

EL REALISMO CONTRADICTORIO DE LA EDUCACION Y DEL PODER

CARLOS SARDINERO ROSCALES

«Educación y poder es una continuación expresada de *Ideología y currículum*. Prosigue donde éste se queda, adentrándose en las estructuras y las relaciones entre educación, economía, gobierno y cultura que nos controlan y logran, en consecuencia, una actividad democrática.» (p. 9)

1. UNA INTRODUCCION GENERAL

El preámbulo que antecede a estas palabras puede tener varios significados. Por un lado, hace referencia a dos de los trabajos de Apple, a la continuidad de sus investigaciones; algunas de las cuales aparecerán aquí, siguiendo el hilo argumental de *Educación y poder*. Otro significado alude al carácter global del universo en el que se encuentra inmersa la escuela. Tal universo no es sino el de las distintas esferas (social, económica, política e ideológica) que participan en los procesos de producción y reproducción. Finalmente, nos situamos ante la actividad democrática legitimada por las conexiones que se establecen entre ellas.

En un artículo de Apple y King titulado «¿Qué enseñan las escuelas?», se llegaba a la conclusión de que éstas no son un objeto aislado de investigación, sino un elemento estructural del conjunto de relaciones entre elementos estructurales (1). La disociación,

por tanto, no es adecuada ni justa. Si en aquel artículo se concedía especial importancia a la escuela dentro de un contexto histórico de desarrollo, en el libro de hoy la veremos no sólo ante unas coordenadas temporales y espaciales, sino también sumergida en conexión con las demás instituciones y aparatos democráticos; lo cual significa, en palabras de Apple, situarse ante «una estructura contradictoria e inestable de relaciones multidimensionales asimétricas» (p. 182). La redefinición que establece el autor complica las cosas. ¿Qué ha podido suceder para que se produzca tal radicalización y tal sentido cambiante?

Imagino que cuando alguien «clarifica» de este modo los términos de una discusión, las razones que le conducen a ello están más o menos claras. En los trabajos de Apple se observa, así, una profundización continua en sus investigaciones y un carácter etnoempírico amplio y abierto a posibles interrelaciones; hay una búsqueda permanente en la

(1) Para el autor, «la institución escolar no puede entenderse sin las referencias más amplias al contexto social, político e histórico en el que las escuelas desarrollan su labor» (p. 18). Esto es algo que Apple repite con insistencia; cualquier investigación que se haga debe tenerlo presente. La escuela,

o el sistema de enseñanza, es una conjugación de la sociedad, o mejor, es la sociedad misma. (Apple, M. W. «¿Qué enseñan las escuelas?», en J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1975, pp. 37-52.)

«naturaleza» de las relaciones sociales, en los hechos y circunstancias en que se ve envuelta; los modelos mecanicistas de causa-efecto, así como las interpretaciones de los fines últimos y los resultados del sistema educativo, serán cuestionados, ya que algunos acontecimientos que acompañan a los procesos sociales no son del todo analizados. Interesa la dinámica contradictoria, la distancia que hay de «relaciones sociales» a «relaciones sociales contradictorias»; interesa la naturaleza cambiante de la ideología, de la política y de la economía; interesa, en definitiva, todo aquello que proporcione explicaciones sobre cómo y por qué funcionan los mecanismos de la reproducción y cómo y por qué se producen ciertas contradicciones. Es por ello quizá por lo que Apple habla de una «etnografía de la vida». Pero con sólo el boceto de lo que sería tal empresa, el realismo que preside el libro se relativizaría más; lo cual vendría a significar que las interpretaciones pueden ser contradictorias y limitadas, al menos mientras sigamos en el terreno abonado de las luchas ideológicas (2).

1.1. Tres conceptos claves para entender la contradicción

El autor del libro parte de unas posiciones conceptuales que son importantes para entender el guión y sus conclusiones.

(2) Marta J. Jaén, en un trabajo sobre *Ideología y currículum*, dice que Apple hace un «uso limitado de ciertas categorías conceptuales» (p. 342) y añade que se refiere más a «aquellas facetas de la vida escolar y del trabajo educativo que manifiesta o tácitamente resultan coherentes con los valores e intereses de los sectores dominantes de la sociedad» (p. 342). Esto (que además se ve ilustrado en la parte tercera de mi trabajo) significa que determinados puntos de vista limitarán desde un principio las posiciones de algunos grupos. Si se toma, por ejemplo, el concepto de la «eficacia» en una sociedad moderna, el espectro se extenderá desde aquellos grupos que son más eficaces para esa eficacia hasta los que lo son menos. (Jiménez, M. «Los enseñantes, el currículo y el problema del cambio y la reproducción en la escuela», en *Revista de Educación*, 282, enero-abril 1987, pp. 341-348.)

Apple utiliza el concepto de «estructura-superestructura» para justificar varias cosas. Gramsci, que es en realidad el autor de quien lo toma prestado, se refiere a dicho término como un «bloque histórico», como una forma «compleja, contradictoria y discordante» de entender las superestructuras, que son en verdad «el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción» (3). A Apple, que lo tendrá muy presente, le sirve, por un lado, para comprender el fluir de ese conjunto complejo y contradictorio y le permite, a su vez, pensar en una posible acción; es decir, aunque las determinaciones económicas en la sociedad son muy precisas, «el sistema económico no puede por sí mismo asegurarse las condiciones necesarias para extraer su propia reproducción» (4). Con lo cual, serán examinadas las teorías que consideran el factor económico determinante en la reproducción y se buscarán los perfiles de una práctica educativa más humana y socialista (la acción suya).

El concepto de «hegemonía» es representado por Apple de forma cambiante. No le sirve una definición de hegemonía anclada en una interpretación más o menos ortodoxa. Lo concibe así por cuanto «una nueva moral o una nueva estrategia política acaba por introducir una nueva concepción, una reforma filosófica y total» (Gramsci, 1976, p. 67). Es, pues, necesario reconstruir los significados de legitimación, acumulación de capital, función y reproducción, relaciones Estado-escuelas-instituciones, etc. si se quiere llegar a una concepción no simplista de las relaciones sociales de producción (5). Y esa idea que nos haga-

(3) Gramsci, A. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona, Península, 1976, p. 67.

(4) Esta cita pertenece a un texto de Stuart Hall que Apple utiliza en su libro (pp. 32-33).

(5) Además de activar el significado que daba en la cita 1 respecto a los «contextos», ésta es una idea que aparece en uno de los últimos artículos realizados por Apple. Para empezar, el título del escrito habla de «redefinición de la igualdad» y, en general, muestra cómo un giro político es capaz de acuñar una nueva concepción de la hegemonía. (Apple, M. W. «Redefinición de la igualdad. Populismo autoritario y restauración conservadora», en *Revista de Educación*, 286, mayo-agosto 1988, pp. 167-182.)

mos deberá ajustarse a los modos y respuestas que se dan en las luchas de clase o de grupos, así como a la relación que tienen éstos con los grupos o personas que acceden al poder; lo que supone claramente una implicación de las acciones de los agentes que intervienen en la reproducción. Ante esta amplia y dilatada perspectiva, y siguiendo las indicaciones de Hall, Apple decide usar un concepto lo suficientemente amplio y representativo como para que las relaciones entre educación y poder obedezcan a los presupuestos de los que parte. «El paradigma de la hegemonía», ése es el nombre (6).

«Hegemonía» y «estructura-superestructura» quedan contenidos en ese gran paradigma de la hegemonía. Con él es importante demostrar el no determinismo global de teorías como la de la distribución, las circunstancias y los comportamientos contradictorios de algunos agentes dentro de la escuela que favorecen las tradiciones dominantes, la no reproducción en algunos centros de trabajo... Es lo que Apple anda buscando.

El paradigma de la hegemonía tendrá un doble filo: la hegemonía ideológica, por un lado, y la hegemonía ideológica contradictoria, por otro.

2. LAS RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES Y LA REPRODUCCION

En algunos pasajes del libro Apple se manifiesta en contra de algunas ideas propuestas por Bourdieu. Al margen de los análisis comparativos que se hagan, yo voy a utilizar aquí una cita de ambos que da sentido a las relaciones entre el Estado, las escuelas y las instituciones. Y lo haré para que se vea

(6) El paradigma de la hegemonía se abre a una gran variedad de significados. Ya se ha mencionado algo acerca del no determinismo total de la economía. También, y más concretamente, en la cita 5 se habló de redefinición de conceptos. Más adelante se hablará de la autonomía relativa de las escuelas, de los estudiantes, de las instituciones y de lo que ello significa, etc.

cómo uno y otro están hablando lenguajes casi idénticos.

Jesús Palacios, en un trabajo de síntesis de la obra de Bourdieu, hace referencia a la importancia que conlleva un estudio del sistema de enseñanza, por cuanto éste «debe poner en claro las características que debe tener ese sistema para ser capaz de producir a la vez las condiciones institucionales de producción de un *habitus* y el desconocimiento de estas condiciones» (7). Esta postura, además de mostrarnos los primeros rasgos que pueden caracterizar las relaciones institucionales, da cuenta de una perspectiva ante la cual Apple tendría cosas que decir, ya que lo afirmado por Palacios respecto al «desconocimiento de estas condiciones» implica una concepción más o menos oculta de ciertas relaciones; con lo cual las sospechas de Apple se pondrían en marcha (que es como decir que se lea, por ejemplo, el capítulo cuarto de su libro).

Por su parte, el autor americano también ofrece una visión que refleja lo mismo; o sea, tales relaciones y una cierta ambigüedad que recoge lo oculto de las relaciones reproductoras. Sus palabras son éstas: «Las tradiciones dominantes (...) ayudan a la reproducción de la desigualdad, mientras sirven al mismo tiempo para legitimar las instituciones que la recrean y nuestras actitudes dentro de ellas» (p. 28). Como se ve, aquello que afirmaba antes tiene sentido. Uno y otro buscan explicaciones sobre cómo son los mecanismos de la reproducción y cómo se reproduce la sociedad (aquí es donde podríamos hablar con mayor sentido de diferencias metodológicas, contextuales...). Creo que tanto Apple como Bourdieu buscan las actitudes conscientes e inconscientes de las personas, así como la lógica contradictoria de las relaciones de producción que presiden la ceremonia, o también, los lazos que unen las instituciones culturales y económicas y las características de las personas que trabajan en ellas (8).

(7) Palacios, J. *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1984, p. 447.

(8) En dicho libro de Palacios aparece una cita que, a mi modo de ver, contiene todas las relaciones institucionales y lógicas contradictorias que se

Dejando esto de lado, aunque sin olvidarlo, lo que aquí se insinuará será el modo en el que colaboran las instituciones, tanto en la acumulación de conocimiento técnico (9) como en el currículo y su estructura. Nos estamos situando ante la interacción dialéctica de las tres esferas en el terreno de la producción y la reproducción. O en palabras de Apple: «Tenemos que empezar a descifrar la lógica del proceso de acumulación colectiva, dado que la producción, la acumulación y el control de determinados tipos de conocimiento son un aspecto integral de este proceso» (p. 60).

2.1. *El conocimiento técnico y el currículo:
El saber de las instituciones*

El lenguaje, que es, entre todos, el más sabio y cruel, puede mostrarnos de una manera sencilla algo más cercano a lo que venimos diciendo. Las conexiones empiezan, por ejemplo, si decimos «escuelas del Estado». Y dicho eso, podemos continuar: instituciones

quieran. Es la fuerza del contenido de la «teoría de la violencia simbólica». La cita es la que sigue: «Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los propios medios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de función de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases» (p. 447). Como se observa, la riqueza metafórica de sus palabras habla por sí misma.

(9) El conocimiento técnico, en el contexto del libro, tiene un interesante campo semántico. Se puede hablar de conocimiento técnico y racionalización de los modos de producción (en los núcleos laborales, por ejemplo). También en la escuela se reproduce dicha lógica racionalizadora, a saber: conocimiento técnico y administrativo, conocimiento técnico y control burocrático, conocimiento técnico y robotización... Conocimiento técnico y eficacia, progreso, apoyo económico y conocimiento técnico «represivo y liberador» son otras acepciones.

del Estado, empresas del Estado, servicios públicos y privados, instituciones paralelas a la escuela... En fin, relaciones económicas, políticas, culturales e ideológicas; un verdadero mosaico nuclear.

Del Estado puede decirse que se ocupa de dos ámbitos muy particulares: el nacional y el internacional. Piénsese por un momento en la compleja unidad que se precisa para cubrir las necesidades que afectan a estos espacios. En España, por ejemplo, ya se notan ciertas acomodaciones institucionales a la política de la CEE. También (lo que, a su vez, sigue asociado a la política europea) estamos asistiendo a una renovación global del sistema de enseñanza motivada, entre otras muchas cosas, por la transformación de los modos de producción y por el desarrollo de las nuevas tecnologías y comunicaciones. El trinomio escuela-Estado-instituciones tiene un interesado espacio para la práctica productiva.

El Estado, «centro de la economía», apoya la acumulación y el control. Extendidas sus redes, éstas entran en las escuelas (procesos de reforma), en las empresas (creando nuevos mercados) y en el conjunto de los aparatos de producción. Se sabe que entre todos ellos producen tipos de conocimiento para una sociedad desigual. Este es un problema de eficacia, de progreso, de intereses unilaterales o bilaterales. También se sabe que el Estado fomenta y apoya aquellas actividades o acciones que legitiman su hegemonía. A su vez, las instituciones recrean el espíritu de la escuela y el interés cultural y económico del Estado... Esta tensión de relaciones sirve para ilustrar la lógica de la reproducción. Esta no es otra que la representación de la sociedad; es decir, junto a las instituciones del Estado aparecen las instituciones y empresas privadas, los grupos sociales, los sindicatos... Todos entran a formar parte activa y activadora de la reproducción; con lo cual no nos es difícil imaginar que la producción de conocimiento técnico en los procesos de acumulación y control (inherentes al propio conocimiento técnico) facilitará las bases para el progreso y la discriminación, para la actividad hegemónica y antihegemónica, para la acción y la contestación.

El conocimiento técnico como «capital cultural» es, junto a las funciones que realiza, la fórmula para establecer un orden en la (re) producción. Este es un orden, además, que se extiende a niveles estructurales. «La metáfora de la reproducción» sería aquí la encargada de ilustrar los procesos de entrada y salida del conocimiento, tanto en las instituciones como en el Estado. La escuela lo produce como capital, en las fábricas será contestado por los obreros, allá por donde vaya irá sufriendo continuas transformaciones hasta que regrese a la escuela y de nuevo se reproduzca. Entonces se habrá convertido en un círculo constante y contradictorio, ya que habrá reproducido un esquema económico, social y cultural desigual, que no es sino el orden-desorden que estaba buscando. Apple, muy interesado en no mostrar conclusiones aparentes, buscará las contradicciones estructurales en las que se ven envueltos los agentes sociales; unas veces, favoreciendo su propia autorreproducción y otras, asentándose o creando una posición legítima y estructural.

Hemos visto a grandes rasgos cuál es y cómo puede producirse la reproducción del conocimiento técnico. Ahora nos interesa más describir el papel que juegan el Estado y las instituciones en el currículo y en su estructura. Se podría empezar diciendo que cada vez que se producen cambios (políticos, ideológicos...) en una sociedad y éstos llegan a legitimarse, la estructura y el contenido del currículo se renuevan (10); lo cual nos da una vi-

(10) Gregorio Cámara Villar, en un libro que constituye muchos a la vez, explica perfectamente algunas implicaciones entre el cambio político y el cambio curricular. El autor, dentro de un contexto franquista, investiga el significado que tuvieron «una enseñanza primaria residual» y «un determinado tipo de enseñanza media y bachillerato universitario, como aparato reproductor de las clases cultivadas (...) y dominantes» (p. 113). (Cámara, G. *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*, Madrid, Hesperia, 1984, p. 113.)

También Carlos Lerena, en uno de sus libros, dedica un capítulo a las funciones ideológicas de una escuela de carácter tecnocrático en la España de los años setenta. El autor, tal y como lo escribe, trata de «estudiar qué procesos de cambio reales

del currículo dependiente de determinados conflictos sociales. Esta dependencia es ilustrada por Apple de un modo bastante sencillo. Para él, los procesos curriculares vienen definidos por personas no vinculadas directamente a la institución (o por personas ajenas, tal y como él señala). Más concretamente, aptitudes como la reflexión y el diseño de estrategias curriculares centradas en el ámbito cultural de las personas no son necesarias para la producción, no interesan al capital. Es decir, los intereses, valores y contenidos del currículo están relacionados con los intereses, valores y contenidos de las clases dominantes (o mejor, de las tradiciones dominantes); asimismo, tal y como apunta B. Bernstein, «la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno» (11). Por tanto, no es de extrañar que la escuela manifieste el apoyo de la estratificación estudiantil y la creación de segregación. Tanto el conocimiento como el currículo poseen la suficiente homogeneidad como para mostrar su efectividad y su contradicción. El currículo, como sistema tecnológico de producción, y el conocimiento técnico, como forma de control (formal e informal), ayudarán a trazar las líneas divisorias resultantes de todo sistema reproductivo. Y es a partir de aquí desde donde Apple inicia la búsqueda de explicaciones de la formación de las líneas divisorias que se producen en la realidad (escolar, laboral, familiar...). Dado que las relaciones entre los distintos agentes son fundamentalmente contradictorias, es necesario introducirse en el universo de respuestas que se producen en tales relaciones. Sólo así, diría él, tendremos

han hecho surgir el sistema de enseñanza tecnicista, cuáles son las reglas del juego básicas y qué funciones ideológicas cumple» (pp. 255-256). Como se ve, tenemos muchas más pistas de las que veníamos a buscar. (Lerena, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1980.) Y, para no irnos muy lejos, obsérvese el caso español en la actualidad.

(11) Forquín, J.-C. «La sociología del currículo en Gran Bretaña: Un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización», en *Revista de Educación*, 282, enero-abril 1987, pp. 5-30.

una visión holista de lo que sucede en la práctica educativa, en el trabajo, etc. La cultura, el currículo escolar y el profesor (12), los alumnos, los cambios políticos, el resurgimiento de nuevas ideologías y, en fin, «todas aquellas» variables que actúan en la dinámica contradictoria de las relaciones sociales serán objeto de análisis por parte del autor, fundamentalmente para crear las bases de un análisis más complejo e indeterminado de la educación y el poder.

3. SOBRE LOS AGENTES SOCIALES: ALGUNAS NOTAS DE INTERES

A partir de aquí seguiré más de cerca las ideas de Apple; lo cual se debe a la importancia que adquiere en su obra el rol que ejecutan distintos grupos sociales, individuos, razas y géneros en los procesos ya descritos. Pasamos, por decirlo así, de las conexiones Estado-escuela-instituciones a algunos de sus productos (personales, políticos, sexuales...), a los agentes que intervienen en esas relaciones, a cómo intervienen y cuáles son las consecuencias. El los concibe en movimiento, en lucha; son agentes activos, es decir, poseen una «autonomía relativa». El carácter autónomo de todos ellos es fundamental. Pero hay algo ahí que revela cierta ambigüedad. El propio Apple lo pone de manifiesto: «Hay que estimar (...) cómo, dónde y por qué las personas se ven atrapadas y cómo pueden evitar serlo totalmente» (p. 108). Con ello empezamos a reconocer con más claridad algunas notas para la contradicción; algo que añadir a lo que simbolizaría la acción reproductora, por un lado, y la acción no reproductora, por otro, porque esto mismo es lo que harán, según Apple, unos y otros.

Partiendo de la cultura como «experiencia vital», Apple estudia las distintas contestaciones que se producen cuando los agentes portadores de tales experiencias entran en contacto con las relaciones sociales. Se observará cómo los «trastos», los «estatuas», las mujeres,

los negros, los mestizos, los trabajadores, etc. intervienen en la lógica institucional. Experiencia vital, nivel económico, raza, sexo y clase social serán los rasgos predominantes de fondo. De ahí que esta parte del libro sea la más permeable a la crítica.

Aunque demuestra el autor cómo algunos grupos contribuyen a la reproducción de su propia situación y queda más o menos clara su idea sobre la no simplicidad estructural de las relaciones, nadie negará que las características que presiden la mesa son como casi siempre. Por esta razón, el juego de las contradicciones aquí es el caldo de cultivo. Y no es para menos, ya que estamos ante la sempiterna división: teoría-práctica, pensamiento-acción, cultura-subcultura, trabajo intelectual-trabajo manual, lenguaje oficial-«lenguas», etc.

3.1. *Círculos concéntricos-excéntricos en la reproducción*

Los «trastos», por ejemplo, constituyen uno de los grupos que llaman la atención de Apple (13). Ingleses, chicos de clase obrera y barrio industrial «intentan conservar su identidad a lo largo del día» y, continúa, «ellos se trabajan el sistema a fondo para conseguir parcelas de control sobre cómo emplear su tiempo en la escuela, cómo tener espacio y tiempo libre...» (p. 112). Acaba diciendo que aunque la institución sea progresista, ésta no interesa a los «trastos». Para Apple, los «trastos» reproducen su propia situación. La forma de rechazar el sistema les limita el ascenso en la escala social. La división entre trabajo intelectual y trabajo manual tiene aquí sus primeras semillas. En fin, que la maquinaria reproductora ha funcionado, de una u otra manera, pero lo ha hecho. Lo más extraño de todo sería que los «trastos» reaccionasen de otro modo; eso sería quizá mucho más sos-

(12) El papel que el currículo y el profesor juegan en la reproducción puede verse en Apple, M. W. *Ideología y currículum*, Madrid, Akal, 1986.

(13) El ejemplo de los «trastos» lo toma Apple del *Learning to labour* de Willis. Se trata de una aportación etnográfica sobre el citado grupo. En el libro de Apple se encuentra en la p. 112 y ss.

pechosos (14). La contradicción de los «trastos» tiene sentido; pero acaso no lo tenga (idéntico y contradictorio sentido) el hecho de que una institución se olvide de rasgos sociolingüísticos, axiológicos y culturales de los grupos.

Los «estatuas» (15), llamados así porque simplemente se sientan y escuchan, «han aceptado la importancia de obedecer a la autoridad educativa, el conocimiento técnico, las calificaciones y los títulos» (p. 112). Esta es una situación distinta y, asimismo, contradictoria. Además de que ambos grupos («trastos» y «estatuas») se enfrentan entre sí, los últimos pasarán mucho tiempo «reconstruyendo una cultura viva determinada: hablar de deportes, discutir, hablar sobre temas no académicos» (p. 118); que es como decir la escuela, por un lado, y la cultura, por otro; o la escuela como excusa y la cultura como afirmación.

Apple también alude al «estudiante ideal». Según él, éste «parece aceptar los fines y los procedimientos de la escuela, pero al mismo tiempo es capaz de utilizarlos para sus propósitos, que a menudo son totalmente opuestos a los de la escuela» (p. 121). Como puede verse, la reproducción da a luz formalidades que se ajustan a los niveles estructurales, de clase, de grupo, etc. (16).

(14) Esto último lo digo porque a medida que los personajes descritos por Apple se diferencian entre sí (diferencias de clase, económicas), las relaciones que se producen varían en función de su pertenencia a dichos grupos. Otro ejemplo parecido es la reacción que resulta en algunos grupos criollos. Según Apple, éstos aprenden su lengua como mecanismo de defensa, de solidaridad. Pero no hay que extrañarse tanto si dicho grupo hace lo que hace. Hay mucho más en esa interpretación.

(15) Ya tenemos dos signos: «trastos» y «estatuas». Los nombres se conocen, se transmiten. Estos nombres equivalen a moldes, limitaciones y lo que se quiera.

(16) Se escribe últimamente mucho sobre el modernismo y el posmodernismo. Tanto la literatura de pura ficción como la literatura en las ciencias sociales están dando cuenta de ello. Aquí puede verse, si se quiere, una conferencia dada por Carlos Lerena en el ICE de la UAM. El título es bastante sugestivo: «Autodidaxia y nueva cultura:

Las chicas de clase obrera, dice Apple, se ven determinadas por su posición económica y sexual. Ellas responden a los papeles tradicionales y femeninos. Del mismo modo que las chicas de clase media visitan museos y «adaptan la organización y el sistema del currículo escolar a sus propios fines» (p. 124), las chicas de clase obrera no se encuentran a salvo más que como madres y esposas. La experiencia vital de unas y otras se añade como contradicción a la lógica contradictoria de las relaciones. Nada más complicado que esto (17).

Antes de continuar me gustaría plantear una cuestión. Si para Apple todos «estos estudiantes reproducen las condiciones de su propio futuro como trabajadores uniformados» (p. 121), se debería reconocer que la autonomía relativa de los estudiantes y de su cultura es inversamente proporcional a la situación que ocupan en la escala social y económica. O por decirlo de otro modo, la autonomía relativa que les proporciona su experiencia vital es asimismo relativa sobre todo si se la compara con la autonomía relativa de los grupos dominantes.

La cultura obrera, que es la forma de experiencia vital en los trabajadores, jugaría al mismo juego que los estudiantes en la escuela; con otras intenciones o compromisos, pero el mismo juego. Las luchas y resistencias irían dirigidas al control de los obreros sobre su propio trabajo, a la solidaridad, a resistir a las presiones racionalizadoras de los mecanismos de producción, a organizarse formal e informalmente, a no desvalorarse, a cooperar o competir, a verse, o no, solapados por

Sobre la estrategia de los modernos robinsones escolares». (Lerena, C. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Grupo Zero, 1985, pp. 289-311).

(17) Además de lo que se pueda encontrar escrito sobre mujeres en *Educación y poder*, hay un artículo del autor que analiza las relaciones entre la educación y la enseñanza femenina y sus implicaciones con el trabajo. (Apple, M. W. «Enseñanza y trabajo femenino. Un análisis histórico e ideológico comparado», en *Revista de Educación*, 283, mayo-agosto 1985, pp. 289-311.)

las «indicaciones ideológicas, técnicas y administrativas» (p. 95). En estos procesos se esconden las contradicciones de unos y otros.

Sólo quisiera añadir una cosa más. Muy obvia. Lo mejor que podría hacerse es leer estos capítulos. Las representaciones ideadas por Apple son vertiginosas. La minuciosidad con la que busca las contradicciones y presiones es importante. Tales contradicciones conviene tenerlas todas juntas, no como aparecen aquí, un tanto dispersas y dispuestas según mi propia intención.

4. APROXIMACIONES A LA ACCION PROPUESTA POR APPLE

Cuando desde un principio Apple toma el «complejo estructura-superestructura» de Gramsci, está pensando en la posibilidad de actuar (18). Si Gramsci observa unas «condiciones objetivas» para la praxis, Apple agrega la «autonomía relativa» para dichas condiciones (19). Es decir, a pesar de la homogeneidad económica de las tradiciones dominantes que dan forma al complejo, puede haber una superestructura social, cultural e ideológica que contrarreste la pesadez de la economía. Una acción que permita, mediante dicha autonomía, dar paso a la organización y la conexión con el trabajo de otros individuos y grupos progresistas, a una lucha y una contestación dirigidas a «correspondencias precisas», a la realización del trabajo educativo en el centro de trabajo, a la educación política de trabaja-

(18) C. Lerena dice de Gramsci que éste es «algo más que un hombre de acción» y añade que su acción es el rechazo del planteamiento que hace posible la disyuntiva entre «reprimir y liberar» (p. 505); lo que viene a ser como decir que nos dejemos de fantasmadas y contradictorios ajustes. Apple dirá que «las realidades socioeconómica y cultural sólo pueden modificarse si nos tomamos esa práctica en serio». (Lerena, C. *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal, 1983, p. 189.)

(19) Se asume en este trabajo la distancia (histórica, por ejemplo) que separa a Gramsci de Apple. Obsérvese también el material empírico-etnográfico con que Apple acomete su trabajo. Aquí simplemente lo tomamos como argumento.

dores y estudiantes, a la acomodación de la práctica a la «estructura mercantilista» de la sociedad, a la actividad socialista y feminista y, en fin, a la posibilidad de legitimar una posición estructural dentro de la sociedad.

Pero no se olvide que el propio autor reconoce que «las estructuras de dominación y explotación de clase, raza y sexo no están lejos de un lugar llamado economía» (p. 180). Vimos, además, que las limitaciones y las discriminaciones (respuestas, contradicciones, etc.) afectan de modo distinto según se pertenezca a unos grupos sociales o a otros. Es una realidad contundente. ¿Qué es lo que se puede decir, si en la escuela se habla casi siempre de progreso, esencia, desarrollo (y no digamos «excelencia»)? Curiosamente (aunque no tanto), la metáfora de la reproducción es fuente inagotable de contradicciones. Esto quiere decir que seguiremos la (il)ógica impuesta por el capital. Y ya se sabe: adelante el progreso y avanzando camino de la esencia. ¿Será aquí donde se instale definitivamente el paradigma de la hegemonía y la lucha por el poder? ¿O ya se ha instalado? El último capítulo del libro es un tira-y-afloja entre las determinaciones impuestas por el capital y un programa de transición «globalmente democrático y socialista» (p. 183). Nada claro, si se comparan las «condiciones objetivas» de las personas o grupos.

El esfuerzo que hace Apple para encontrar espacios de acción es bastante importante y riguroso. Sin embargo, la dinámica real de una sociedad contemporánea, la cual oscila del reconocimiento de ciertas limitaciones de clase al reconocimiento de la eficacia empresarial y escolar, del nivel de la vida diaria al nivel de las finanzas, de la cultura dominante a la subcultura latente o manifiesta, etc., es una nota que habla por sí misma. Es eso que él llama realismo complejo, contradictorio y asimétrico, en el cual nos desenvolvemos. Pero léase, léase su libro, para ver que en él se dice mucho más.