro para la hegemonía burguesa, tanto para la reproducción de las relaciones de producción como para el Estado. Inculcar a los alumnos ideales democráticos, incluso si se evita la discusión sobre el rol histórico de la clase trabajadora en la conducción de esos ideales hacia una práctica del sufragio universal, sí promueve una ideología de derechos individuales y humanos. Esta ideología masiva puede ser y es dirigida en contra de la gran empresa y del gran gobierno; puede ser y es dirigida contra un Estado abiertamente represivo o que trata de provocar guerras en nombre de la protección de las "opciones" imperiales de un país; puede ser y es dirigida contra las jerarquías opresivas dentro de las empresas.

Además de estas dos contradicciones principales, inherentes al rol que deben jugar las escuelas como reproductoras del trabajo, está la necesidad de legitimar dicho rol (éste es el punto que plantean Bourdieu y Passeron). Esta necesidad de legitimidad da a las escuelas una autonomía formal de la base y de los aparatos hegemónicos privados, y esta autonomía permite (en teoría) que los maestros, administradores y estudiantes sigan estrategias educativas independientes que no son congruentes con las funciones de mediación requeridas para atenuar las contradicciones en la base. Más aún, el solo hecho de reunir a grandes números de jóvenes en la misma institución promueve el desarrollo de una cultura juvenil que puede ser contraria a la reproducción social.

La importancia de estas contradicciones como interferencias en el proceso reproductivo no está del todo clara. Sabemos que los trabajadores escolarizados más allá de los requerimientos de sus empleos, tienden menos a estar satisfechos con esos empleos y, por tanto, tenderían a ser menos productivos. También tienden a ser menos productivos los trabajadores antiautoritarios en las organi-

zaciones jerárquicas. La productividad es un problema creciente para la expansión capitalista en las economías avanzadas. Las insatisfacciones que resultan de las expectativas frustradas respecto a la calidad del trabajo y sus recompensas extrínsecas pueden amenazar la productividad de diversas maneras. Las más notables entre éstas son el creciente ausentismo, la rotación laboral, las huelgas locas, el alcoholismo y la drogadicción, y el deterioro de la calidad del producto. Incluso la creciente práctica del sabotaje es una posible respuesta de los trabajadores jóvenes que se sienten sobreeducados para las oportunidades de que disponen; además, no ven posibilidades de mejoras importantes. Pero los empleadores tienen otras formas de enfrentar estos problemas, particularmente mediante la disciplina directa de la fuerza de trabajo (recesiones, inmigración creciente, aceptación de un mayor número de mujeres en la fuerza de trabajo, contratación de maquiladoras, represión en el trabajo, e incluso permitir una cantidad limitada de control obrero en el proceso de trabajo). Queda por verse si estos mecanismos pueden funcionar en el largo plazo para aumentar la productividad o hacer decrecer los salarios en relación a ésta.

La sobreproducción de personas educadas con relación a las oportunidades disponibles de trabajo no sólo está creando un potencial disruptivo en los sitios de trabajo, sino que también acusa dificultades para el propio sistema educativo. Conforme ha decaído el valor de cambio de un título universitario y de un grado de bachiller, hay un buen número de indicaciones de que los estándares educacionales han disminuido. Por ejemplo, existe considerable evidencia de que las calificaciones promedio se han elevado al mismo tiempo que han bajado los aciertos en pruebas estandarizadas en las áreas de las habilidades básicas (Wirtz *et al.*, 1977).

Si bien hay muchas causas posibles de estos fenómenos, una de las más intrigantes es que éstas son respuestas naturales al decaimiento del valor de la educación. Así, el sistema educacional parece estar proporcionando grados más altos para trabajos de relativa menor calidad, y el estudiante parece ya no estar dispuesto a esforzarse para adquirir las diversas habilidades cognitivas. Esta explicación cabe en nuestro marco general de referencia en el sentido

de que en gran medida las actividades educacionales existentes serán llevadas a cabo por sus valores extrínsecos en lugar de por su valía intrínseca. Conforme decrece el valor extrínseco de la educación en el mercado de trabajo, las calificaciones otorgadas para cualquier nivel de esfuerzo deben aumentar para asegurar un rendimiento dado. Más aún, el esfuerzo que un estudiante pondrá para la adquisición de una educación, declinará también conforme declinen las recompensas financieras y de prestigio.

Otro ejemplo de este tipo de potencial disruptivo de las escuelas se refleja en los crecientes problemas de disciplina. En gran medida, la disciplina de los trabajadores se mantiene mediante la promesa de un buen pago, un trabajo estable, y la posibilidad de promoción para los que se conforman. Puesto que el trabajo no tiene valor intrínseco para el trabajador, son estos incentivos los que tienen que usarse para asegurar un comportamiento laboral apropiado. Una situación similar ha existido en la escuela, donde el temor al fracaso y a las bajas calificaciones y las atracciones de la promoción y de las calificaciones altas han contribuido a mantener la disciplina entre los estudiantes. Estos sistemas de recompensas extrínsecas han servido para asegurar que los estudiantes consideren conveniente a sus intereses "seguir las reglas del juego". Pero, conforme se ha deteriorado la situación del empleo y las posibilidades del éxito social a través de la educación, incluso el sistema de calificaciones deja de ser adecuado para mantener la disciplina entre los estudiantes. De hecho, recientes encuestas de opinión de Gallup acerca de problemas en las escuelas, señalan reiteradamente que la dificultad primordial es la disciplina (Gallup, 1977).

Las contradicciones en el sistema educacional sí hacen decrecer el potencial mediador de las escuelas. Estas son mediadoras debido a la lucha de clases en la producción, pero al ser mediadoras, ellas mismas se vuelven parte de la lucha de clases. Mientras el sistema capitalista funciona bien, aumenta el nivel de vida de las masas a un ritmo aceptable y estable y proporciona líderes carismáticos y efectivos que son capaces de dar a las masas la sensación de participar — un sentido de "progreso" —; estas contradicciones pueden permanecer "latentes". Pero en crisis económicas y en crisis de

hegemonía, se manifiestan en las direcciones que aquí hemos sugerido. Contribuyen a estas crisis particularmente porque las escuelas resultan ser mediadoras mucho menos efectivas de las contradicciones en la base de lo que se supone.

En tales casos, el bloque en el poder intenta —a través de reformas escolares— traer nuevamente a la escuela "a su lugar", como mediadora más efectiva de las contradicciones en la base. El bloque también tomará medidas para evaluar las contradicciones directamente, como ya mencionamos, en la base misma, a través de la acción en contra del trabajo. Sin embargo, la acción que pueda tomar puede encontrarse limitada por las contradicciones que emergen de la superestructura —de la crisis de hegemonía— de la que las escuelas son parte.

Nuestro análisis, por tanto, difiere de enfoques marxistas anteriores: nosotros sugerimos que la acción en la superestructura —en las escuelas— que agrava las contradicciones inherentes a la función mediadora del sistema educativo, puede servir para exacerbar las contradicciones en la base, o al menos para constreñir los tipos de acción directa disponibles al bloque de poder para actuar contra el trabajo en la base misma. En nuestro modelo, las acciones en las escuelas tienen el potencial de contribuir positivamente en la posición del trabajo en la lucha de clases, dada la relación orgánica entre la lucha en la superestructura y la lucha en la base.

Así, exige una constelación de relaciones entre las escuelas y los sitios de trabajo que pueden proporcionar o bien refuerzos, o bien potencial disruptivo. Mientras que históricamente las operaciones de las escuelas no pueden entenderse sin un examen de su correspondencia con los requerimientos del sitio de trabajo capitalista, la dinámica independiente de las escuelas y sus contradicciones internas también representan fuerzas que amenazan a las instituciones productivas. El resultado de estas fuerzas es que cada día se vuelve más difícil integrar a los estudiantes en su vida escolar o laboral. Y los aspectos disruptivos de esta situación están estimulando varias respuestas, tanto en el contexto educativo como en el laboral.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALTHUSSEER, Louis. *Lenin and Philosophy and other Essays*, New York, Monthly Review Press, 1971.

ANDERSON, Perry. "The Antinomies of Antonio Gramsci", *New Left Review*, No. 100, junio, 1977.

BAUDELOT, Christian y Roger Establet. *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1975.

BOBBIO, Norberto. "Gramsci and the Conception of Civil Society", en Chantal Mouffe (ed.), *Gramsci and Marxist Theory*, London, Routledge and Kegan Paul, 1979.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Reproduction*, Beverly Hills, Sage, 1977.

BOWLES, Samuel y Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*, New York, Harper and Row, 1976.

ENGELS, Frederick. *The Origin of the Family, Private Property and the State*, New York, International Publishers, 1968.

FREEMAN, Richard. *The Overeducated American*, New York, The Academic Press, 1976.

GALLUP, George. "Ninth Annual Gallup Poll of the Public Schools", en *Phi Delta Kappa*, septiembre, pp. 33-48, 1977.

GRAMSCI, Antonio. *Selections from Prison Notebooks*, New York, International Publishers, 1978.

GRASSO, J. "On the Declining Labor Market Value of Schooling", ponencia presentada en la Reunión Anual de Area, New York, abril, 1977.

GREENBERG, Edward. *The American Political System*, New York, Winthrop, 1977.

HANSEN, W. Lee y Burton Weisbrod. "Distribution of the Costs and Benefits of Higher Education Subsidies in California", en *Journal of Human Resources*, Vol. VI, No. 3, verano, pp. 363-374, 1971.

LENHARDT, Gero. "Educational Politics and Capitalist Society: Marxist Perspectives on Educational Reform in the Federal Republic of Germany", Berlín, Max Planck Inst., mimeo, 1979.

LENIN, V.I. *The State and Revolution* (1917), Peking, Foreign Language Press, 1965.

\_\_\_\_\_. *On Socialist Ideology and Culture*, Moscú, Progress Publishers, 1978.

LEVIN, Henry. "The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe", en *Comparative Educational Review*, Vol. 22, No. 3, octubre, pp. 434-451, 1978.

LEVIN, Henry; Martin Carnoy *et al.* *The Dialectic of Education*, Stanford, Stanford University Press, 1980.

MARX, K. *Critique of Political Economy* (1859), (s.f.).

\_\_\_\_\_. *Capital Vol. 1* (1867), New York, Modern Library, 1906.

\_\_\_\_\_. *The German Ideology* (1846), New York, International Publishers, 1970.

\_\_\_\_\_. *Critique of the Gotha Programme* (1875), Peking, Foreign Language Press, 1972.

MOUFFE, Chantal (ed). *Gramsci and Marxist Theory*, London, Routledge and Kegan Paul, 1979.

O'CONNOR, James. *The Corporations and the State*, New York, Harper and Row, 1974.

POULANTZAS, Nicos. *Political Power and Social Classes*, London, New Left Books, 1973.

\_\_\_\_\_. *Classes in Contemporary Capitalism*, London, New Left Books, 1975.

\_\_\_\_\_. *La crise de l'état*, París, PUF, 1976.

\_\_\_\_\_. *L'état, le pouvoir, le socialisme*, París, PUF, 1978.

PRZEWORSKI, Adam. "Social Democracy as an Historical Phenomenon", University of Chicago, mimeo, 1979a.

\_\_\_\_\_. "Economic Conditions of Class Compromise", University of Chicago, mimeo, 1979b.

RUMBERGER, Russell. "Overeducation in the U.S. Labor Market", disertación doctoral, Stanford University, mimeo, 1978.

SARTI, Ingrid. "A Critique of the Ideology of Capitalist Education: its vision and impasses", Río de Janeiro, mimeo, 1979.

WIRTZ, W. et al. *On Further Examination: Report of the Advisory Panel on Scholastic Aptitude Test Score Decline*, New York, College Examination Board, 1977.

Esta obra se terminó de imprimir  
en junio de 1989,  
en los talleres de  
Editorial Quinqué, S.A. de C.V.  
Alfonso Pruneda 1-A,  
Copilco el Alto, México, D.F.  
La edición consta de 2 000 ejemplares

