

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/314756052>

Del pensamiento de Marx acerca de la educación

Article · January 2016

CITATIONS

4

READS

160,662

1 author:



Roxana Loubet

Universidad Autónoma de Sinaloa, México, Mazatlán

32 PUBLICATIONS 40 CITATIONS

SEE PROFILE

Loubet-Orozco, Roxana (2016). Del pensamiento de Marx acerca de la educación. *Arenas*, 17(42), enero-abril, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 55-63.

Del pensamiento de Marx acerca de la educación

Roxana Loubet Orozco

La educación puede ser un vehículo para el desarrollo humano y social. Para constreñir, apresar y embrutecer, también.

En general, la educación tiene la función de garantizar que los individuos y sus organizaciones se integren al conjunto social, que asimilen los saberes y la cultura necesaria para desenvolverse en su medio, acorde al orden establecido. Por otro lado, puede proveer de las herramientas intelectuales y prácticas para desarrollar nuevas visiones, crear y promover el cambio. De ahí su posible carácter dual: conservadora y revolucionaria.

En sí mismo, el proceso educativo no significa nada; existe y se da siempre en relación y en contexto; natural, si se quiere pensar en la sobrevivencia; o social, sobre todo social en las sociedades actuales. En este sentido, la educación no es neutral, no está desprovista de intenciones ni aislada de los sistemas de creencias construidos en interacción social.

Cuando se trata de la educación como prácticas instituidas o como sistema educativo, su función se enlaza con la dimensión política, en tanto que en los programas educativos se impone una visión de sociedad, de aquella que se quiere conservar o hacia la que se pretende transitar. Quiero decir que el sistema educativo tiene un sentido social, pero también es parte de un proyecto político y económico. No se trata solo de un asunto de interés pedagógico, circunscrito a los límites escolares, sino de la conducción de la sociedad.

Es esta la aportación más valiosa, a mi juicio, que hizo Marx en relación a la educación. Hablar de educación como la panacea del desarrollo sin una mirada crítica y sin situarla histórica y políticamente, es hablar sin sentido. El propósito de estas páginas es, en primer lugar, revisar estas ideas de Marx en torno a la educación y al sistema escolar, y en segundo, abordar los planteamientos teóricos que se derivaron a partir de dichas aportaciones.

Si bien el fenómeno educativo no fue el objeto central de estudio de Marx, sí le dedicó profundas reflexiones en diversos textos, y se pueden identificar en *El Capital*, en el *Manifiesto del Partido Comunista*, o en otros documentos como aquél en donde escribe una aguda crítica al programa de Gotha, en 1875.

La educación como medio garante del modelo social

En la visión de Marx, dejar la instrucción escolar en manos del Estado y pensar que con ello se educará a una generación para el cambio social, es absurdo. Cuando analiza la educación ofrecida a los obreros en el escenario de la Inglaterra del siglo XIX, escribe, “la educación en general depende del nivel de las condiciones de vida y lo que la burguesía pretende por educación moral burguesa refuerza los principios burgueses” (Marx & Engels, 1976). Se subraya que, si bien para el modelo burgués la enseñanza se presenta como un medio de ascenso social para todos, independientemente del origen social, en los hechos se reproducen, para el futuro, las condiciones de saber y de ignorancia indispensables para la buena marcha del capital.

En su crítica al programa de Gotha (Marx, 2000) es vehemente al poner en duda el planteamiento vertido por el Partido Obrero Alemán en torno a una educación popular a cargo del Estado:

Eso de “*educación popular a cargo del Estado*” es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. ...donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa.

Cuando hace alusión al costo de la educación pública, Marx observa que si bien para la pequeña burguesía puede resultar una molestia, sobre todo por las consecuencias fiscales, la burguesía progresista sabe que es una inversión, en tanto que se educa para promover los valores y saberes necesarios que garanticen la asimilación del orden instituido:

La burguesía progresista calcula que este gasto –ciertamente indeseable, pero inevitable para convertirse en un ‘gran poder’– se vería compensado en gran medida por el aumento de las ganancias (Marx & Engels, 1976).

Esta misma idea se enfatiza en el *Manifiesto del Partido Comunista*, cuando se responde a las críticas recibidas de que los comunistas intentaban destruir a la familia y suplantarlo la educación doméstica por la social.

¿Acaso vuestra propia educación no está también influida por la sociedad, por las condiciones sociales en que se desarrolla, por la intromisión más o menos directa en ella de la sociedad a través de la escuela, etc.? No son precisamente los comunistas los que inventan esa intromisión de la sociedad en la educación; lo que ellos hacen es modificar el carácter que hoy tiene y sustraer la educación a la influencia de la clase dominante (Marx & Engels, 2011).

Y con respecto a la autonomía de la ciencia y la posición de la clase media, escribe:

...hacer de la ciencia ya no un instrumento de dominación de clase, sino una fuerza popular, ser hombres de ciencia ellos mismos, no más proxenetas con prejuicios de clase, parásitos del Estado en la búsqueda de buenos lugares y aliados al capital, sino en los agentes libres de la mente. La ciencia no puede desempeñar su verdadero papel más que dentro de la República de Trabajo (Marx & Engels, 1976).

No obstante, en el caso de la instrucción inglesa, se da cuenta de la ceguera de la burguesía británica al no cuidar la enseñanza de la moral propia de la burguesía, propia del modelo capitalista, y dejar que la religión se entrometiera en las escuelas, que los principios básicos de la convivencia humana fueran “expuestos en forma de dogmas inextricablemente vinculados a la religión”, lo que la vuelve oscura y extraña para el obrero. Califica a la burguesía de ese tiempo como implacable, estúpida y limitada, quien

...en su egoísmo, no se molestó en inculcar a los trabajadores la moral actual, que la burguesía sin embargo, ha creado para su propio bien y por su propia defensa!... Ciertamente, llegará el momento en que lamentará –demasiado tarde– su negligencia. Ella no tiene derecho a quejarse si los trabajadores ignoran esta moral y no la tiene en cuenta.

Ahora bien, esta contradicción se explica en la necesidad del control. Los burgueses británicos, dice Marx, con mayor visión de negocios que los alemanes, concedieron “a regañadientes” compartir el poder con la clase obrera e incluir en su legislación las

peticiones hechas del movimiento cartista en 1838. Pero ante el riesgo de que el pueblo se levante y reclame sus derechos, siendo bien instruido, la enseñanza de la religión actúa como contención ideológica. En este tenor, la escuela en general no solo puede ser instrumento para fortalecer un orden enfocado en la moral y saberes necesarios para el desarrollo, sino como aparato opresor cuando se requiere controlar y contener las ideas. La educación libre puede ser “perjudicial”, porque en sí, a decir de un fabricante de vidrio citado por Marx, la educación a la clase obrera “constituye un mal. Es peligroso porque los vuelve demasiado independientes” (Marx, 2003).

La educación posible

Marx considera que la educación básica para todos es un acierto y otorga ventaja a un país; en este sentido escribe: “Prusia tuvo, sobre otras grandes potencias, la ventaja de dos buenas instituciones: el servicio militar obligatorio y la educación básica para todos” (Marx & Engels, 1976); no obstante, al mismo tiempo, esta idea no puede reducirse a “educación popular general e igual” como lo planteara el Partido Obrero Alemán en el programa de Gotha, en tanto que la educación popular, la instrucción a los obreros, era considerada por Marx como restringida e influida por la religión. No se trataba de bajar el nivel de la educación sino de educar diferente.

¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree 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? (Marx, 2000).

Crítica la educación que promueve la división del trabajo, dado es una de las bases que sustentan la explotación y la desigualdad de clases. Para Marx, la educación debe ser mental, física y tecnológica (Enguita, 1985) y el sistema educativo debe contemplar, además de la formación teórica, la formación práctica en el seno de la actividad productiva, pero en forma diversificada, para dar oportunidad a los jóvenes de conocer todo el sistema y desarrollar sus potencialidades:

Para educarse, los jóvenes podrán recorrer rápidamente todo el sistema de la producción, con el fin de que estén en estado de pasar sucesivamente de una a otra de las diferentes ramas de la producción –de acuerdo con las necesidades de la sociedad o a partir de las propias inclinaciones que ellos tengan. La educación redimirá en consecuencia ese carácter unilateral que imprime a cada individuo la actual división del trabajo. De esta manera, la sociedad organizada de acuerdo a la forma comunista dará a sus miembros la oportunidad de poner en acción sus habilidades en todas las direcciones. De ello se desprende que cualquier diferencia de clase desaparecerá necesariamente (Marx & Engels, 1976).

Vinculada a la idea anterior, para algunos, tal vez escandalosa, manifiesta que los niños deben trabajar, además de estudiar, pues abolir totalmente el trabajo infantil

significa excluirlo del sistema de producción y del aprendizaje práctico. De lo que se trata es de abolir la explotación del este tipo de trabajo, de regularlo y modificar su sentido para que los niños no sean incluidos como instrumentos de producción.

Este señalamiento de Marx corresponde a una visión particular del trabajo, como actividad que contribuye al desarrollo del ser humano. Como:

... esencia distintiva del género humano, como relación entre el hombre –sujeto- y el mundo objetivo que le rodea, como intercambio entre el hombre y la naturaleza, como síntesis de pensamiento y acción, de actividad física e intelectual, como modificación consciente del *objeto*, como *praxis* (Enguita, 1985).

De lo anterior se entiende que en el *Manifiesto*... el punto 10 proponga, además de la instrucción pública y gratuita, la “prohibición del trabajo infantil en las fábricas *bajo su forma actual*” y el “régimen combinado de la educación con la producción material”. Y en su crítica al programa de Gotha, declara:

El poner en práctica esta prohibición –suponiendo que fuese factible– sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual (Marx, 2000).

Esta cuestión me recuerda el debate del trabajo de los niños migrantes en los campos de Sinaloa. Sin duda estoy de acuerdo en que es necesario eliminar las prácticas de explotación y de riesgo en que estos niños se integran al trabajo agrícola junto con sus padres y hermanos mayores. Pero, al mismo tiempo, separarlos del todo implica excluirlos de una actividad que es parte de la vida familiar, además de contribuir, tal vez, en la pérdida de un conocimiento tradicional de la producción agrícola. Esto, sin embargo, podrá ser tratado en otro momento.

La influencia de Marx en enfoques posteriores críticos de la educación

Las aportaciones de Marx tuvieron como consecuencia el desarrollo de una visión crítica acerca de la educación y del sistema escolar. En ellas se cuestionan las posturas funcionalistas en el sentido de que, en éstas, no se pone en tela de duda la función reproductora de un sistema de desiguales relaciones económicas, políticas y culturales; la teoría crítica “desnuda a la escuela de su inocencia”, mientras que las posiciones tradicionales la cubren con un manto de inocencia y falsa neutralidad (Giroux (2004).

Desde una perspectiva marxista, Ponce (2005), por ejemplo, desde el pensamiento latinoamericano, entiende que la confianza en la educación como una palanca de la

¹ Subrayado mío

historia demuestra un desconocimiento absoluto de la realidad social. En ese sentido, señala que la educación, ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, es en cada momento histórico un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases. Y agrega:

El concepto de la evolución histórica como un resultado de las luchas de clase nos ha mostrado, en efecto, que la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia.

Desde estas perspectivas, el proceso de socialización escolar se observa como un vehículo de reproducción económica y cultural, como un proceso mediador entre prácticas sociales y creencias culturales para mantener la hegemonía de una estructura dada de poder (Giroux, 2004).

Entre los más reconocidos representantes del enfoque marxista de la educación se encuentra Althusser, para quien la escuela es el principal aparato ideológico del Estado en las sociedades capitalistas maduras, sustituyendo a la Iglesia como resultado de una violenta lucha política e ideológica. Y, ¿por qué la escuela? se pregunta Althusser; porque –responde– la escuela, de manera silenciosa, toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales durante los años en los que los niños son más vulnerables y están atrapados entre el aparato familiar y el aparato escolar, para inculcarles –con nuevos y viejos métodos:

... habilidades recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). ... ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista.

Así entonces, la escuela cumple con la función de reproducir la fuerza de trabajo no sólo en el sentido de la capacitación sino en el de la “reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido”, sumisión a la ideología dominante.

Retomando la propuesta althusseriana de la función reproductora de la escuela, Bowles y Gintis (1985) analizan la instrucción escolar en Estados Unidos, mientras que en los trabajos de Baudelot y Establet (1976) y Bourdieu y Passeron (1996) se estudia lo que sucede en Francia.

Por un lado, Bowles y Gintis (1985) –desde la teoría de la correspondencia– consideran la escuela como lugar reproductor de atributos no cognoscitivos, donde se enseñan conductas sociales para la integración social, para la adecuada toma de posiciones de cada uno de los individuos acorde a las necesidades de la sociedad

capitalista: disciplina para el trabajo, motivación de acuerdo a recompensas externas, nivel adecuado de subordinación, supremacía de modos de respuestas cognitivas sobre las afectivas. Dichos atributos son proporcionados según la clase social para mantener la estratificación de la fuerza laboral. Baudelot y Establet (1976), al hablar de la reproducción de la estructura de clases a través de las redes escolares (primaria profesional y secundaria superior), aportan a la teoría de Althusser que la reproducción no es mecánica, sino neutralizada por la lucha de clases y en ese sentido que existen diversos factores por los cuales se crean espacios ideológicos de resistencia. Bourdieu y Passeron (1996) agregarán que la acción pedagógica es violenta, pero simbólicamente en tanto que se impone un capital cultural sin tomar en cuenta el que lleva el alumno al integrarse al sistema escolar; en la medida que el capital primario corresponde con el escolar, la posibilidad de éxito es mayor.

Lo que ponen en evidencia las teorías de la reproducción según Escofet (1996) es:

- Descubrimiento de la función reproductora de la escuela en el nivel ideológico y de división social del trabajo.
- Arbitrariedad cultural que inculca la escuela y la influencia del rendimiento diferencial ante ella.
- Falsa autonomía de la escuela.
- La escuela como consecuencia y no como causa de la división social.
- Significado social de la funcionalidad de la escuela capitalista.
- Crítica de la creencia en dones naturales, a la concepción de capacidades del niño como algo preestablecido e inmutable.

Otra visión crítica que se puede destacar aquí en cuanto a la función de la escuela, es la teoría de la pedagogía crítica o de la resistencia. Ésta cuestiona la posición conservadora en torno a la socialización pero también el determinismo de las teorías de la reproducción. De acuerdo con sus argumentaciones, en la escuela existen espacios en donde se generan prácticas contra-hegemónicas; espacios para las prácticas radicales con un interés emancipatorio. Según Giroux (1985), la teoría de la reproducción rebaja la importancia del factor humano y de la noción de resistencia, en ese sentido, ignoran las luchas y contradicciones existentes en las escuelas cerrando con ello la oportunidad de identificar los diferentes modos de dominación, estructurales o ideológicos, así como sus efectos y formas de desarrollo; limitando, al mismo tiempo, la posibilidad de cambio en torno a las características opresivas de la enseñanza.

Giroux (2004) propone tres premisas para la comprensión de la escuela:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
2. Las escuelas son sitios públicos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.
3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

En este sentido, plantea Giroux (2004), la escuela, como institución y como conjunto de prácticas sociales debe ser vista en sus relaciones integrales con las realidades socioeconómicas y políticas de otras instituciones que controlan la producción, distribución y legitimación del capital económico y cultural en la sociedad dominante. Un análisis racional sólo es significativo si se acompaña de una comprensión de cómo el poder y el conocimiento unen a las escuelas con las desigualdades producidas en el orden social amplio. Propone la necesidad de ver a las escuelas como sitios de dominación pero también de contestación. Demanda que se observen cómo los mecanismos de dominación se reproducen pero también cómo se generan resistencias. Para Giroux entonces, las escuelas son sitios sociales de reproducción pero también de resistencia y, en ese sentido se deben analizar las prácticas pedagógicas alternativas.

Si bien, las acciones educativas tienen como marco un contexto de dominación, de relaciones de poder asimétricas, también se observan “campos de resistencia complejos y creativos a través de los cuales las prácticas mediadas por la clase, la raza y el sexo, a menudo niegan, rechazan y descartan los mensajes centrales de las escuelas” (Giroux, 1985). Desde la perspectiva de las teorías de la resistencia, las escuelas son instituciones con relativa autonomía y fuente de contradicciones que limitan su funcionalidad acorde a los intereses de los grupos dominantes. Así, dice Giroux, “las escuelas no se rigen tan sólo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientes de la economía de mercado capitalista.

Reflexión final

La educación puede ser pues, percibida como la actividad que fortalece un modelo de relaciones sociales, una visión del mundo, que, en un principio, a partir de la necesidad de un grupo o clase que revoluciona su medio y provoca el cambio –como lo hizo la burguesía en su momento, rompiendo con el sistema feudal– se instaura para socializar en el colectivo la nueva mentalidad. Sin embargo, a medida que ese orden de cosas se instituye, el sistema educativo se vuelve conservador.

Si bien, como lo plantea Giroux (2004), existen espacios de resistencia crítica y prácticas alternativas dentro de las instituciones educativas, podemos observar el crecimiento de una tendencia acrítica, el apoderamiento de un pensamiento subordinado a los reclamos del capital y del mercado.

Después de todo, Marx sigue vigente en su planteamientos. Pero ahora la poderosa burguesía nos envuelve más con su visión de innovación en la educación, de la educación en competencias, de la vinculación con el sector laboral, cuando, en principio, el mismo sistema lo fragmenta. Estamos amarrados con la competencia por el financiamiento, en la lucha por la certificación desde la mirada del mercado académico; más como “proxenetas” aliados al capital que como agentes “libres de la mente”.

Referencias

- Althusser, L. (s. f.). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Quinto Sol.
- Baudelot, Ch. & Establet, R. (1999). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Enguita Fernández, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal.
- Escofet, Anna (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: Orsori-Universitat de Barcelona.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Giroux, Henry (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos, México, (44) Julio-Diciembre, pp. 36-65.
- Marx, C. (2000). *Crítica del programa de Gotha*. el.aleph.com.
- Marx, K. (2003). *El Capital* (Vols. 1, II). México: Siglo XXI.
- Marx, K. & Engels, F. (1976). *Critique de l'éducation et de l'enseignement. Introduction, traduction et notes de Roger Dangeville*. Paris: Francois Maspero.
- Marx, K. & Engels, F. (2011). *Manifiesto del Partido Comunista*. México, México: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx. Disponible en <http://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto%20comunista.pdf>.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal